EL ESPAÑOL EN CONTEXTOS ESPECÍFICOS:

ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN

XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)

VOLUMEN I

EL ESPAÑOL EN CONTEXTOS ESPECÍFICOS: ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN

XX Congreso Internacional de la
Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)

Comillas
23-26 de septiembre de 2009

Volumen I

Edición a cargo de:
Agustín Vera Luján
Inmaculada Martínez Martínez

Con la colaboración de:
Ana Sieiro Casquero

FUNDACIÓN COMILLAS

Reservados todos los derechos. No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, por ningún medio, sin el permiso previo y escrito de los titulares del *copyright.*

©2009

Fundación Comillas
ASELE

©de los textos: los autores

©de la edición: Agustín Vera Luján
Inmaculada Martínez Martínez

Edita: Fundación Comillas
Diseño de portada: Ana Sieiro
ISBN obra completa: 978-84-614-2968-4
ISBN vol.I: 978-84-614-2969-1
Depósito legal: SA-605-2010
Imprime: Gráficas Calima, S.A.
Impreso en España – *Printed in Spain*

ÍNDICE

VOLUMEN I

Presentación……..……... 13

Conferencias plenarias……..…….. 17

Daniel Cassany……...…. 19
Leer, comprender e interpretar en EFE en línea

Josefa Gómez de Enterría…..……..…….. 41
El lugar que ocupan las lenguas de especialidad para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Giovanni Parodi…….……..... 65
Corpus, discurso y géneros: Español en contextos académicos y profesionales

Mesas redondas..……..… 89

Kris Buyse……..…….……. 91
Las TIC y la expresión escrita en la clase de EFE

María Cecilia Ainciburu……..……..…..…….. 103
La simulación en la Web 2 y los lenguajes específicos, la comunicación profesional a través de la red

Joaquim Llisterri Boix……..…….……..... 113
La enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador en el contexto del Español con Fines Específicos

Graciela Vázquez.……...……... 117
El discurso académico español: entre la identidad académica y la globalización del conocimiento

Concha Moreno García……..…..……...…...….. 129
De los fines específicos a los contextos profesionales

Maria Lluïsa Sabater……..……..……. 147
Nuevas líneas de investigación para la elaboración de diseños curriculares y materiales didácticos de Español para los Negocios

Blanca Aguirre Beltrán……...……..……..... 159
Consideraciones y criterios para seleccionar, analizar y evaluar materiales curriculares de EFE

Montserrat Bovet Pla……..…….…….…….... 177
Los materiales creados para el aula o para un manual, ¿son los mismos?

Marisa de Prada Segovia…….…….……. 183
La relación entre el autor y el editor

Comunicaciones…….…….. 187

Renad Al-Momani y Teresa Simón Cavodevilla……..…… 189
Reflexiones acerca de la enseñanza del Español del Turismo en Jordania

Alberto Anula Rebollo y Almudena Revilla Guijarro…….. 199
El español accesible y su aplicación en el ámbito de la enseñanza del Español como L2. Los textos jurídicos y administrativos

Rosana Ariolfo…….. 213
Nuevas necesidades en la programación de cursos de español y en la formación de docentes de E/LE en el contexto migratorio genovés

María del Carmen Ávila Martín……..… 231
Aspectos de lexicografía de especialidad: los diccionarios jurídicos

Dolores Azorín Fernández…… 249
Las marcas de uso en los diccionarios monolingües destinados a la enseñanza de ELE con fines profesionales y académicos

Javier Barbero Andrés……... 269
El Español de la economía y el inglés: convergencias y divergencias

Pedro Barros García y María Jesús Barros García……..... 287
Los medios de comunicación y la enseñanza de EFE

Carlos Braverman y Graciela Nutkiewicz…….…..... 307
Mi lenguaje no es el límite del mundo: lengua y cultura claves para el éxito de los negocios en las clases de español

José María Bustos Gisbert y Jorge J. Sánchez Iglesias……. 315
(Pseudo)Conexión en el diseño académico no nativo

Lorena Camacho Guardado…….. 331
El Español colonial en contexto académico

María Auxiliadora Castillo Carballo……. 347
La definición de las voces de uso restringido en los diccionarios. Utilidad para la enseñanza-aprendizaje con fines específicos

Marcelino Cortés Valenciano…… 359
Los informes de responsabilidad corporativa como plataforma para el diseño y desarrollo de las tareas en el Español para los Negocios

Olga Cruz Moya…… 375
El Español con fines académicos en el marco del EEES: las competencias del estudiante

Joseba Ezeiza Ramos…… 391
Instrumentos para la evaluación formativa en los programas de enseñanza de lengua con fines específicos

Anita Alejandra Ferreira Cabrera y Gabriela Kotz Grabole……..…… 409
Un Sistema Tutorial Inteligente para el tratamiento de los errores gramaticales del Español como Lengua Extranjera con fines académicos

Cristina Fuentes Sánchez…….. 437
Las variaciones culturales del mundo hispanohablante en la clase de Español de los Negocios

Beatriz Gallego López y Mónica Lago Salcedo……... 457
El CREI (Centro de Recursos de Educación Intercultural) como recurso de apoyo y formación en el ámbito de la enseñanza del Español como segunda lengua en contextos educativos

Verónica Gola y Nuria Miralles Andress…….. 469
Los ambientes híbridos de aprendizaje en la educación superior

Laura García Jareño y Susana Molina Gómez…….…. 485
El Español como lengua de instrucción en la enseñanza secundaria

María Jesús García Méndez…….……. 501
Aplicaciones prácticas de la lengua española en un espacio ibérico adaptado al Plan Bolonia

Juan Manuel García Platero…….. 521
El continuo léxico específico-léxico estándar en la enseñanza del Español como segunda lengua

Belén García-Delgado Giménez…….... 533
Adaptación de Literatura para jóvenes extranjeros: una experiencia con alumnos de ELE inmigrantes de secundaria

Lucila González Alfaya…… 551
Español para extranjeros con fines académicos en la Universidad de Vigo: Un estudio de caso

Yannick Iglesias-Philippot…… 585
Creación de una asociación de Español con Fines Específicos en Francia: «Crónica del GERES (Groupe d´Etude et Rechercheen Espagnol de Spécialité»

Grace Laury Jarvis…… 597
¡Enchúfate! Skype y videoconferencias en clase de español y de los negocios

VOLUMEN II

Sònia Josa Castro y Johannes Schnitzer……..... 615
Elementos culturales en los manuales de Español para los Negocios

Alejandra Lez Rosso y Hannia Porras Murillo……. 635
El español desde otra perspectiva; enseñanza de la lengua, tecnologías aplicadas y programas libres

Antonio María López González……..... 649
El tratamiento de la asignatura de Literatura española en el bachillerato bilingüe a partir de un enfoque por temas y tareas

Lucía López Vázquez y Herminda Otero Doval…….. 669
El Español académico: el marcador discursivo bueno y sus aplicaciones en la enseñanza de ELE

Luis Luque Toro……... 683
La enseñanza de las preposiciones a estudiantes italianos, alemanes y a dos polacos

Carmen Marimón Llorca…….. 697
Estrategias discursivas para comprender: enseñar Educación para la ciudadanía a estudiantes no nativo

Susana Martín Leralta……... 719
Español con fines profesionales: necesidades de comprensión de los inmigrantes en los ámbitos administrativo y laboral

José Francisco Medina Montero……... 739
El marcador discursivo hombre en la enseñanza del español a italófonos

Ana María Medina Reguero y Lidia Montero Micharet…… 763
Análisis de necesidades en la programación de cursos en contextos profesionales: Estadísticas sobre la enseñanza de Español de los Negocios en España

María del Carmen Moro Luis, Aránzazu García González y Wanda Krzeskowska Krasnianska…… 781
Lengua, cultura y economía integradas en el aula de ELE. Un proyecto para estudiantes chinos en la Universidad de León

Rafael Muñoz Rubio……. 797
Español estratégico: Gestión del Aula de ELE para Directores de Comunicación

Mariarosa Pellicer Palacín……..... 815
Lo que decimos sin palabras o aspectos no verbales en la comunicación intercultural

Ignacio Pérez Ibáñez……..... 829
Se me «frisó» la computadora. Curso de informática en español en los Estados Unidos: una experiencia práctica

Beatriz Pérez Longo……. 843
Centros Acoge de Castilla y León: elaboración de materiales didácticos para la enseñanza del Español a inmigrantes

Mercè Pujol Berché…….. 851
Estudio comparativo del discurso económico de divulgación en dos periódicos españoles

Laura Ramírez Sainz……. 869
El Español académico como segunda lengua en el ámbito universitario. Enseñar a escribir en Español académico

María Sagrario del Río Zamudio…….. 889
Español e italiano frente a frente ante el lenguaje del turismo

Ana Isabel Rodríguez-Piñero Alcalá y María García Antuña…….. 907
Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos, precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas

María Victoria Romero Gualdas…….. 933
Neología de sentido en el léxico del Español como lengua de especialidad

Begoña Sanromán Vilas…… 951
Las construcciones con se en el discurso académico de los aprendices finlandeses de español

Marta Saracho Arnáiz……... 971
Las Nuevas Tecnologías como un recurso de enseñanza-aprendizaje para la clase de Español de los Negocios

Ana Villar Saro……. 985
¿Tengo que llevar regalo? La adquisición de la competencia intercultural en el mundo empresarial: un reto para el docente de EFE

Talleres……. 1007

Piedad Andrés González y Javier Lanzarote Rojo……..... 1009
Curarse en salud, enfoque para la enseñanza del Español médico

Lorena Camacho Guardado…….. 1055
El Español coloquial en contextos académicos: estudio a través del texto literario Las mil noches de Hortensia Romero de F. Quiñones

María del Carmen Cazorla Vivas…….. 1071
El Español de la Ecología y el Medio Ambiente en el aula: manuales,materiales y actividades

Pilar Escabias Lloret y José Joaquín Martínez Egido…… 1091
¡Hagan juego, señores! (convencer y persuadir en el Español de los Negocios)

Cristina Fuentes Sánchez, Esther Sanz del Cerro y Ana Villar Saro… 1109
La interculturalidad como eje vertebrador del diseño de un curso virtual de Español para la Banca

José Manuel González Freire, Francisco Augusto Laca Arocena y Juan Carlos Mejía Ceballos……... 1127
Enseñanza lingüística y pragmática del léxico en Español como L2 a través de la psicolingüística y el software concordante

María Paula Letelier Bruzzone……. 1145
La enseñanza de literatura para cursos avanzados de ELE

María Jesús Llorente Puerta……..… 1159
El Español con fines laborales para el alumnado inmigrante sin experiencia escolar

Ana Martínez Lara, Marinela García Fernández y María Luisa Escribano Ortega…….. 1169
El español como herramienta vehicular de internacionalización: experiencia práctica en el ámbito de la ciencia y la tecnología

Víctor Hugo Ramírez Ramírez……. 1185
La elaboración de un plan de negocios como herramienta de simulación funcional en la clase de EFE

PRESENTACIÓN

En este libro se compilan las intervenciones que tuvieron lugar en el XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), celebrado en Comillas (Cantabria) del 23 al 26 de septiembre de 2009.

Esta vigésima edición estuvo centrada en la reflexión y el diálogo sobre «El español en contextos específicos: enseñanza e investigación», ámbito temático cuya elección se ha debido a la creciente demanda de estudios detallados sobre todos los aspectos que componen esta enseñanza específica, y sobre el cual se realizaron muy valiosas aportaciones. Es, sin duda, oportuno señalar aquí que la actualidad de la materia abordada suscitó la presencia de un elevado número de asistentes cuyas contribuciones pusieron de manifiesto un alto nivel científico. Las cuestiones fundamentales han sido abordadas a través de las siguientes líneas temáticas:

- La enseñanza de español en ámbitos profesionales:
  Español en el ámbito de la medicina y las ciencias de la salud
  - Español en el ámbito de la economía y los negocios
  - Español en el ámbito del turismo
  - Español en el ámbito del derecho
  - Español en el ámbito de la ciencia y la tecnología
  - Español con fines laborales

- La enseñanza del español con fines académicos:
  - Características del español académico
  - El español académico como segunda lengua en el ámbito universitario
  - La enseñanza e investigación del Español con Fines Específicos (EFE) en el Espacio Europeo de Educación Superior

  - El español como lengua de instrucción en la enseñanza secundaria

- Otros aspectos temáticos en torno al EFE:
  - Terminología y enseñanza de español en contextos específicos
  - Nuevas tecnologías en el ámbito del Español como Lengua de Especialidad
  - Metodología y desarrollo de destrezas en la enseñanza de español para fines específicos
  - Análisis de necesidades en la programación de cursos de español en contextos específicos
  - Creación y análisis de materiales de español para fines específicos
  - Formación del profesorado de español para fines específicos

La obra que presentamos se estructura en diversos capítulos que recogen las presentaciones que se llevaron a cabo durante los tres días de actos académicos del congreso. El primer capítulo corresponde a las tres conferencias plenarias del congreso; el segundo apartado contiene las doce intervenciones que tuvieron lugar en las tres mesas redondas realizadas y, finalmente, los dos últimos bloques se dedican a las comunicaciones y talleres presentados.

He de agradecer muy sinceramente a la Junta directiva de ASELE el haber depositado su confianza en la Fundación Comillas para realizar la organización de su congreso anual. Asimismo, queremos hacer una mención especial al Ministerio de Educación por el apoyo institucional recibido. De nuestro capítulo de agradecimientos no pueden estar ausentes tampoco las nueve editoriales presentes en el congreso por su participación activa: Anaya, Difusión, Edelsa, Edinumen, En-Clave/ELE, Santillana, SGEL, S.M. y VIS-A-VÍA.

Para finalizar, deseo hacer una mención especial a todo el equipo de la Fundación Comillas, sin cuyo inestimable esfuerzo y trabajo realizados durante los meses previos, no hubiera podido conseguirse que los objetivos marcados para el congreso se cumplieran satisfactoriamente. Muchas gracias a todos.

Agustín Vera Luján
Director académico y de investigación
Fundación Comillas

CONFERENCIAS PLENARIAS

LEER, COMPRENDER E INTERPRETAR EN EFE EN LÍNEA

DANIEL CASSANY
Universidad Pompeu Fabra

RESUMEN

Después de presentar la perspectiva sociocultural en la investigación y la enseñanza de la comprensión lectora y de defender la necesidad de adoptarla en ELE y también con textos de especialidad, analizamos algunas de las características que presenta la lectura en Internet y resumimos dos estudios de caso en los que lectores de diferentes edades leen y valoran varios materiales de la red sobre temas especializados. Los resultados muestran que los informantes tienen importantes dificultades para distinguir la ideología de los textos y para valorar su fiabilidad y utilidad. Las dificultades proceden de su desconocimiento del medio digital, de la ignorancia de la cultura de la lengua meta y de la falta de práctica en este tipo de lectura.

1. Introducción

El propósito de este artículo es presentar algunos de los trabajos recientes de investigación del grupo que coordino en mi universidad,

denominado *Literacidad Crítica*[1], junto con sus puntos de vista metodológicos y programáticos. También esperamos contribuir con algunas ideas, reflexiones y propuestas a este tema de la enseñanza del español en contextos más especializados.

En los trabajos de hace algunos años adoptaba una perspectiva psicolingüística cognitiva, mientras que hoy me sitúo en una orientación más sociocultural-crítica. Por ello, me parece importante explicar en primer lugar cuáles han sido los cambios de esta orientación y por qué la he realizado, ya que algunos profesores y colegas pueden estar familiarizados con esos trabajos míos de los años 90 (*Describir el escribir, Construir la escritura, La cocina de la escritura*) y desconocer el giro que han tomado mis investigaciones en los últimos años. Por supuesto, no reniego en absoluto de aquellos trabajos de los 90. Pienso que siguen siendo interesantes y creo que la perspectiva cognitiva sigue siendo poderosa e interesante. Pero mi mirada sobre lo que es el aprendizaje de la lengua, la lectura y la escritura ha cambiado en los últimos años y creo relevante explicar por qué y cómo.

En segundo lugar, reflexionaré un poco sobre la lectura de textos especializados en ELE y sobre la importancia que está adquiriendo en el mundo actual, a partir de las nuevas formas de lectura que ha generado Internet. A continuación, presentaré dos investigaciones: una que aborda páginas *webs* sobre los efectos de la marihuana en el cuerpo, con niños catalanoparlantes de 13 y 14 años, que leen español y catalán. No es un contexto específico de ELE, pero sí de lectura en español como L2 y de lectura en Internet —que es una cuestión hoy relevante para ELE. El segundo trabajo trata sobre cómo dos estudiantes universitarias francesas, aprendices de español, buscan información en Internet sobre las lenguas españolas, leen

[1] La web del grupo ofrece todos los trabajos de investigación citados en este artículo, además de otros documentos y material de apoyo de seminarios de investigación. Web: <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/index.html>. También se puede consultar el blog Lekenlín (Lectura en línea) sobre unas jornadas específicas de investigación sobre la lectura en línea: <http://lekenlin.blogspot.com/>. Ver también la web profesional del ponente: <http://www.upf.es/pdi/dtf/daniel_cassany/>.

varias *webs* y se manejan con el concepto de *lengua* y *dialecto*. Son dos estudios etnográficos, exploratorios, con los que voy a ejemplificar la idea central de esta ponencia, que es la importancia de la comprensión de la ideología al plantear la práctica de la lectura en ELE.

Por poner un ejemplo personal, hace un mes y medio estaba en Perú en un congreso de lectura y me ofrecieron dar una entrevista para el periódico más importante del Perú, que es *El Comercio*. Ante mi desconocimiento sobre la tendencia ideológica del periódico, me sentía inseguro y desubicado. No sabía nada: no sabía quién me iba a entrevistar, quién me iba a leer, qué me iban a preguntar, qué ideas tenían todas estas personas sobre el mundo y sus conflictos… Me resultaba muy difícil pensar cómo podía responder a las preguntas sin conocer todas estas cuestiones. (Mis ideas, obviamente, no van a cambiar sea cuál sea la ideología del periódico, pero sí puedo cambiar la forma de explicarlas o ejemplificarlas para ser más comprendido… Más adelante explicaré cómo lo hice.)

2. Grupo y enfoque

Aunque ahora se escuche —o se lea— solo mi voz, el contenido de esta conferencia resulta del trabajo de todo un equipo. Somos un grupo de investigación competitivo de I+D integrado por 20 personas, entre doctorandos, colaboradores e investigadores principales, denominado *Literacidad crítica*. Desde 2005 trabajamos en cuestiones de lectura y escritura crítica desde varias perspectivas (L1/L2, lenguajes de especialidad, comunicación electrónica, etc.). Los trabajos que presentaré aquí son de Francina Martí (2008; profesora de catalán en un IES de Barcelona) y Nuria Murillo (2009; profesora de ELE en el Cervantes de Belgrado y magíster en nuestra universidad).

Veamos algunos trabajos relevantes para nuestro tema, aunque ya divulgados. Óscar Morales (Morales et al. 2007 y 2008), profesor e investigador de español-inglés en la Facultad de Odontología de la ULA

(Universidad de los Andes, sede de Mérida, Venezuela), defenderá en junio su tesis doctoral sobre tres géneros discursivos de la odontología (artículo científico, artículo de revisión y caso clínico). Morales analiza y compara la estructura de cada género, sus componentes y las formas de cortesía empleadas (atenuación, desagentivación, escudos).

También están muy avanzados los estudios de Cristina Aliagas (Aliagas *et ál.* 2008 y 2009) que analiza cómo se construye un lector con dificultades en una comunidad letrada. En un mundo plagado de escritos como el actual, los chicos van a la escuela, aprenden varias lenguas y a leer y escribir; viven rodeados de libros y pantallas escritas y, sin embargo, pueden llegar a los 17 años y, en un ataque de sinceridad, reconocer: «No quiero leer; no me gusta leer». Sobre cómo se construye este desagrado, esta desafección por la lectura, Aliagas acaba de publicar un artículo muy bonito titulado «Aunque lea poco, yo sé que soy listo. Estudio de caso de un adolescente que no lee literatura». O por ejemplo, Carmen Pastor (2005), que hace un estudio comparativo sobre las quejas en alemán y español, en los planos culturales, pragmáticos, estructurales y formales.

La perspectiva que adoptan estos estudios se denomina, de manera general, *sociocultural* y se inserta en el viraje que han tenido en los últimos años muchas investigaciones en las ciencias sociales y, en particular, en la enseñanza de la lengua. En los últimos años hemos realizado un salto, desde el periodo previo dominado por la psicología y el cognitivismo, hasta una perspectiva que ha redescubierto los aspectos más sociales y socioculturales, en los últimos años.

Desde una perspectiva estrictamente lingüística o psicológica se entiende la lectura como una actividad básicamente verbal y cognitiva. El objeto principal de investigación es el texto, que es una unidad comunicativa con un mensaje —que concebimos *neutro*—, que se procesa y se vehicula, básicamente, con letras o con textos escritos. Las tareas lectoras fundamentales son descodificar o, en versiones más completas, inferir y comprender, hacer hipótesis y construir modelos de situación. Aprender a

leer es aprender a adquirir el código y a desarrollar algunas estrategias cognitivas. Yo diría que este es el paradigma en el que nos movemos todavía, o el que sigue siendo válido. No digo que sea falso, pero hoy hemos adoptado una mirada más compleja que supera esta concepción, como podemos ver en este esquema:

Enfoque psicolingüístico	Enfoque sociocultural
Leer = actividad lingüística, cognitiva.	Leer = *práctica* letrada sociocultural.
Texto = unidad comunicativa, un mensaje.	Texto = *artefacto* social y político.
El mensaje es neutro.	El mensaje (y práctica letrada) están *situados*.
Leemos letras.	Leemos textos *multimodales*.
Leer = descodificar, inferir, comprender.	Leer = hacer cosas, asumir *roles*, construir *identidades*.
Aprender a leer = adquirir el código y desarrollar estrategias.	Aprender = *apropiarse* de las prácticas preestablecidas.
Leer = acceder a datos.	Leer = ejercer *el poder*.

Hoy entendemos la lectura como una *práctica letrada*; es decir, no es solo una tarea mental, que ocurra en nuestro cerebro, sino que también es una actividad social que desarrollamos en el seno de nuestra comunidad, siguiendo unos parámetros socioculturales preestablecidos sociohistóricamente, que varían según los grupos humanos, los espacios geográficos y los momentos históricos. El texto se percibe como un *artefacto* político y social, usando un término de la antropología y la etnografía. Los textos son objetos construidos por las personas, que se utilizan para desarrollar y ejercer el poder, para mantener el estatus o, simplemente, para legitimarnos. Por ello, el mensaje se entiende como algo *situado*, que no es neutro puesto que responde a las coordenadas temporales y espaciales del autor. (Esto, con algunos matices, también ocurre con los conceptos más especializados, como veremos más adelante.)

Leemos textos *multimodales*, sobre todo en línea; leemos *artefactos* complejos que incluyen distintos modos de representación del conocimiento, como fotos, vídeos o audio. Esto es más evidente con los *nativos digitales*, con los chicos que tienen 15 ó 16 años, que están más acostumbrados a otras formas de representar el conocimiento.

Leer también es algo que está muy relacionado con la *construcción de identidades*, con la asunción de los roles sociales de lector (de periódicos, novelas, recetas, etc.) y de autor (de cuentos, informes, sonetos, etc.). El título del artículo citado de Cristina Aliagas lo decía claro: «Yo sé que soy inteligente aunque no lea», puesto que en nuestra comunidad leer se asocia con ser listo y culto y, en consecuencia, hay que justificar cómo se puede ser inteligente sin la lectura.

También entendemos que aprender a leer no es solo una cuestión de adquirir el código y de desarrollar estrategias cognitivas, sino que requiere apropiarse de artefactos letrados, de formas rutinarias de usarlos en contextos concretos, en forma de prácticas sociales letradas. Más adelante desarrollaré un poco más este aspecto. Finalmente, el modo que usar el lenguaje (específicamente leer y escribir) también es ejercer el poder: al leer accedemos a datos que nos permiten modificar nuestra conducta —e incluso la de otras personas— en nuestra comunidad. Esta es la perspectiva sociocultural que adopto.

Veamos un ejemplo concreto y situado en el aula. En la orientación lingüística anterior, la tarea de lectura más corriente y representativa es buscar la idea principal de un texto. En cambio, en esta perspectiva sociocultural la pregunta relevante y equivalente sería: *¿cuál es la intención del autor?*, *¿qué pretende hacer el autor con este texto?*. Es una pregunta mucho más difícil que implica saber cuál es la idea principal, pero muy probablemente es la diferencia entre saber usar un texto y saber qué valor tiene el mismo texto en una comunidad determinada.

Al respecto, tengo una anécdota graciosa de una lectora anónima, Nancy de Argentina, que no hace mucho me envió este correo, que transcribo sin corregir:

Título: «Necesito ayuda». Texto: «*Hola Daniel, soy Nancy de Argentina, quisiera saber si me poes ayudar con la idea principal de tu libro enseñar lengua, pues lo estoy leyendo pero no lo comprendo del todo y me gustaria hacerlo. muhas gracias.*».

La lectora se refiere a mi libro *Enseñar lengua*, que tiene unas 574 páginas, y que posiblemente estaba leyendo para sus estudios. Ella había aprendido —en la escuela, claro— que *leer un libro* requiere conocer su idea principal y por ello la preguntaba a uno de sus autores. Pero está claro que la pregunta carece de sentido y que, en el hipotético caso que fuera posible encontrar una idea principal a 574 páginas, eso no tendría ninguna utilidad en la vida real de profesor de lengua. En cambio, resulta mucho más significativo preguntarse *¿qué orientación tiene este libro?, ¿qué se proponían sus autores?*

Desde esta perspectiva sociocultural, el aprendizaje de un uso lingüístico escrito se concibe como un proceso de apropiación del mismo, que realiza el aprendiz, siguiendo estas etapas (Kalman 2003a):

1. *Disponibilidad*: Poner los artefactos escritos al alcance del aprendiz, en su entorno vital inmediato.
2. *Acceso*: Crear las condiciones sociales adecuadas para que el aprendiz pueda usar esos artefactos según los parámetros sociales preestablecidos (la práctica letrada correspondiente).
3. *Participación*: Un experto muestra cómo se usa la práctica, los efectos que causa, los roles que requiere adoptar durante su uso, las convenciones que deben seguirse, etc.
4. *Apropiación*: El aprendiz actualiza la práctica, se apodera de ella y aporta su *voz* personal.

Sin duda, este esquema breve sigue las teorías vygotskianas sobre el aprendizaje socioconstructivista, que lo sitúan en la interacción entre expertos y aprendices en contextos auténticos y con finalidades significativas, si bien el énfasis no se sitúa solo en la adquisición de los recursos lingüísticos.

La línea de investigación en la que nos situamos, que no es muy conocida en ELE, pertenece al ámbito de la alfabetización de la lectura y la escritura (*literacy* en inglés), y se llama *New Literacy Studies* (o Nuevos Estudios de Literacidad, traducido en América y en España). El neologismo *literacidad* es relevante porque esta orientación rechaza términos como *alfabetización* o *alfabetismo*, porque están marcados con connotaciones negativas: *analfabeto* se usa a menudo como sinónimo de 'inculto, ignorante'.

Esta línea surge históricamente de la crítica a los famosos estudios antropológicos, conocidos como «la gran división», de reputados autores como Jack Goody, Walter Ong, David Olson y E. A. Havelock, que sugieren que, al aprender a leer y a escribir, desarrollamos capacidades cognitivas distintas: generamos un pensamiento más científico y democrático, más inteligente y sofisticado, que nos diferencia de las comunidades ágrafas, que siguen con un pensamiento *más primitivo*. A partir de los años 80 del siglo pasado, varios estudios etnográficos (Sylvia Scribner y Michael Cole o Shirley Brice Heath) en diferentes comunidades humanas, que han desarrollado variadas formas de escritura, mostraron que no existe una relación biunívoca entre el aprendizaje de la escritura y el desarrollo de capacidades cognitivas. A partir de aquí, otros antropólogos y etnógrafos de la escritura desarrollan una aproximación ecológica, émica y sociohistórica sobre los artefactos y las prácticas letradas que se construyen en el seno de una comunidad humana, con autores anglófonos como James Paul Gee, Alan Luke o Suresh Canagarajah.

En español, hay notables aportaciones que se apartan un poco del mundo de ELE. Son muy recomendables los trabajos de Virginia Zavala (2002 y 2004), en Perú. Ella trabaja en educación bicultural bilingüe

enseñando español a niños quechuas en un contexto de enseñanza bilingüe. También son interesantes los estudios de Judith Kalman (2003b y 2004) con adultos en proceso de alfabetización en México. Finalmente, en Madrid el psicólogo David Poveda (2005 y 2006), de la Autónoma, adopta también esta perspectiva sociocultural para explorar diferentes cuestiones de la educación escrita de niños gitanos o de otras comunidades necesitadas.

¿Por qué es interesante esta orientación sociocultural? ¿Por qué yo he cambiado mi mirada?, ¿por qué he abandonado lo cognitivo? Hay cinco motivos que justifican este cambio, a mi modo de ver. La perspectiva sociocultural:

1) Incluye consideraciones sobre las *particularidades históricas, sociales y culturales* de cada comunidad de habla. Así ofrece un marco de referencia y un aparato teórico y metodológico más poderoso para justificar la estrecha relación que hay entre lengua y cultura o la gran diversidad de manifestaciones culturales que encontramos en los grupos humanos y la importancia que tienen estos aspectos en el aprendizaje de un idioma extranjero —que son axiomas que hemos escuchado muchas veces en los foros de ELE. Así, los alemanes, los ingleses o los eslavos que aprenden español no solo quieren conocer la sintaxis y el léxico comercial del español, o conocer la estructura de una carta de queja, sino que también aspiran a poder quejarse con eficacia en España, y eso requiere que conozcan bien los aspectos culturales (retórica, pragmática, cortesía) de este tipo de práctica. Sin duda una perspectiva sociocultural ofrece una explicación mucho más global, comprensiva y profunda de este hecho, por su naturaleza ecológica y antropológica, que una orientación que se centre solo en el estudio del lenguaje y de los procesos mentales empleados al usarlo.
2) Permite dar cuenta de las *especificidades epistemológicas* y socioculturales de cada ámbito del conocimiento. Es decir, los negocios en español funcionan de un modo pero el derecho funciona de otro, y hay diferencias importantes entre los textos del ámbito jurídico o judicial y

los textos del ámbito de los negocios. No tiene nada que ver leer textos de literatura o de historia o leer documentos de ingeniería, pues ambos se mueven con parámetros distintos. Así, cuando hablamos de cuestiones culturales no nos referimos solo a variaciones geográficas o históricas de comunidades de habla, sino que también nos referimos a variaciones epistemológicas, variaciones en disciplinas distintas del saber. Esta perspectiva también atiende claramente a esta orientación.

3) Incorpora una *perspectiva crítica* en la enseñanza y el aprendizaje verbal, que me parece muy relevante en un mundo globalizado, en el que todos estamos comprometidos en la lucha contra la desigualdad y la injusticia. Si es imposible ser neutro políticamente, como docente y como aprendiz, la gestión de la ideología (opiniones, representaciones sociales, imaginarios) debe entrar también en el aula, de manera respetuosa y humanista.
4) Es coherente con otros enfoques lingüísticos como el análisis del discurso, la lingüística del corpus o el análisis de género discursivo. En concreto, es congruente con la tradición de análisis estructural de géneros discursivos, que arranca con el famoso estudio pionero de John Swales sobre el artículo científico, su estructura, sus *movimientos* y los recursos verbales empleados en cada uno. Considero que la orientación sociocultural es compatible e incluso complementaria con esta propuesta que tiene su función en la enseñanza de la lectura y la escritura en una L2, precisamente. De hecho, los últimos trabajos de John Swales (2004) atribuyen poco a poco más relevancia a los aspectos extratextuales o culturales.
5) No rechaza las aportaciones que han realizado en épocas pasadas la lingüística y la psicolingüística, al estudiar la sintaxis, el léxico o los procesos cognitivos. De hecho, esta perspectiva sociocultural puede convivir con las teorías sobre los procesos de comprensión y de composición y toda la didáctica relacionada con estas teorías, así como con todos los estudios formales sobre el lenguaje.

3. Lectura en ELE

Veamos en este esquema algunas de las nuevas formar de leer. Las que nos interesan ahora son las marcadas en cursiva, que corresponden a escritos con niveles altos de especificidad:

Vivimos en un mundo más burocrático: hay más normas que regulan cada aspecto de nuestra vida. La actualización de cualquier programa informático exige leer —o afirmar que se ha leído— unas normas larguísimas de aceptación. Cualquier actividad requiere firmar un contrato: hace dos años una videoconferencia de una hora desde Barcelona para una universidad puertorriqueña supuso firmar un contrato de 17 páginas, 17 páginas que me enviaron por correo electrónico, que tuve que imprimir, leer, firmar, escanear y devolver. Otro ámbito relevante es la lectura de discursos especializados de ciencia, técnica, derecho o economía, en los que el español es una lengua franca mundial, relevante para muchos hablantes nativos de otros idiomas.

En segundo lugar, accedemos a más textos (semi)especializados, que leemos como legos o como ciudadanos interesados, como la divulgación científica. Los periódicos, por ejemplo, cada día informan más sobre los hallazgos científicos (genoma, astronomía, ecología) o los conflictos

jurídicos (arresto en Londres de Pinochet). Cada día manejamos más textos especializados en nuestra vida. También accedemos a más discursos de comunidades lejanas. Una de las particularidades que tiene Internet es que pone todo a disposición de todos, aunque no fuera escrito para nosotros. Así, leemos muchos textos que fueron pensados para nosotros, con un lenguaje y unos implícitos que no siempre conocemos.

El periodismo en línea ofrece otro ejemplo claro y contundente de incremento de documentación especializada. Una novedad reciente de muchos periódicos españoles en su versión electrónica es que ofrecen documentos originales de la actualidad a los lectores. Así, por ejemplo, en los últimos días en la web de superficie de *El País* se podía descargar el auto del juez Garzón sobre la memoria histórica en el que se consideraba legitimado para iniciar las investigaciones sobre los crímenes del franquismo (y poder buscar el cadáver de Federico García Lorca, por ejemplo), que son 68 páginas de un documento jurídico absolutamente especializado; o el último parte médico sobre el estado de salud del golfista Severiano Ballesteros, que padeció un cáncer, a través de un PDF del Hospital Universitario La Paz. De este mismo modo también se han ofrecido al lector documentos en inglés de encuentros bilaterales, informes técnicos de algunas encuestas y otros tipos de documentos especializados que exigen conocimientos y destrezas de lectura especiales.

Desde otro punto de vista, hace 40 años, al leer un escrito sobre la pena de muerte, podíamos presuponer que lo había escrito algún hombre español, blanco, de cultura judaico-cristiana, alguien de nuestra comunidad, con una experiencia parecida del mundo. En cambio, hoy encontramos en Internet numerosos textos sobre la eutanasia, escritos por autores de todo el mundo (ateos, hindúes o católicos; médicos o políticos; arios o asiáticos). Sin duda la manera de aproximarnos a estos textos ha cambiado.

Leer en Internet supone un cambio radical: no es leer virtualmente, es leer *en línea* o conectado a la red y a todos los recursos que contiene, como diccionarios, enciclopedias, traductores en línea, etc. En línea puedes

consultar el DRAE, la *Wikipedia,* una base de datos o la web personal de un autor. Puedes buscar cualquier cosa al momento. Leemos no solo lo que tenemos delante, en la pantalla, sino todo está pegado a la red, lo que potencialmente está conectado al documento que estamos mirando. Saber leer es, entonces, tener la capacidad de manejar todos estos recursos, de manera eficaz y estratégica. Por otra parte, hoy leemos mucha más basura, lo cual es un efecto secundario del ejercicio de la libertad de expresión. Hoy cualquiera puede escribir lo que piensa en Internet y llegar a millones de lectores potenciales. En consecuencia, leer requiere saber distinguir la palabrería del dato veraz, la exageración de la precisión. En resumen, leer ahora es más complejo que antes.

Ante esta situación se proponen dos conceptos o perfiles de lectura experta: a) *ALFIN* o la *alfabetización en información*, y b) la *lectura crítica*. El primero procede del documentalismo y se refiere a la capacidad de poder navegar a través de la ingente cantidad de documentos, de poder localizar los que interesan a uno, comprenderlos y saber usarlos para la vida diaria. La ALFIN incluye documentos multimodales con imagen, video y audio y presupone la autonomía del lector y la preparación para adaptarse a lo largo de la vida a los nuevos y sucesivos cambios en la lectura. El segundo concepto procede del análisis crítico del discurso y describe las características de un lector crítico, que resume este esquema:

Lector acrítico	Lector crítico
Busca *el* significado (único y constante).	Sabe que hay *varios* significados (dinámicos, situados).
Queda satisfecho con su interpretación *personal*.	Dialoga, busca interpretaciones *sociales*.
Siempre lee *igual* todos los textos.	Lee diferente cada *género discursivo*.
Pone énfasis en el *contenido*; busca las ideas principales.	Pone énfasis en la *ideología*; busca la intención.
Presta atención a lo *explícito*.	Presta atención a lo *implícito*.
Queda satisfecho con *una* fuente.	Busca *varias* fuentes, contrasta.
Citas = reproducciones fieles.	Citas = *interesadas*. Descubre las citas calladas.
Comprender = creer.	**Comprender ≠ creer**

4. Leer sobre drogas

Martí (2008) estudió a tres estudiantes catalanes de 2º de E.S.O. (13-14 años), que tenían que leer varias webs sobre los efectos de la marihuana en el cuerpo humano y elegir una para recomendarla a un amigo. La investigadora había elegido previamente estas tres webs con Google:

1) <www.ideasrapidas.org>, con datos claros y comprensibles sobre diferentes temas controvertidos (la felicidad, el hombre, la dignidad humana, el sida y las drogas), con un punto de vista religioso.
2) <www.tododrogas.net> es la más específica, ya que fue elaborada por farmacéuticos, y contiene datos muy técnicos sobre drogas (composición química, tests, etc.).
3) web para jóvenes, en catalán, de la Generalitat de Cataluña, con información básica sobre las drogas.

La investigadora grabó la conversación de los tres chicos, la transcribió y la analizó para descubrir los procesos comprensivos que delatan sus intervenciones. Se trata de un procedimiento habitual de investigación, en

el que el hecho de usar a dos o más informantes exige dialogar y, con el diálogo, podemos acceder al pensamiento de los informantes.

Los tres chicos descartaron la segunda web en seguida porque reconocieron que no se adecuaba a sus intereses. Dos de ellos eligieron en un primer momento la más ideológica. «Yo pienso que la primera explica más, está mejor explicada pero es más difícil leerla porque es poco esquemática. Si quieres informarte de alguna cosa yo pienso que la primera está bien.» El tercer chico desconfió de esa web, porque «si miras el índice, ves que no trata solo de la marihuana, sino que la marihuana la trata como algo ligado a Dios, empiezas a desconfiar.». Aunque los dos primeros no le hacían caso, la intervención de la maestra-investigadora les alertó y acabaron aceptando este punto de vista y eligiendo la tercera. El tercer chico aclaró que fue la palabra *creador* que aparecía en la primera web, la que le hizo sospechar, porque le recordó a un charlatán loco que ocasionalmente se acercaba a su instituto a la salida de clases y gritaba: «el creador va a llegar, el creador vendrá pronto».

Concluimos de esta investigación que: a) los lectores son conscientes de sus necesidades y objetivo y, en casos como este, rechazan las webs inadecuadas; b) los lectores consideran que la información es neutra y no prestan atención a las intenciones del autor o al sesgo que muestran los textos, y c) el lector da significado personal a la web cuando puede relacionarlo con su contexto. Estos resultados son congruentes con otras investigaciones sobre la web (Cassany 2006) que sugieren que los lectores (adultos y adolescentes) somos ingenuos al navegar por Internet, puesto que leemos como si estuviéramos en una biblioteca.

5. Leer sobre lenguas y dialectos

Murillo (2009) estudia a dos estudiantes francesas de español de 2º de Letras Modernas de la Universidad París 13, aprendices de ELE desde los 7 años (es decir, muy competentes), que realizan una *webquest* sobre el tema de las lenguas y los dialectos españoles (*Reportaje Babel: las lenguas de*

España). El trabajo reproduce una tarea actual de lectura en línea que a su vez simula una situación más o menos auténtica. Murillo preparó la *webquest*, recogió cuestionarios previos sobre el uso de Internet de las informantes, grabó los diálogos de las dos estudiantes mientras leían y resolvían la tarea, realizó entrevistas individuales a ambas, recogió datos mientras observaba, transcribió todo el material oral y analizó todas esas fuentes conjuntamente.

Las 6 webs elegidas fueron: 1) un foro de discusión sobre lenguas oficiales en España y, en concreto, tres intervenciones anónimas y controvertidas; 2) un artículo científico de un profesor universitario, en una web de información sobre el castellano; 3) la web de PROEL, una organización que defiende las lenguas minoritarias del Ministerio del Interior; 4) la web para extranjeros *Just Landed*, con información para futuros aprendices extranjeros de ELE en España; 5) un blog de *Educastur*, de Asturias, con datos para clase, y 6) unos documentos del *Rincón del Vago* sobre lenguas y dialectos.

Estas webs incluyen géneros, autores y opiniones muy diferentes, precisamente para poner en práctica una de las dificultades de la lectura en línea. Con el papel distinguimos sin problema entre una enciclopedia, un prospecto o una revista, pero en la red todos los artefactos escritos tienen el mismo formato físico; leer entonces resulta mucho más difícil. La tarea consistía en valorar si la web es veraz y adecuada, decidir qué lenguas hay en España, cuántos hablantes tienen y si son oficiales o no. Entre otros puntos, las dos lectoras debían responder qué es una lengua y un dialecto, cuántas lenguas hay en España y si debe decirse *castellano* o *español* y *catalán* o *valenciano*.

Murillo definió al lector ideal con estos parámetros: a) identifica la práctica discursiva (web, *blog*, foro), la finalidad (informar, convencer), su autor (institucional/privado, científico/lego), los destinatarios; b) sitúa el discurso en su contexto sociocultural original; es decir, distingue un *blog* personal de un artículo científico o un ministerio del gobierno español de una

ONG o de un autor anónimo; c) tiene conciencia sobre su proceso lector, por lo que tiene presente su objetivo de lectura, lee estratégicamente guiado por este objetivo, se da cuenta de lo que entiende y de lo que ignora, y d) construye una opinión personal, con sus puntos de vista, los datos leídos y los elementos aportados por otros lectores.

Apuntamos cuatro resultados generales:

1) Las informantes no incorporan datos de las lecturas realizadas; es decir, no supieron aprender a partir de los textos leídos. Por ejemplo, creían que el andaluz era una lengua, pero al buscar información al respecto en las webs propuestas y en otras (en *Wikipedia*) no encontraron confirmación al respecto, y concluyeron «estas webs son malas, porque no hablan del andaluz». De modo parecido, pese a que varias webs informaban de que *español* y *castellano* carecen de variación denominativa, en su respuesta final concluyeron: «*castellano* es la forma de hablar de Madrid y *español* es la de toda España». Con los términos *lengua* y *dialecto* ocurrió algo parecido: después de haber visitado varias webs con datos veraces, repitieron la idea previa de que *lengua* es el idioma del Estado y *dialecto* las otras formas de usar la lengua, calcando probablemente una mirada francesa sobre la diversidad lingüística. En definitiva, las informantes se adherían a su conocimiento previo, al significado que tienen estas palabras en su comunidad y rechazaban la información que aportaban las webs. (Será sugerente realizar investigaciones parecidas con informantes de otras comunidades, que puedan tener ideas previas diferentes, para comprobar cómo reaccionan ante este tipo de tareas. Otra investigación relevante es la de comparar las entradas de *Wikipedia* en español y otros idiomas, en términos como *lengua* y *dialecto*, que puede demostrar que algunos términos especializados también arrastran sesgos culturales.)
2) Las informantes identifican los rasgos superficiales de los géneros (distinguen un foro de un *blog*) e incluso pueden enunciar al autor (Ministerio, ONG, etc.), pero toman conciencia de las implicaciones que

tiene este hecho y acaban atribuyendo la misma fiabilidad y validez a todas las webs, con escasa variación. Por supuesto, las informantes no conocen suficientemente el estado español para poder valorar la calidad y el propósito de cada web; ello muestra la necesidad de que el aprendizaje de ELE incluya formación e información sobre este punto en la lectura en línea.

3) Las informantes no analizan críticamente el discurso, es decir, no se fijan en la selección léxica (*Vascongadas, Euskadi* o *Euskalherria*), en las focalizaciones o en cómo se ocultan datos: comparan webs pero no llegan a este tipo de análisis.
4) Las informantes muestran escaso control sobre lo que entienden y no proceden de modo estratégico a revisar el material aportado o para buscar en otras fuentes, como *Wikipedia*.

Otros resultados describen las conductas que mostraron las informantes durante la lectura: se cuestionaban lo que estaban leyendo, hacían analogías con su contexto cultural, intercambiaban opiniones entre ellas, comparaban las webs entre sí y analizaban los aspectos de diseño o se fijaban en los vínculos patrocinados. También buscaban en otras webs, aunque no siempre supieran sacar provecho de ello; por ejemplo, buscando qué significa «prácticas vernáculas», llegaron a una web argentina sobre el quechua y el aimara, que entendía *vernáculo* desde esta perspectiva, de modo que se incrementó su confusión.

En resumen, este estudio muestra que lectores con muy buen nivel de español tienen dificultades relevantes para comprender algunas webs de la comunidad española. No es algo causado por falta de competencia lingüística, sino por la falta de competencia pragmática o sociocultural. Esto sugiere que la práctica lectora en ELE tiene que incorporar tareas en línea, con materiales auténticos y con un enfoque crítico, como el que defendemos aquí.

6. Epílogo

Si pensamos en un aprendiz de ELE, europeo, norteamericano o asiático, que busca información en español en la red y que llega a webs, *blogs* y foros de Colombia, México, España o Argentina, que tratan cuestiones locales desde su perspectiva y con su lenguaje, podemos tomar conciencia de los abismos de diversidad cultural e ideología a los que se asoma dicho aprendiz, y de la falta de recursos con la que afronta la tarea. Sin duda la enseñanza de ELE debe incorporar una perspectiva sociocultural y debe atender a estas necesidades que ya son hoy relevantes y que lo serán más en el futuro.

Porque leer textos de las diferentes comunidades hispanas resulta complejo incluso para un hispanohablante, como les contaba al inicio de este texto, con la anécdota de la entrevista que querían hacerme desde *El Comercio* de Perú. Para conocer mejor este periódico (y para poder responder a sus preguntas de modo más adecuado) me descubrí leyendo con estrategias bien curiosas: a) comprobar cómo enfocaban ideológicamente temas internacionales de mi conocimiento (conflicto árabe-israelí, situación en Cuba, etc.) o cuestiones generales (aborto, homosexualidad, etc.); b) comparar este periódico con otros del mismo país o ciudad, para encontrar diferencias; c) ver la relación de temas internacionales y nacionales que incluían y su tratamiento informativo; d) prestar atención a la selección léxica usada y a sus connotaciones ideológicas, y e) preguntar a varios colegas y amigos peruanos su opinión al respecto. Esas fueron mis estrategias de lector intercultural.

Bibliografía

ALIAGAS, Cristina; CASSANY, D. y CASTELLÀ, Josep M. (2008) «Literacy in the life of a 'struggling reader'», *Academic Exchange Quarterly*, 12 (3): 230-236.

ALIAGAS, Cristina; CASTELLÀ, Josep M. y CASSANY, D. (2009) «*Aunque lea poco, yo sé que soy listo*. Estudio de caso de un adolescente que no lee literatura», *Revista OCNOS*, 5: 97-112.

CASSANY, D. (2006) *Rere les línes. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries. Versión castellana: *Tras las líneas. Sobre lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

CASSANY, Daniel; CORTIÑAS, Sergi; HERNÀNDEZ, Carme y Joan SALA. (2008) «Llegir la ideologia: la realitat i el desig», *Temps d'Educació*, 34, 11-28. Monográfico «Llegir críticament, al llarg del currículum».

CASSANY, Daniel y Gilmar AYALA. (2008) «Nativos e inmigrantes digitales en la escuela», *Participación Educativa*, 9: 57-75. <http://www.mec.es/cesces/revista/revista9.pdf>

KALMAN, Judith. (2003a) «El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura», *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17): 37-66, enero-abril. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14001704.pdf>

KALMAN, Judith. (2003b). *Escribir en la plaza*. México, México: Fondo de Cultura Económica.

KALMAN, Judith. (2004) *Saber lo que es la letra*. México: SEP.

MARTÍ, Francina. (2008) «Llegir la credibilitat dels webs: estudi de cas», *Articles*, 44: 59-74.

MORALES, Óscar Alberto; CASSANY, D. y Carolina GONZÁLEZ-PEÑA. (2007) «La atenuación en artículos de revisión odontológicos en español: estudio exploratorio», *Ibérica*, 14: 33-57.

MORALES, Óscar Alberto; CASSANY, D.; GONZÁLEZ-PEÑA, Carolina; TONA-ROMERO, José. (2007) «Estudio exploratorio de artículos de revisión odontológicos publicados en revistas hispanoamericanas entre 1989 y 2005», *Estudios de Lingüística Aplicada*, 25/45: 7-34.

MORALES, Óscar Alberto; CASSANY, D.; ILICH MARÍN-ALTUVE, Ernesto y Carolina GONZÁLEZ-PEÑA. (2008) «La atenuación en el

discurso odontológico: casos clínicos en revistas hispanas», *CLAC*, 34: 58-81. Universidad Complutense de Madrid. <http://www.ucm.es/info/circulo/no34/morales.pdf>

MORALES, Óscar A. y D. CASSANY. (2008) «Interpretaciones de la atenuación en artículos de revisión de Odontología», *Revista Signos* 41 (67): 299-328.

MURILLO, Núria (2009) «La lectura crítica en ELE y en línea. Análisis de la comprensión crítica de los discursos virtuales.» Treball de fi de màster de modalitat de recerca. UPF. Ejemplar multicopiado.

PASTOR, Carmen. (2005) «Estudio transcultural del texto argumentativo: La carta de queja en español y en alemán. DEA, Universidad Antonio de Nebrija. Madrid. Ejemplar en línea: <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/biblio/estudiotranscultural.pdf> <17-10-2009>

POVEDA, David; PALOMARES-VALERA, M. y A. CANO (2006). Literacy mediations and mediators in the escuela dominical of a Gitano Evangelist Church. *Ethnography and Education Journal, 1* (2), 256-283.

POVEDA, David; CANO, A. y M. PALOMARES-VALERA (2005). Religious genres, entextualization and literacy in *Gitano* children. *Language in Society, 34 (1),* 87-115.

SWALES, John M. (2004). *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

ZAVALA, Virginia. (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y Comunidad en los Andes Peruanos.* Pontificia Universidad Católica del Perú-Universidad del Pacífico (Centro de Investigación)-Instituto de Estudios Peruanos (IEP): Lima.

ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes y Patricia AMES, ed. (2004) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

EL LUGAR QUE OCUPAN LAS LENGUAS DE ESPECIALIDAD EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

JOSEFA GÓMEZ DE ENTERRÍA
Universidad de Alcalá

1. Introducción

El tema del presente Congreso de ASELE «El español en contextos específicos: enseñanza e investigación» nos sugiere que en esta edición, al contrario de la mayoría de las anteriores, no se trata de reflexionar en torno a cómo se enseña y/o se adquiere el sistema lingüístico general de la lengua con la finalidad de comunicarse en cualquier situación, sino de cómo enseñar y/o adquirir la lengua española para comunicarse en contextos precisos y delimitados. De ahí el título de esta conferencia, porque es en la enseñanza de una lengua con fines o propósitos específicos donde adquieren especial relevancia las llamadas lenguas de especialidad o lenguajes especializados.

Esta es hoy una de las principales demandas para el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera con un aumento espectacular que se inserta de una parte, en el marco de las necesidades sociales que existen en materia de plurilingüismo y de otra, en el papel relevante que adquieren en nuestra sociedad las profesiones. Es evidente que la enseñanza-aprendizaje del Español con Fines Específicos de enfoque profesional está condicionada, no solo por la evolución metodológica y lingüística de la enseñanza de lenguas

en general, sino también por las transformaciones económicas y sociales que nuestra sociedad ha potenciado en las últimas décadas, con un cambio en la oferta y la demanda de los aprendizajes, lo que ha supuesto un fuerte impulso para el estudio de los lenguajes de especialidad y en consecuencia un aumento del volumen de cursos destinados a ellos.

También el Español lengua de especialidad ha comenzado a adquirir protagonismo en los últimos años en el área de la metodología, esto es, en la formación de profesores de Español Lengua Extranjera. Buena prueba de ello son los módulos de formación dedicados a la metodología de la lengua de especialidad en los principales máster y posgrado que se ofertan en nuestro país para la formación del profesorado de ELE. Es indudable que el considerable aumento de la demanda para el aprendizaje de las lenguas profesionales está estrechamente relacionado con el conocimiento que hoy exigen los profesionales acerca de la forma más idónea para expresarse, y esta enseñanza solo la puede impartir el profesor de Español lengua de especialidad.

Es por esto por lo que el profesor de Español lengua de especialidad ha de plantear su formación a partir de un proceso previo de inmersión en la lengua de especialidad que va a enseñar. Situándose en un sector del aprendizaje de lenguas que requiere una delimitación rigurosa debido a su gran diversificación, no solo por la variedad de situaciones y contextos en los que se puede ubicar la comunicación especializada o profesional, sino también por los objetivos y métodos de aprendizaje en los que se desenvuelven estas enseñanzas.

Sin olvidar al mismo tiempo que la lengua que es propia de la comunicación especializada sustenta los procesos de enseñanza-aprendizaje en los ámbitos socio-económicos, gestión sanitaria, gestión cultural, las relaciones internacionales, el derecho, las tecnologías, etc. En cada una de estas áreas temáticas surge la demanda de aprendices que quieren adquirir la competencia comunicativa en español, pero no en español estándar, sino en la lengua especializada mediante la cual se pone en práctica la comunicación

real en ámbitos profesionales y académicos concretos. Es decir la lengua de especialidad propia de cada ámbito y la que se requiere para cada contexto específico de comunicación.

En el momento actual son las lenguas de especialidad las que resuelven la comunicación en todos los ámbitos y áreas temáticas en los que los profesionales llevan a cabo su trabajo, ya sean científicos, tecnólogos, académicos o simples comunicadores. De ahí que la importancia de estas lenguas o lenguajes aumente de día en día debido sobre todo al progreso científico y tecnológico y a la presión social, junto con la influencia que ejercen los medios de comunicación de masas para su difusión.

Tomamos pues como base el supuesto de que el conocimiento de las lenguas de especialidad tiene que ser el punto de partida en la formación de los profesores de Español con fines profesionales, porque sólo disponiendo de esta competencia podrán enseñar la comunicación especializada con una temática y finalidad precisas.

2. Las lenguas de especialidad

Son las lenguas de las ciencias, las técnicas y las profesiones, también denominadas lenguas o lenguajes especializados. Estas surgen y se desarrollan paralelamente al progreso de las diferentes ciencias y técnicas, y son empleadas por los hablantes para llevar a cabo la transmisión de los conocimientos especializados (Lerat, 1995). Algunos estudiosos en el campo de la investigación de las lenguas de especialidad han llegado a poner en cuestión la naturaleza e incluso la existencia de estas lenguas, de ahí la variedad de términos que recogemos para denominarlas: lenguajes especializados, lenguas de especialidad, lenguas con fines específicos, etc., y en consecuencia las dificultades que puede plantear su definición en el sentido más tradicional. Algunos como Schifko (2001) sugieren la conveniencia de plantear una definición prototípica y flexible que pueda

acoger todas y cada una de las peculiaridades que reúne la comunicación especializada.

Para Teresa Cabré las lenguas de especialidad son subconjuntos de recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos, discursivos y gramaticales que se emplean en situaciones consideradas especializadas por sus condiciones comunicativas (Cabré y Gómez de Enterría, 2006). Esta definición es la que más se aproxima a los objetivos que nos plantea el aprendizaje del Español lengua de especialidad, ya que atiende tanto a los aspectos fundamentales de los lenguajes de especialidad, en tanto que recursos lingüísticos y no lingüísticos, como al contenido específico de cada ámbito o área temática. Considerando también la importancia que, en el proceso de aprendizaje, adquieren los contenidos gramaticales y discursivos y, cómo no, las condiciones de comunicación en las que se desarrollan las situaciones más o menos formalizadas de la práctica profesional.

Entre las características más destacadas de las lenguas de especialidad[1] hay que señalar ante todo la precisión y la exactitud metalingüísticas, ambas imprescindibles para la realización de la comunicación rigurosa que exige cualquier ámbito profesional. En consecuencia la función prioritaria va a ser la referencial[2] cuando el objetivo de la comunicación es informar, describir, explicar, argumentar, etc., acerca del objeto del discurso que siempre estará inserto en el marco de la realidad científica, técnica o profesional. Esto se debe, en parte, al número restringido de hablantes que las emplean, así como también a las circunstancias específicas de la comunicación, cuando las ponen en práctica los usuarios.

Uno de los rasgos más relevantes de las lenguas de especialidad son las características comunes, lingüísticas y funcionales que todas ellas poseen

[1] Para mayor abundamiento acerca de la caracterización de las lenguas de especialidad, así como también sobre los diversos planteamientos que se han venido haciendo de estas mismas lenguas desde los años sesenta del siglo XX hasta el momento actual, véanse: (Martín Zorraquino, 1997); (Cabré, 1993); (Cabré y Gómez de Enterría, 2006).

[2] Tomamos el concepto de funciones del lenguaje directamente desde la tradición lingüística que va de Bühler a Jakobson.

y gracias a las que se interrelacionan; son estos mismos rasgos los que las diferencian de la lengua común con la que comparten el mismo sistema lingüístico. Además, también presentan marcadas diferencias entre ellas mismas, ya sea por su inclusión en un ámbito de especialidad determinado (ciencias experimentales, ciencias no experimentales o humanas, técnicas, etc.), o también por su realización en situaciones comunicativas concretas, rasgo este último que condiciona su nivel de empleo ya sea de especialización, semidivulgación, divulgación, etc.

Las lenguas de especialidad como ya hemos indicado son subsidiarias de la lengua común con la que comparten rasgos de carácter estructural, tales como la morfología y la sintaxis y, en consecuencia, los procedimientos para la formación de palabras. Sin embargo se diferencian de la lengua común porque poseen terminologías propias, además de otros rasgos lingüísticos −fundamentalmente sintácticos y estilísticos− pragmáticos y funcionales que las caracterizan (Cabré, 1993). Son el léxico y las marcas discursivas de los textos especializados los rasgos lingüísticos más destacados que las distinguen de la lengua común.

Las lenguas de especialidad son patrimonio de los especialistas que las emplean para poner en práctica la comunicación científica, tecnológica y profesional, aunque hoy traspasan constantemente el umbral de especialidad y llegan hasta el hombre de la calle. Este fenómeno se produce gracias a la intensa labor divulgativa que ejercen los medios de comunicación. Es frecuente que los vocabularios especializados lleguen a insertarse en el discurso de la publicidad donde pueden establecer, con respecto a la lengua común, relaciones interactivas de carácter bidireccional (Cortelazzo, 1994). Lo que nos lleva a afirmar que muchas veces es difícil marcar los límites que existen entre lengua común y lengua de especialidad, especialmente en algunos sectores como, por ejemplo, el de los productos financieros, la cosmética, la nutrición, la electrónica, etc.

De esta manera los términos especializados pasan a funcionar en un nivel lingüístico más cercano a la lengua común alejándose de aquel otro más

especializado para el que habían sido acuñadas las nuevas voces. Es por esto por lo que hoy el contexto de investigación y enseñanza de las lenguas de especialidad se sitúa en la más reciente Teoría Comunicativa de la Terminología (Cabré, 1999), ya distante de la rígida Teoría General de la Terminología que ubicaba cada lengua de especialidad únicamente dentro del contexto delimitado por su propio ámbito o área temática.

Cada una de las lenguas de especialidad posee aspectos peculiares estrechamente relacionados con el grado de especialización y el nivel de uso que de ellas hacen los usuarios según sea la temática, interlocutores, contexto, intención del hablante, etc. Además, estas lenguas poseen carácter universal en la misma medida en que son universales la ciencia y la técnica. Son lenguas que identifican a los usuarios como miembros de una comunidad científica o profesional con un estilo comunicativo propio, esto es, pertenecientes a un grupo en el que la lengua de especialidad actúa como elemento de identificación. De ahí que las lenguas de especialidad puedan traspasar todas las fronteras y posean carácter interidiomático, con lo que facilitan la comunicación precisa que exige la ciencia, la tecnología y los contextos profesionales.

Los usuarios de una lengua de especialidad deben poseer un conjunto de conocimientos y competencias necesarios para dominar lo que podríamos llamar doble competencia, tanto por el conocimiento de los referentes funcionales del ámbito especializado, como por el de la lengua de especialidad de que se trate (Schifko, 2001).

3. Los vocabularios especializados

Las lenguas de especialidad poseen terminologías propias en cada ámbito o área temática, además de un discurso caracterizado por las estructuras con las que ponen en práctica la función referencial, cuyo objetivo último es la designación de los conceptos. De esta manera se establecen las relaciones entre término, concepto y referente que ofrece su propio discurso

con características propias en cada una de las lenguas desarrolladas en áreas temáticas precisas.

Los vocabularios especializados constituyen conjuntos con rasgos propios en cuyo interior se pueden establecer diversos subconjuntos necesarios para llevar a cabo su clasificación y estudio. Los términos especializados funcionan en diversas áreas temáticas y deben estar normalizados, tanto por lo que se refiere a la expresión como al contenido, porque cada término normalizado debe proporcionar la definición correspondiente dentro del sistema conceptual de la disciplina a la que pertenece.

Sin embargo, el nivel de especificidad de los términos no siempre es constante ya que la singularidad de un término puede variar en función del grado de polisemia, el contexto en el que se emplee, y la mayor o menor frecuencia de ese término en un contexto determinado. Son estos vocabularios los que constituyen la terminología de cada una de las lenguas de especialidad, en las que se insertan junto con las unidades no terminológicas palabras de la lengua común que son la base de lengua estándar que posee cualquier lenguaje especializado, además de las estructuras sintácticas que también le proporciona el sistema.

Los vocabularios técnicos y científicos poseen carácter funcional y actúan en el ámbito al que pertenecen. Presentan características propias, tanto formales como semánticas y se ponen de manifiesto cuando llevan a cabo la comunicación especializada. En algunas áreas temáticas, sobre todo en las de las ciencias experimentales, los términos se caracterizan por la precisión y la univocidad conceptual y designativa; poseen una forma propia de designar pues la *significación* coincide con la *designación*, frente a lo que ocurre en la lengua común (Coseriu, 1981). Cada término posee un único significado y solo adquiere su valor dentro del sistema, es decir, solo tiene sentido para un número restringido de usuarios que son los especialistas conocedores del sistema. El objetivo último de estos vocabularios es designar los conceptos u

objetos, definidos por las respectivas ciencias o técnicas y, en definitiva, delimitar objetivamente la realidad.

Los vocabularios especializados se crean, generalmente, bajo la presión de la necesidad y la urgencia que imponen las nuevas denominaciones. Los términos son acuñados en la lengua del país que aporta las innovaciones científicas o tecnológicas, de ahí que en los países que no se encuentran a la cabeza de los avances tecnológicos, son el préstamo y el calco los procedimientos más productivos para la formación de los nuevos vocabularios. Es entonces cuando las lenguas receptoras de nuevos términos como el español acusan la presencia frecuente de extranjerismos o de calcos.

También son frecuentes los flujos continuos de términos entre las diferentes disciplinas, de tal manera que un mismo significante puede funcionar en diversos ámbitos o áreas temáticas de especialidad con diferente significado, ya que en cada uno tendrá un significado diferente. Este es un rasgo que se constata a lo largo de toda la historia de los lenguajes de especialidad y llega hasta el momento actual; hoy en los vocabularios neológicos de las áreas más renovadoras podemos observar cómo los términos cambian o especializan su significado cuando se insertan en el léxico de una nueva área temática (Gómez de Enterría y Martí, 2009).

4. Los textos especializados

Podríamos representar el lenguaje científico como un marco que se inscribe en otro mucho más amplio que es el de las lenguas de especialidad. Según indica Teresa Cabré, este lenguaje establece sus límites en función del grado de especialización científico-técnica y del nivel de uso del mismo que hagan los hablantes, por tanto es imposible separar, en su sentido más estricto y objetivo, lo que forma parte de la ciencia, de la técnica o de la profesión de todos los otros aspectos que la condicionan sociológicamente. Debemos pues hacer una primera reflexión para valorar los factores sociológicos que forman parte del discurso de especialidad: lo que concierne al propio ámbito

científico; a la formación del autor del texto; a los conocimientos que poseen los receptores para los que el emisor/autor ha elaborado su texto y; por último, al medio que sirve de soporte para la transmisión de la comunicación especializada.

Es evidente que dentro de un ámbito concreto, según se trate de comunicación escrita o comunicación oral, se utilizarán procedimientos diferentes. Incluso cuando se trata de una misma comunicación oral, también puede variar el tipo de discurso empleado según el lugar donde se ponga en práctica la situación comunicativa. De la misma manera, podemos comprobar diversos niveles de discurso científico escrito, atendiendo al tipo de publicación en la que se produce la comunicación.

En consecuencia, es imprescindible plantear la necesidad de establecer una tipología de textos de especialidad para la programación de la enseñanza–aprendizaje de una lengua con fines profesionales. La clasificación de los discursos de especialidad se puede realizar a partir de criterios tales como la situación comunicativa, la formación y, en consecuencia, el grado de especialización de emisor y receptor y el tipo de soporte que nos proporciona el mensaje (Loffler-Laurian, 1983).

Los discursos así clasificados se sitúan en tres niveles, el primero corresponde a un entorno de *especialización científica*; cuando la comunicación se desarrolla en un ámbito de investigación universitario o similar. En este primer nivel el emisor y el receptor son investigadores científicos, el soporte es una publicación dirigida únicamente a especialistas. Son textos muy especializados que suelen recoger las actas de congresos o de reuniones científicas, muchas veces con proyección internacional. Este primer nivel del discurso científico especializado únicamente puede ser empleado para programar la enseñanza destinada a los alumnos que posean un conocimiento alto de la lengua de especialidad. Emplearemos estos textos para programar actividades de consolidación de conocimientos en el último tramo de los niveles superiores del aprendizaje de la lengua.

El segundo nivel corresponde a la *semi-divulgación científica*. El emisor es un investigador científico o eventualmente un periodista especializado en el área temática propuesta, el receptor es cualquier persona que tenga una amplia formación de nivel universitario como para proporcionarle una sólida base científica. El soporte en este caso es una publicación como, por ejemplo, *Investigación y Ciencia* o *Nature*. Estos discursos de *semi-divulgación científica* se emplearán en el aula para programar actividades en los niveles de aprendizaje avanzado y superior; seleccionando para ello los textos más adecuados en relación a la dificultad que pueda plantear cada uno, en la situación de aprendizaje concreta para la que se destine.

El tercer y último nivel es el de la *divulgación científica*; el emisor es un periodista generalmente especializado en el tema o en un área bastante amplia de la ciencia o de la técnica. En este nivel el emisor no suele ser un investigador, aunque eventualmente podría serlo. El receptor es una persona interesada en el tema aunque no posea conocimientos especiales ni de base. El soporte es una publicación de carácter divulgativo, con un formato que ofrece numerosas ilustraciones que, en ocasiones, pueden llegar a superar al texto escrito. Estos discursos se encuentran, fácilmente en revistas que pueden estar a la venta en quioscos de prensa a precio asequible. Son textos muy útiles para programar el aprendizaje de la lengua de especialidad en un nivel intermedio (Gómez de Enterría, 2000).[3]

4.1. Características y clases

Los textos científicos, técnicos y profesionales que vamos a emplear para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua de especialidad nos ofrecen las características siguientes:

- se estructuran en párrafos breves y frases cortas;

[3] Conviene recordar aquí que el aprendizaje de la lengua de especialidad sólo se puede comenzar después de que el alumno haya consolidado el primer nivel de adquisición de la lengua común.

- empleo frecuente de la primera persona del plural que denota la presencia de un equipo;
- empleo frecuente de la voz pasiva;
- empleo frecuente de los tiempos verbales de presente;
- importancia de los sintagmas nominales: frecuentes nominalizaciones;
- inclusión de recuadros con datos o anotaciones complementarias;
- pueden presentar citas en las que se documentan;
- pueden presentar información gráfica adicional;
- ocasionalmente ofrecen un glosario con los términos técnicos más empleados;
- pueden ofrecer una bibliografía o referencias bibliográficas.

Los discursos de especialidad, según su naturaleza, pueden ser de varias clases:

- descriptivos (se centran en el espacio) ;
- narrativos (siguen un hilo temporal) ;
- expositivos (tratan de desarrollar un concepto);
- argumentativos (resuelven la relación que se establece entre diversos conceptos);
- instruccionales (dan órdenes o instrucciones).

Cada uno de los textos científicos y profesionales que podemos emplear para la enseñanza de la lengua de especialidad posee una estructura propia que lo diferencia de los demás. Así podemos seleccionar una amplia gama de textos que va desde el resumen o *abstract* de un artículo científico especializado hasta el currículum vítae o la carta comercial, además del artículo de opinión, entrevista de trabajo, memorándum, informe, etc. En tan amplia oferta comprobamos que cada uno de los textos posee su propia

especificidad, tanto por su estructura como por las formas lingüísticas empleadas.

4.2. Los documentos especializados

Son los textos propios de cada ámbito o área temática que requieren una codificación formal muy elaborada desde el punto de vista del diseño y de la expresión lingüística (Cabré, 1993). Estos documentos, tan necesarios en la enseñanza–aprendizaje del español en sectores como el de los negocios, presentan las siguientes características:

- constituyen listas cerradas;
- suelen ser representativos de actos de lenguaje;
- no son espontáneos sino que tienen una estructura formal determinada;
- poseen estructuras lingüísticas fijas (fraseología especializada, terminología, sintaxis característica) ;
- solo se dan en el plano escrito;
- responden a patrones más o menos formales.

Gracias al empleo de los documentos auténticos el profesor puede acercar hasta el aula los textos de la lengua de especialidad meta con los que, además de informar, muestra al alumno la variedad de documentos más característicos de cada actividad profesional, entre otros: contratos, pólizas, facturas, cartas, actas, informes, CV, instancias, etc. Es evidente que los documentos auténticos son un soporte didáctico que favorece la funcionalidad imprescindible en el aprendizaje de una lengua de especialidad. Conviene tener presente el carácter funcional de estos aprendizajes, entendido como inmersión en las situaciones comunicativas especializadas en las que se sitúa la comunicación (Lomas, Osoro y Tusón, 1997), porque solo podremos lograr esa inmersión mediante la realidad que los textos o documentos auténticos acercan hasta el aula.

5. Aspectos metodológicos de las lenguas de especialidad

El conocimiento de las lenguas de especialidad por parte del profesor de español con fines profesionales es imprescindible para poder plantear en el aula de ELE/2 el proceso de aprendizaje de la lengua meta. Como ya hemos indicado antes[4], el marco para la investigación y enseñanza de las lenguas de especialidad hoy se sitúa en el entorno de la más reciente Teoría Comunicativa de la Terminología, y es en este marco donde se hace indispensable el tratamiento descriptivo de los textos del área temática propuesta. No pretendemos que el profesor describa cada una de las lenguas de especialidad, sino que conozca y trate de profundizar en aquella que le exige la demanda, es decir, aquella que programa para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Solo así logrará que los aprendices se familiaricen con la lengua profesional que pretenden adquirir; siempre a partir de una inmersión lingüística en los textos y discursos que son propios de cada situación comunicativa concreta. Porque es evidente que la variedad de textos de especialidad aplicables al proceso de enseñanza son múltiples ya que, como indica Moirand (1994), en cada una de las áreas temáticas de especialidad pueden coexistir numerosos tipos de discursos especializados que unas veces se entrecruzan y otras permanecen independientes.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua de especialidad ya se trate del ámbito de las ciencias sociales: economía, comercio, derecho, turismo, etc., o de las ciencias experimentales: ciencias de la salud, ciencias ambientales, etc. estará siempre enfocado hacia la inmersión del aprendiz en el metalenguaje propio de cada una de las actividades profesionales propuestas. Sin olvidar al mismo tiempo la inclusión de los contenidos lingüísticos que cada texto puede proporcionar, es decir, situándolo en un enfoque lingüístico textual (López Ferrero, 2002) y valorando los rasgos lingüísticos más destacados en cada tipo de texto: la terminología, fraseología especializada, colocaciones, estructuras sintácticas específicas, etc.

[4] Véase 2.

Es por esto por lo que el profesor debe prestar atención especial a las tareas relacionadas con la descripción, tipologización y estudio de los textos de especialidad con fines metodológicos a fin de llevar a cabo los pertinentes análisis que pueda requerir cada texto. Siempre de acuerdo con su temática y su nivel, valorando para su explotación en el aula algunos aspectos tales como:

- la configuración textual en cuanto al tipo de párrafos y frases;
- el empleo de los tiempos verbales; valor específico de algunos tiempos determinados;
- el valor de la primera persona del plural denotando la presencia de un equipo, ya sea de investigación, ya de trabajo, o de un equipo técnico;
- las frecuentes nominalizaciones con la consiguiente formación de las nuevas unidades léxicas;
- el componente léxico semántico de carácter específico; terminología, fraseología especializada, etc.;
- valor de las estructuras sintácticas que son propias de los textos especializados: unidades sintagmáticas complejas; unidades sintagmáticas de carácter preposicional; construcciones predicativas específicas: especialmente la pasiva con se y pasiva de agente, etc.;
- el valor funcional y lingüístico de algunos recuadros con datos complementarios que pueden ofrecer algunos textos;
- la información gráfica adicional que proporciona cierto tipo de textos;
- los glosarios como fuente del vocabulario propio del área temática y también como mapa conceptual de la materia.

También la función comunicativa presente en cada texto puede ser de gran ayuda para su explotación en el aula con la presencia de diversas clases de textos, ya sean:

- con función argumentativa, por ejemplo: los textos científicos, el informe técnico de muy alto nivel, el informe de ventas de una temporada, etc.;
- con función directiva como la que presentan los textos jurídicos normativos: patentes, normas técnicas, pliegos de condiciones, contratos, etc. Teniendo en cuenta que son textos con carácter formal;
- con función instructiva, aquí destacan los textos didácticos instructivos como el manual de instrucciones para el técnico; plan de estudios; recomendaciones de uso; o incluso los libros de texto;
- con función expositiva sobre todo en textos recopilatorios o descriptivos, por ejemplo, el acta de una reunión o una descripción técnica, entre otros. También encontramos esta función en artículos informativos, nomenclaturas y anuarios.

En suma consideramos que la descripción de los discursos profesionales no puede realizarse al margen de su procesamiento retórico ni de las manifestaciones lingüísticas concretas que dan forma al texto, ya que esta descripción también debe ser pragmática y socio-cognitiva, porque solo así es posible explicar el sentido de los mismos y su función comunicativa (Parodi, 2002).

Sin embargo, al valorar las aplicaciones metodológicas de los textos de especialidad es preciso considerar que dichos textos constituyen muchas veces los llamados documentos auténticos que ocupan un lugar imprescindible en el proceso de aprendizaje. Como ya hemos indicado en 4.2, el profesor debe emplearlos de acuerdo con el contenido funcional que aportan al área temática de especialidad e incluirlos en la programación, con el fin de que los alumnos realicen una verdadera inmersión en el área temática propuesta. Es evidente que también serán muy útiles para mostrar al alumno la variedad de documentos característicos de cada actividad profesional: contratos, pólizas, cartas, actas, informes, etc., y para conseguir

la aproximación pragmático-cognitiva en la que necesariamente se debe situar la comunicación especializada.

Se trata de textos de especialidad auténticos con los que, además de transmitir la información correspondiente a los contenidos funcionales del área temática propuesta, también podemos diseñar el currículum, programando el conjunto de habilidades y destrezas encaminadas hacia la adquisición de la competencia comunicativa del aprendiz, esto es, gramatical, sociolingüística, y discursiva, siempre dentro de un contexto especializado.

En cuanto a la forma de llevar estos textos al aula, consideramos que deben ser presentados tal como en realidad son, sin adaptaciones ni modificaciones, ya que solo así lograremos que la realidad funcional que el aprendiz demanda sea el marco en el que se inserta el proceso de aprendizaje. Sin embargo algunos autores proponen la segmentación y modificación de los textos auténticos cuando el nivel de comprensión que ofrecen es excesivamente alto, en relación con el nivel lingüístico que poseen los alumnos; se basan para hacer esta propuesta en que los textos así modificados resultan más asequibles para los aprendices (Mangiante y Parpette, 2004). Es entonces cuando resulta muy conveniente la aplicación de una buena tipología textual con la que se pueden seleccionar los discursos más adecuados para cada uno de los niveles de enseñanza, bien seleccionados y adaptados al currículum propuesto. Porque solo en situaciones de aprendizaje muy concretas por ejemplo en un proceso de consolidación de conocimientos lingüísticos será aceptable el empleo de textos auténticos fragmentados.

Al valorar los textos más adecuados para llevar al aula y una vez realizado el análisis tipológico propuesto, no podemos olvidar que hoy para programar la enseñanza–aprendizaje de las lenguas de especialidad disponemos de una fuente inagotable de textos que es Internet, es ahí donde encontramos el hipertexto por excelencia, tanto por el volumen como por su novedad.

5.1. El corpus de textos de especialidad

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua de especialidad requiere un corpus textual para su correcta implementación en el aula, este debe estar constituido por discursos auténticos, ya sean orales y/o escritos. Los discursos orales facilitarán las tareas de aprendizaje en casi todas las demandas del Español con fines profesionales, bien como material único, cuando el objetivo de aprendizaje se centra en las destrezas de comprensión auditiva y de expresión oral, o bien junto con los textos escritos, cuando atiende a las cuatro destrezas. Mientras que en el aprendizaje de Español con fines académicos predominará la explotación de los textos escritos, claramente enfocados a la adquisición de las destrezas relacionadas con la comprensión lectora y la expresión escrita, que demanda el alumno de los programas universitarios para la resolución y elaboración de las tareas académicas. Lo que confirma la evidencia de que la adquisición de la competencia lingüística debe ir estrechamente unida a las destrezas y capacidades interculturales propias del ámbito de especialidad en el que se precisa establecer la comunicación profesional (Balboni, 2000), así como de la demanda que requiere cada tipo de alumnado.

Los textos que deben implementar el corpus son los correspondientes a las áreas temáticas y los ámbitos que impone la demanda, articulada de acuerdo con los sectores de especialidad que han sido desarrollados con fines didácticos a lo largo de los últimos treinta años. De todos es sabido que en la didáctica de las lenguas de especialidad, durante las últimas décadas, han alcanzado gran relevancia los sectores cercanos a las llamadas ciencias sociales, con el desarrollo de una acusada demanda para el aprendizaje de la lengua española. Así se evidencia una fuerte pujanza de las áreas temáticas relacionadas con la gestión empresarial, comercial, bancaria, etc., que, junto con la gestión del turismo y el patrimonio cultural, dan lugar a las demandas constituidas por el Español de los Negocios y Español del Turismo. Considerando además el lugar que ocupa la comunicación en los entornos relacionados con los aspectos legales: Español jurídico (mercantil,

laboral, etc.). A una cierta distancia ya que la demanda presenta dimensiones más reducidas se sitúa el ámbito de las ciencias de la salud: Español de la Medicina y Español de la Enfermería, etc., es decir, las áreas que se ocupan de la comunicación en el marco de la atención sanitaria al paciente.

El corpus textual constituye pues una herramienta imprescindible a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, cuando el docente se propone analizar los rasgos lingüísticos y funcionales de las lenguas de especialidad en el aula. Qué duda cabe que siempre que existan bancos de datos con corpus disponibles para la enseñanza del Español como lengua de especialidad, esta será la opción elegida y la más deseable para que el profesor programe la enseñanza de la lengua con fines profesionales. Sin embargo, la realidad hoy es otra ya que desde el Español lengua de especialidad no siempre es posible acceder a corpus de esta naturaleza, bien por su inexistencia, o bien porque los que hay no están disponibles. Sobre todo cuando la demanda de enseñanza-aprendizaje del Español con fines profesionales se sitúa en áreas temáticas muy concretas, lo que a menudo da lugar a situaciones en las que se puede constatar que los corpus existentes no se corresponden con la tipología textual ni con el nivel de lengua requeridos, o que no reúnen los requisitos de carácter funcional exigidos.

Es entonces cuando el docente tendrá que proceder a la compilación de un corpus textual que le permita reunir un conjunto de datos lingüísticos sistematizados electrónicamente de acuerdo con unos criterios determinados. El corpus así compilado ofrece amplitud y variedad, ya que es representativo del uso lingüístico en el/los ámbito/s o áreas de especialidad propuestas. Para ello es preciso establecer unos criterios previos, tanto de índole lingüística como extralingüística (Sinclair, 2004), valorando siempre de acuerdo con la demanda la tipología textual, los contenidos funcionales, el nivel de lengua, etc., a fin de crear un corpus equilibrado que facilite la extracción y posterior análisis de los datos lingüísticos reales, así como la verificación de la frecuencia de uso, implicaciones extralingüísticas, colocaciones y fraseología

especializada que ofrece la lengua de cada una de las áreas temáticas de especialidad propuestas para el aprendizaje.

La función principal del corpus compilado con fines didácticos es acercar hasta el aula una muestra de lengua siempre de especialidad a pequeña escala. Sin olvidar que esto solo ocurre cuando el corpus está diseñado correctamente (Torruella y Llisterri, 1999), ya que únicamente así nos proporcionará un modelo de la realidad lingüística que tratamos de llevar al aula.

Como tarea previa a la compilación del corpus, es imprescindible la realización de un análisis de necesidades centrado en el currículo de la lengua que debe aprender el estudiante y en el estudio de las situaciones concretas en las que este alumno va a comunicar mediante la lengua que trata de aprender, esto es, las necesidades meta y las necesidades de aprendizaje que Hutchinson y Waters (1987) consideran como punto de partida para lograr la efectividad pragmática del aprendizaje que, en el caso de los alumnos de español lengua de especialidad, debe redundar en una mejora de su futuro trabajo o de su cualificación profesional.

Con los criterios antes expuestos procederemos a compilar un corpus textual que recoja íntegramente todos los documentos seleccionados. Por ejemplo en una posible demanda para la enseñanza del Español de los Negocios el corpus acogerá: cartas comerciales, informes, facturas, albaranes, folletos, etc., sin mutilarlos ni adaptarlos, ya que se trata de una muestra de lengua real que facilitará la explotación del conjunto de los rasgos lingüísticos que ofrecen los documentos auténticos (Chale, 2002).

El corpus textual destinado a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas de especialidad estará concebido como un corpus *abierto* en el que el profesor incorporará siempre que sea necesario textos recientes del ámbito o área de especialidad, Clear (1987), de tal manera que el corpus se actualice constantemente con las aportaciones de nuevos textos que vienen a completar las parcelas del corpus anterior que el profesor hubiera podido considerar incompletas, ya sea atendiendo al nivel de especialización de los textos, ya a

las diversas áreas del dominio que en él están representadas. Sin considerar la posibilidad, también señalada por Clear, de eliminar cantidades equivalentes de los textos más antiguos que contiene el corpus, porque cuanto mayor sea el volumen de textos de especialidad que tenga el corpus, mayor será su representatividad (Pearson, 1998). El corpus *monitor* así compilado acogerá gran cantidad de palabras términos y semitérminos dado el volumen textual constante que lo mantendrá en continua actualización, de tal manera que sea un corpus dinámico (Torruella y Llisterri, 1999).

Otro aspecto prioritario es la representatividad del corpus sobre todo en cuanto a la naturaleza de los textos ya que estos serán fiel reflejo de una situación comunicativa concreta, es decir, del nivel de especialización. Valoraremos la densidad terminológica de los textos, incluyendo para ello discursos de un nivel de especialización intermedio, junto con otros del nivel bajo o de divulgación; prescindiendo del nivel de especialización más alto, ya que este nos proporcionaría un nivel de lengua que se distancia del aprendizaje de los alumnos. Los textos seleccionados en los niveles intermedios de especialización nos van a proporcionar la densidad terminológica adecuada y además van a favorecer la presencia de estructuras reformulativas o explicativas que contribuyen al enriquecimiento de los alumnos en cuanto a los contenidos gramaticales. La elección de los textos en los niveles indicados también favorecerá la presencia de un número muy considerable de semitérminos o léxico subtécnico del área de especialidad, que es imprescindible para cubrir los objetivos propuestos al diseñar el corpus textual.

En resumen, cuanto mayor sea el corpus y el número de niveles textuales que acoja más posibilidades tendrá de ofrecernos una muestra real de lengua para llevar a cabo el proceso de enseñanza–aprendizaje de la lengua de especialidad. Por último solo queda recordar que el corpus también proporciona al profesor los patrones gramaticales más recurrentes del área del Español lengua de especialidad que debe incluir en su programación, y

además le permite observar las regularidades de tipo léxico y morfosintáctico que facilitan la enseñanza–aprendizaje del discurso de especialidad.

6. Conclusiones

Es indudable que el conocimiento de las lenguas de especialidad por parte del profesor de Español lengua de especialidad con fines profesionales es fundamental para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que sólo así es posible acercar hasta el aula la lengua funcional que demanda el aprendiz. Pero además es preceptivo señalar que, todavía hoy, la investigación enfocada hacia la descripción y el estudio del Español lengua de especialidad con carácter metodológico se encuentra en niveles incipientes aún cuando sigue los pasos de la evolución metodológica de la enseñanza de lenguas en general. Sin embargo, el Español lengua de especialidad dispone de un futuro prometedor que está por desarrollar con enfoques prácticos para la formación del profesorado competente de Español Lengua Extranjera con fines específicos, profesionales y académicos, ya que la demanda continúa su evolución de forma patente (García Delgado, 2008) gracias a las transformaciones económicas y sociales que potencia cada día la globalización.

Bibliografía

BALBONI, Paolo E. (2000) Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento, Torino, UTET Librería Srl.

CABRÉ, M.Teresa (1993), *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*, Barcelona, Atàrtida-Empúries.

CABRÉ, M.Teresa (1999) *La terminología: representación y comunicación.* Barcelona, Institut Universitari de Lingüística Aplicada.

CABRÉ, M. Teresa y GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa (2006) *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global.* Madrid, Gredos.

CHALE, Odile (2002) *Enseigner le français de spécialité,* Paris, Economica.

CLEAR, Jeremy (1987), «Trawling the language: Monitor Corpora» en Snell-Hornby, M. (ed.) *ZuriLEX Proceedings.* Tubingen: Francke.

CORTELAZZO, Michele (1990) *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Padova, Unipress.

COSERIU, Eugenio (1987) «Palabras, cosas y términos» en *In memoriam Inmaculada Corrales Zumbado*, vol. I, Tenerife, Universidad de la Laguna.

GARCÍA DELGADO, José Luis (2008) *El español de los negocios*, Madrid, Junta de Castilla y León – Espasa Calpe.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa (2000) «Aproximación a los textos científicos. Una metodología activa» en *Panorama actual de la lingüística aplicada. Conocimiento, procesamiento y uso del lenguaje, Actas del XVI Congreso de AESLA,* Logroño, Universidad de la Rioja.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa y MARTÍ, Manuel (2009) «El vocabulario de la economía actual (1998-2008)» en Gallardo San Salvador, N. y Gómez de Enterría, J. (eds.) *Estudios de léxico especializado. Economía actual (1998-2008). Migraciones. Gestión del Patrimonio Cultural. Gestión del Turismo Gastronómico*, Granada, Editorial Atrio.

HUTCHINSON, Tom y WATERS, Alan (1987) *English for Specific Purposes: A Learning Centred Approach,* Cambridge, Cambridge, University Press.

LERAT, Pierre (1997) *Las lenguas especializadas*, Barcelona, Ariel Lingüística. GRANELL (ed.): El lenguaje de los medios de comunicación, Zaragoza, Asociación de la Prensa, 7-23.

LOFFLER-LAURIAN, Anne Marie (1983) «Typologie des discours scientifiques: deux approaches». *Études de linguistique appliquée.* 51, 8-20.

LOMAS, Carlos, OSORO, Andrés y TUSÓN, Amparo (1997), Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua, Paidós, Barcelona.

LÓPEZ FERRERO, Carmen (2002) «Aproximación al análisis de los discursos profesionales» en *Revista Signos*, 35(51-52), 195-215.

MANGIANTE, Jean-Marc y PARPETTE, Chantal (2004) Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris: Hachette. Mangiante, Jean-Marc, y Chantal Parpette. 2004.

MARTÍN ZORRAQUINO, M.ª Antonia (1997) «Formación de palabras y lenguaje técnico», *Revista Española de Lingüística*, 27, 2, 317-339.

MOIRAND, Sophie (1994): «Décrire les discours de spécialité» en Barrueco, S., Sierra, Lina y Hernández, E. (eds.) *Lenguas para Fines Específicos (III),* Alcalá de Henares: Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 79-91.

PARODI, Giovanni (2005) «La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto?» en *Revista Signos*, 38(58), 221-267.

PEARSON, Jennifer (1998) *Terms in Context, Studies in Corpus Linguistics,* vol. I, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins.

SCHIFKO, Peter (2001) «¿Existen las lenguas de especialidad?» en Bargalló, M., Forgas, E., Garriga, C., Rubio, A., Schnitzer, J. (2001) *Las lenguas de especialidad y su didáctica.* Tarragona: Universidad Rovira i Virgili; pp. 21-29.

SINCLAIR, John, (2004) Corpus and Text: Basic Principles <http://ahds.ac.uk/creating/guides/linguistic-corpora/index/>

TORRUELLA, Joan y LLISTERRI, Joaquim (1999) «Diseño de corpus textuales y orales» en Blecua, J.M., Clavería, G., Sánchez, C. y

Torruella, J. (eds.), *Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos.* Barcelona, UAB-Editorial Milenio.

CORPUS, DISCURSO Y GÉNEROS: ESPAÑOL EN CONTEXTOS ACADÉMICOS Y PROFESIONALES

GIOVANNI PARODI
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Me gustaría comenzar esta conferencia planteando algunas encrucijadas, algunas preguntas problema. Quiero advertirles de entrada que, ciertamente, no pretendo hacerme cargo de todas ellas y ni siquiera estoy seguro de tener conocimientos profundos de muchas de ellas: algunas son grandes preguntas que no sabemos, efectivamente, cómo responderlas por el momento con estado actual de la ciencia. Sobre otras, quizá, podemos de aquí hacia el final de esta plenaria tener más luces. Por ejemplo: ¿es la lengua escrita agente de variabilidad, riqueza y heterogeneidad? Hay alguna perspectiva de la lengua y del enfoque de enseñanza de lengua que cree que esto no es así. De modo que es interesante plantearse la pregunta y el cuestionamiento siguiente: ¿Qué variables influyen en tal diversidad? En los contextos académicos y profesionales de los que estamos hablando, si hay variabilidad, si hay heterogeneidad en la lengua, es muy interesante saber científicamente, empíricamente, cuáles son las explicaciones que llevan a esas variaciones. Es decir, lo que podríamos llamar hoy en día el uso del estudio de la variación.

Por otra parte:

- ¿Somos los seres humanos conscientes de esas diversidades y posibles riquezas discursivas?
- ¿Es consciente un sujeto hablante, un sujeto escritor de que posiblemente dispone y emplea, al mismo tiempo, muchos géneros, muchos registros, muchos estilos?
- ¿Qué rol juegan las variabilidades de comprensión y producción de discursos en esto? ¿Qué pasa con los procesos de comprensión y producción en escenarios especializados y en contextos específicos de tipo académico y/o profesional?
- Y algo tal vez más complicado, ¿están los futuros profesionales de hoy y de mañana preparados para asumir los retos que exige la sociedad contemporánea fundamentada en el manejo del lenguaje, el conocimiento, la innovación y la creatividad?

Desde mi punto de vista, considero que todos nos sentimos sumamente impelidos y presionados hoy en día por algunas de estas cuestiones y los profesionales que enseñamos en las universidades también sentimos que tenemos, cada vez con mayor fuerza, menos tiempo para dedicarnos a estudiar científicamente algunas de ellas. Los currículum se acortan y nosotros pensamos: ¿cómo podemos hacer esta labor?, ¿los estudiantes son capaces, tienen manejos lingüísticos adecuados para esto con todo lo que les estamos pidiendo?

¿Cuál es el rol, entonces, de los profesores de ELE o de EFE ante la riqueza de la lengua y la variedad de la lengua española? ¿Deben hacerse cargo de esto? Existe, como bien sabemos, una perspectiva muy fuerte, normativista y prescriptivista que nos dice que no tenemos que hacernos cargo, pero de cierto modo. Nosotros, al menos en una mirada latinoamericanista, lo que observamos, en algunas ocasiones, es que los materiales que llegan desde España están pensados para un uso lingüístico

estándar y normalmente es el uso castellano peninsular. Los ejemplos incluso de esos materiales son, claramente, de una naturaleza muy particular, lo que genera muchos problemas de cómo enseñar español para extranjeros, por ejemplo, en Chile.

¿Es posible enseñar esta diversidad? ¿Podemos hacernos cargo de ella? ¿Podemos enseñarla? Y de serlo, ¿cómo se enseñaría? Eso es uno de los desafíos que nosotros tenemos también presentes.

Insisto: no estoy diciendo nada muy nuevo, pero es el contexto en el que quisiera que nos moviéramos, que no situáramos un poco. Quiero compartir con ustedes algunas reflexiones en torno a la variabilidad y riqueza de la lengua española en contextos específicos. Quiero hacer una aproximación y una mirada desde lo que algunos denominamos los giros más contemporáneos acerca del lenguaje y la multidimensionalidad del mismo. De igual forma, quiero revisar ciertas concepciones acerca de los discursos académico y profesional, aproximarme al concepto de género discursivo, que considero un camino oportuno y así lo propondré. Mirar a la disciplinariedad en contextos académicos y profesionales y ver qué implica, mirar algunos hallazgos científicos basados en corpus lingüísticos para destacar la fortaleza de la empiria y estudiar la diversidad y homogeneidad de la lengua española para advertir, entonces, los desafíos y sus proyecciones.

¿Cuáles son estos giros de los que vengo hablando? La multidimensionalidad del lenguaje nos ha llevado en los últimos veinte años a revisar algunas cuestiones que han experimentado cambios relevantes. Alguien podría decir que el giro cognitivo es de los años 50, pero yo diría que hay un giro cognitivo más actualizado que es de los últimos diez años y que es una nueva mirada de lo cognitivo no situada en lo que podríamos denominar clásicamente el paradigma de proceso, como fue llamado –a la vez que muy criticado- en su momento. Seguimos pensando en procesos, pero hoy en día estamos haciendo una mirada de la cognición que es diferente a la mirada que hacíamos hace, tal vez, treinta años. Este giro cognitivo –en algunos casos- ha dejado el modelo computacional y se ha

enriquecido en una cognición situada y más socialmente construida en la interacción.

Existe también un giro lingüístico que algunos consideran que vino con Saussure o con la lingüística de corpus clásica inglesa de los años treinta. Pero yo creo que hay un giro lingüístico que es de los últimos quince o veinte años, donde la lingüística de corpus se ha expandido y se ha vuelto, lo que algunos llaman, la lingüística de corpus computacional, que es diferente a la lingüística de corpus clásica. Esta lingüística de corpus computacional nos está permitiendo por primera vez identificar lo que Halliday, por ejemplo, llama los *síndromes*. Es decir, patrones de rasgos léxico-gramaticales recurrentes como secuencias a lo largo de los textos, lo cual nos permite caracterizar variedades de textos en base a patrones recurrentes de conjuntos los rasgos léxico-gramaticales.

Existe un giro psicolingüístico, también se podría decir que es de los años 50, de Osgood, Sebeok y Chomsky. Aunque hoy en día hay un nuevo giro psicolingüístico que tiene otras aportaciones, específicamente: la forma de enfrentar los procesos de comprensión y producción de textos escritos y cómo estos se constituyen en ejes fundantes de todo el desarrollo de las habilidades lingüísticas dentro, no solo del aula, sino también de los procesos de adquisición en general.

Hay un giro social que no es nuevo, obviamente, y podríamos nombrar a Durkheim o Saussure. Sin embargo, hay un giro social que es más bien una reacción a los procesos más cognitivistas. En la actualidad hablamos, como ya decíamos, de *cognición situada*, lo que podríamos llamar un giro aplicado, que muestra un interés en la educación, en cómo enseñar Español con Fines Específicos en contextos particulares.

Existe ciertamente un giro neurolingüístico que aborda en parte el problema mente-cerebro, sin lugar a dudas no resuelto. Es un problema que se extiende desde los filósofos del lenguaje hasta los neurolingüistas, propiamente dichos.

Y hay, lo que me parece que no podemos dejar de lado, que es lo que estamos llamando algunos el giro visual, es decir, la multisemiosis, multimodalidad, que busca la superación de la hegemonía y el monopolio de la caracterización del lenguaje como verbal exclusivamente. Se están haciendo cosas en esa línea pero creo que tenemos que hacerlo mucho más rápido todavía. Esto nos muestra la multidimensionalidad del lenguaje. Cuando uno quiere estudiar el lenguaje tiene que poder mirar, de alguna manera, todos estos factores y otros más. Sin lugar a dudas, ahora, no podemos estudiar todo junto, tenemos que tomar algunas decisiones y yo pretendo que algunos de estos giros nos iluminen en el camino que pretendo ir trazando.

Quiero hacer algunas precisiones terminológicas porque me parece que hoy en día uno de los problemas que tenemos en el ámbito, tanto de la lingüística como de la enseñanza de lenguas sea primera o segunda, es cierta ambigüedad terminológica. Hay ciertas cosas que es necesario precisar: por ejemplo, el término lenguaje, el término lengua, el término discurso y el término texto. Me parece que son términos que deben ser definidos con cierta precisión para que podamos operacionalizarlos y podamos actuar desde ellos y hacer un trabajo mucho más certero.

En este sentido, yo parto de la idea de los discursos especializados. Veo que los discursos especializados pueden actuar como un *continuum*. Es decir, un sujeto se expone a través de diversos tipos de discursos a lo largo de su vida, tal como se intenta mostrar en la Figura 1.

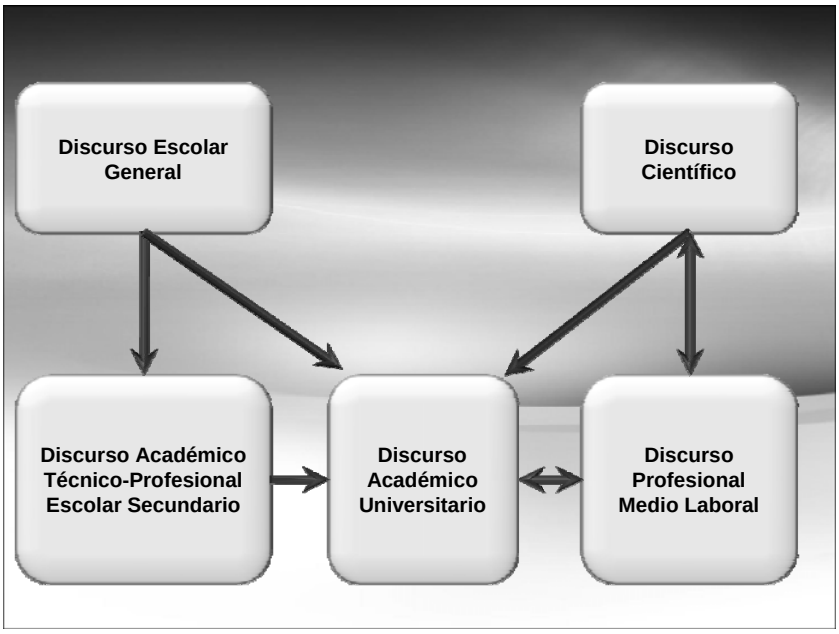


Figura 1. Continuum de Discursos en diferentes niveles y dominios

Va a depender de los años de escolarización, va a depender de los niveles socioculturales y socioeconómicos y va a depender de las expectativas de los padres. Inicialmente, todos arrancamos desde un discurso escolar general. Podemos avanzar en dos direcciones:

- Una alternativa hacia un discurso técnico-profesional. En algunos países como Chile, Argentina o España es muy posible.
- Uno puede también saltar esa vertiente y puede pasar al discurso académico universitario directamente. Y de este puede pasar a los discursos laborales, a los discursos del medio profesional, también llamados discursos profesionales. Yo distingo aquí otro tipo de discursos que son los discursos científicos propiamente dichos, que podrían solaparse con los discursos académicos y con los

> discursos profesionales, pero que también podrían separarse.

De modo que hay una dialéctica entre el ámbito de la especialidad, el discurso especializado, y los discursos de divulgación didáctica y eso se articula justamente en todos estos ejes que estamos tratando aquí. Estas relaciones lo que nos hacen es no solo pensar en el discurso y la caracterización del discurso, sino que conviven con todo el procesamiento psicolingüístico. Por este motivo, estoy pensando en comprensión y producción de textos a la vez, porque lo que estamos buscando es accesibilidad y transparencia del conocimiento disciplinar y cómo crearlo.

Es evidente que en algunas de estas instancias habrá discursos que deben ser más divulgativos y habrá discursos que deben ser más prototípicamente especializados. Existe consenso en esto y ya no entendemos que las categorías sean dicotómicas, sino que entendemos que las categorías son difusas desde Lakoff o Wittgenstein. Entendemos, por tanto, que hay grados. Es por ello por lo que el discurso –y los grados de especialización del discurso- también recorren a través de una línea que se podría considerar difusa y que tienen un exponente máximo de alta especialización y un exponente máximo de máxima divulgación.

Si el discurso especializado es un marco general, si el discurso es lo que nos da el contexto, lo que habría más arriba del discurso terminológico y en niveles de abstracción sería el lenguaje. Yo reservo el término *lenguaje* para la facultad lingüística. En cierto grado, coincido con algunas de las características chomskianas; no en todas, pero hay cosas que dice Chomsky que me parecen muy certeras. El lenguaje es una facultad específica de la especie humana que parece no encontrarse en otras y, por lo tanto, el lenguaje es una facultad diferente de la lengua: la lengua se adquiere.

Los géneros académicos y los géneros profesionales ya son actualizaciones, nos estamos moviendo en grados de abstracción: así el lenguaje sería la abstracción máxima; el discurso sería un nivel de concreción

dentro de esta, estando, todavía, dentro de un nivel de abstracción, y los géneros seguirían situados en niveles de abstracción pero con un grado mayor de concreción, donde encontraríamos géneros disciplinares. Llegamos, por último, a la materialidad misma. Lo que vemos, lo que observamos y con lo que trabajamos en el aula es con los textos (manuales, guías didácticas, informes o fichas). Estos textos son los que en un nivel de abstracción vamos construyéndolos en géneros disciplinares, géneros académicos y profesionales, y constituyen como un todo un discurso de especialidad.

En este sentido, el género es una abstracción, el género no ocurre como tal en la realidad, los géneros no caminan por allí, no andan por la vida, uno no se encuentra con los géneros. Usando una expresión del externalismo o contextualismo, «los géneros no están *allí afuera*», como el mismo Bajtín propone y muchos de ciertas escuelas como la Nueva Retórica y otras –como la Escuela de Sydney- defienden y proponen.

Quiero profundizar en el concepto de texto, que me parece un concepto muy importante y que se ha descuidado un tanto en la literatura. Ha sido difícil decir qué es un texto y –para algunos investigadores- separarlo del género y del discurso y creo que estas operaciones son muy importantes, sobre todo para claridad científica y para la generación de material educativo. Es muy importante saber que estamos hablando del lenguaje como un nivel de abstracción mayor y una facultad, que estamos hablando de discursos de especialidad y que estos pueden concretarse en un nivel de géneros, pero con lo que trabajamos es con los textos, con la instanciación, con la materialidad.

Los textos claro está pueden pertenecer a un género, es decir, pueden adscribirse a ciertos géneros. Es muy importante detenerse en el concepto de texto para ver la evolución desde un modelo muy estático a otro muy energético. Es decir, el texto era antes una unidad transparente, era una unidad que se recuperaba, se memorizaba y se repetía. El texto parecía ser una unidad completa, autónoma e independiente y la superación de esta visión hegemónica es relevante porque pasamos a entender el texto como una unidad de sentido en un contexto específico. Les invito a abandonar el uso de

estos términos que confunden a los novicios en su acercamiento al concepto de texto. Los términos emisor y receptor vienen de la década del 40-50, de modelos cibernéticos que se nos han quedado pegados en la educación de manera trágica y que considero que siguen, de alguna manera, reflejando algunas creencias que habría que superar. Estos términos, por ejemplo, se incrustan en una visión de la comunicación que conlleva una visión estática de texto, como unidad cerrada en sí misma.

La idea de un emisor es lo que nos hace creer que hay solo actividad en una esfera del canal y el receptor, entonces, el lector u oyente, parece ser alguien que no hace nada. Esto valida la idea de que el texto es una unidad completa, autónoma, acontextual que no requiere ningún esfuerzo para ser procesado, por ejemplo. Yo abogo por el uso de términos como lector y escritor, productor y comprendedor. En Chile los manuales escolares hasta hace cuatro o cinco años seguían mostrando el modelo de Shannon y Weaver, por ejemplo, donde aparecía todavía receptor y emisor. Se enseñaba esto en el colegio y después nos quejamos de que nuestros alumnos no saben comprender ni leer, por ejemplo.

Debemos destacar la relevancia de los procesos referenciales y ver qué sucede con el proceso inferencial, pues pensar en los procesos inferenciales lleva a un concepto de textos y a un concepto de lector que nada tiene que ver con el modelo de Shannon y Weaver.

Ya decía, y quiero insistir, en que ojalá podamos hacer algo por superar el monopolio de lo verbal, es decir, enfatizar el giro visual, tomar los géneros multimodales cuando corresponda y hacernos cargo de ello. Las razones son muchas y aquí nos encontramos con un gran problema: ¿qué hay en lo visual?, ¿qué contenidos se transmite y cómo se hace a través de esas figuras, tablas o fotos?, ¿cómo las clasificamos? Y ¿cuál es la relación funcional y de contenido entre ellas y lo verbal?

La verdad es que el estado de la investigación actual dice muy poco de esto. La investigación del área de los textos y géneros multimodales es muy prometedora y los que están interesados en español en contextos

específicos seguramente tienen ahí muchísimo de qué preocuparse. Primero, describir cuáles son los géneros prototípicos que circulan en estos ámbitos y cuáles son los artefactos visuales que aparecen, porque no hay una buena clasificación de cuáles son y qué rol cumplen. Decir qué es una figura, una tabla, una fórmula, un icono y estar de acuerdo, analizar una gran cantidad de textos y expandir esto tiene serios problemas y luego encontrar la vinculación, si es que la hay, entre esto y lo verbal ya es un desafío tremendo.

Hemos querido enfrentar el tema de los géneros académicos y los géneros profesionales estudiando qué pasa con estos géneros en contextos específicos a través de ciertas disciplinas científicas y nuestra hipótesis es que debe haber un área de comunalidad, un encuentro. Tiene que haber, a través de las especialidades, algunos géneros que sean los mismos, no es posible que todos los géneros que encontramos en la universidad sean totalmente diferentes de los géneros que existen en el mundo laboral.

El concepto de género ha sido discutido ampliamente en la bibliografía en los últimos tiempos y es un término que está de moda. A mí me inquieta personalmente –como cognitivista- que la mirada de los géneros sea excesivamente contextualista, es decir, externalista, socializante, como lo presenta, por ejemplo, la escuela de Sydney o el mismo Bajtín, desde donde todo el mundo arranca. Su visión es social, no estamos negando que los géneros no tengan una función social que nos permita relacionarnos, entendernos y construirnos. De modo que, desde mi punto de vista, la construcción multidimensional de los géneros discursivos tiene unas peculiaridades complejas y en esta multidimensionalidad existen, al menos, tres ejes que me parecen fundamentales.

Es evidente que el género tiene una dimensión social, negarlo sería absurdo y todos lo tenemos muy claro, pero es evidente que el género tiene una dimensión lingüística, y aquí también se presentan discusiones. Algunas personas creen que el género no tiene esta dimensión. Para mí los géneros tienen una dimensión cognitiva y esto es lo que considero que se debe destacar. Haciendo una revisión bibliográfica relativamente exhaustiva, he

encontrado un solo autor que habla de los géneros como constructos cognitivos, mientras que la gran mayoría de la bibliografía se refiere a los géneros como constructos sociales y muy pocos hablan de las relaciones entre estos elementos.

Por lo tanto, es evidente que la dimensión lingüística ejerce un rol central entre la dimensión social y la dimensión cognitiva. Si los géneros son como dicen algunos «patrones rutinizados con ciertos rasgos léxico-gramaticales característicos que permiten desarrollar ciertas actividades sociales», también es cierto que esto se debe que tenemos en nuestra mente-cerebro unos conocimientos previos y una dimensión lingüística que permite la interacción entre las redes sociales y las dimensiones cognitivas.

Es sumamente importante el hecho de que los géneros tienen un asiento cognitivo, es decir, los géneros se construyen a través y permanecen por medio de representaciones cognitivas. Yo tengo una representación cognitiva de los sujetos, de los participantes, de los entornos, de los contextos que he ido armando socio-constructivistamente a lo largo de mi vida. Se trata de una representación que es dinámica y no termina de una sola vez. Por eso –y gracias a eso- es posible que pensemos en enseñar español en contextos específicos y para fines didácticos muy particulares, pero va a depender de los conocimientos previos de los sujetos y va a depender de las competencias discursivas de los sujetos. La siguiente figura ilustra el modo en que concebimos la muldimensionalidad de los géneros y las relaciones vinculantes entre estas dimensiones.

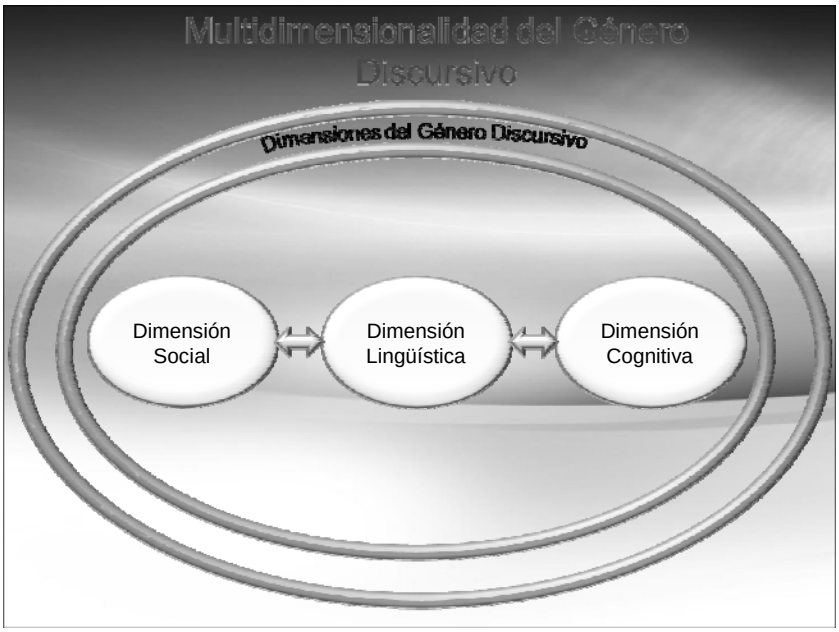


Figura 2. Multidimensionalidad de los géneros discursivos

Los géneros discursivos se pueden actualizar y se pueden caracterizar a través de una serie de elementos: los propósitos comunicativos, el rol de los participantes, los rasgos léxico-gramaticales, los modos de organización del discurso y lo que algunos llaman *tramas,* que tienden a ocurrir mayoritariamente a través de un texto. Es por ello por lo que nosotros podemos decir que un género como la carta tiene predominantemente un modo de organización discursivo narrativo. Sin embargo, eso no quiere decir que no pueda tener otros modos de organización discursivos también, como argumentativos o expositivos, por ejemplo.

En base a esto, los invito a revisar algunos datos empíricos dentro de lo que podríamos considerar un área nueva que es la lingüística de corpus multimodal, así como la psicolingüística del discurso.

¿Qué hicimos entonces? Reunimos un corpus de textos escritos en cuatro áreas, buscamos áreas diferentes a las mayoritariamente estudiadas, de modo que no estudiamos Medicina, Negocios o área de la Salud en general. Recogimos un total de 933 textos. Todo esto está en un sitio *web* que se llama

El Grial[1], que permite tanto el marcaje estructural –es decir, el etiquetaje de categorías gramaticales a cada una de las palabras, de modo que se pueden hacer estudios particulares de los rasgos lingüísticos- como la realización de un análisis semántico latente que permite calcular algunas variaciones semánticas no marcadas sintácticamente. Asimismo, podemos encontrar un módulo que se llama el Manchador de textos que permite mirar los rasgos y la concurrencia de los rasgos en los textos.

En el corpus académico trabajamos con Ingeniería en construcción, Química industrial, Trabajo social y Psicología, es decir, ciencias básicas y de la ingeniería y ciencias sociales y humanas. Estos fueron los números de textos que obtuvimos, ver Tabla 1.

Corpus Académico PUCV-2006

Ámbito Científico	Carrera universitaria (ámbito disciplinar)	Número de textos
Ciencias Básicas y de la Ingeniería	Ingeniería en Construcción Civil	69
	Química Industrial	53
Ciencias Sociales y Humanas	Trabajo Social	142
	Psicología	227
	Total de textos	491

Tabla 1. Corpus Académico

Para la recopilación de los textos entrevistamos a todos los profesores de las carreras que duran cinco años en la universidad y les pedimos todos los programas de cursos obligatorios, complementarios u

[1] La dirección electrónica de El Grial es:
<http://www.elv.cl/prontus_linguistica/site/edic/base/port/grial.html>

optativos y tomamos todas las bibliografías de esos programas. De igual forma, entrevistamos a todos los profesores y les pedimos que nos dieran todo el material que dan de complemento, entrevistamos a los bibliotecarios y les preguntamos cuáles eran los textos que los alumnos pedían más recurrentemente.

Las cifras de la Tabla 1 dicen algunas cosas aunque estos datos pueden engañar. El corpus está separado por disciplinas, identificado por género discursivo y con una clara y determinada procedencia. En el corpus académico identificamos nueve géneros: el artículo de investigación científica, la conferencia, el diccionario, la guía didáctica, el informe, la norma, el manual, el test y el texto disciplinar. No voy a entrar en la definición de ellos, las definiciones están operacionalizadas en virtud de los mismos criterios que usamos para identificarlos. Es decir, hemos construido una definición prototípica que incluye algún aspecto de cada uno de los criterios con los que trabajamos para identificarlos.

A continuación, entregamos en la Figura 3, la distribución de los géneros en su identificación por disciplina.

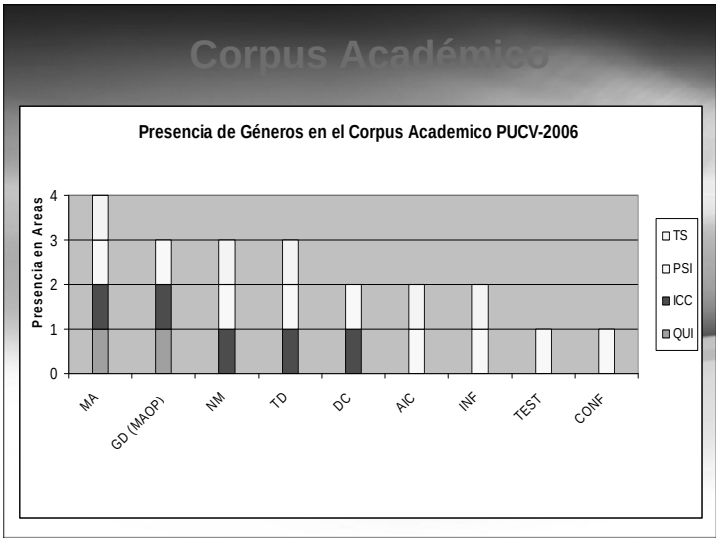


Figura 3. Géneros del Corpus Académico

Lo que quiero poner de manifiesto en esta presentación es otra cosa: en Química industrial y en Ingeniería en construcción, por ejemplo, vemos que de los nueve géneros aquí solo aparecen cuatro. En Trabajo social ocurren los nueve, o sea, hay mayor variación de tipos de géneros discursivos en las ciencias sociales que en las ciencias básicas y de la ingeniería y ese es un dato empírico. Miremos qué sucede en Psicología, que es la disciplina que presenta los nueve géneros con una altísima ocurrencia de lo que nosotros hemos llamado el texto disciplinar, que viene a ser la monografía. Los otros ocurren con escasa frecuencia.

En Trabajo social el texto disciplinar también sigue marcando fuertemente, aparece el manual con una cierta importancia, pero el texto disciplinar también se posiciona. Es decir, hay un género que pareciera ser que en cinco años de formación universitaria tiene algo que decir en estas dos especialidades. Ingeniería en construcción tiene menos diversidad de géneros y es otro el género que se manifiesta como el prototípico, el manual. Y en Química solo se identifican dos géneros y, nuevamente, el manual es el que se presenta como el prototípico. Estamos encontrando que hay diferencias importantes entre las ciencias básicas y las ciencias sociales en lo que respecta, tanto a la variación y la cantidad de géneros que circulan como a los tipos de géneros a través de los cuales se transmite y construye el conocimiento disciplinar. Eso quiere decir que aquí caben preguntas como: ¿un químico nace o se hace? ¿un psicólogo nace o se hace? o ¿se hace a través del discurso? Se hace a través de géneros prototípicos, es decir, aprende a ser psicólogo leyendo cierto tipo de textos.

Es evidente que estoy dejando fuera toda la oralidad y toda la importante interacción oral que sucede en la formación académica universitaria: no cabe duda de eso pero estamos concentrándonos en lo escrito. Los géneros de las ciencias básicas parecen ser más concretos en su desarrollo –en el análisis que hemos hecho, por ejemplo, de las movidas retóricas siguiendo el esquema de Swales- que lo que sucede en los textos disciplinares, por ejemplo, de Psicología o de Trabajo social.

Lo que nosotros hicimos fue pesquisar los últimos cinco años de los egresados de estas mismas carreras e identificar que el ámbito laboral donde se localizaba fuera específico de la carrera prototípica. Un psicólogo puede ser egresado de Psicología pero puede estar trabajando de vendedor de cigarrillos. Los psicólogos de esta carrera suelen ser psicólogos educacionales o suelen ser psicólogos clínicos; por lo tanto, tenemos que ir a buscarlos en los ámbitos de la Psicología educativa o la Psicología clínica.

No fue fácil pero logramos establecer ciertos compromisos bajo la idea de eliminación de datos sensibles y sobre la idea de textos representativos. Pedimos que eligieran textos representativos de la comunicación escrita cotidiana y nos dieran muestras. El corpus académico tiene unos objetivos y es llegar a recopilar el universo de lo que existe, mientras que el corpus profesional no, lo que busca es una muestra representativa de géneros a la larga.

De modo que usamos el concepto de saturación, cuando ya lo que recogíamos era lo mismo que dejábamos de indagar. Encontramos 28 géneros, teniendo en cuenta que en el ámbito profesional la heterogeneidad es tremenda comparada con lo que sucede en el ámbito académico y muchos de los géneros que emergen en el ámbito especializado laboral son muy prototípicos y altamente especializados. Por ejemplo, un plan de desarrollo o un proyecto de investigación, una convocatoria, una memoria de cálculo o una base de licitación, son géneros que la universidad no les ha enseñado a escribir ni les ha enseñado a leer porque no circulan. Conversando con los profesores, formadores de estas carreras ellos mismos preguntaban: ¿es está nuestra responsabilidad? Evidentemente, esa no es una pregunta que pueda responderles yo; es una pregunta que tiene que llevarles a alguna reflexión a ellos mismos.

La Tabla 2 muestra el listado de géneros identificados en el ámbito profesional.

Corpus Profesional: 28 Géneros	
1. Artículo de Investigación Científica	15. Manual de Operación
2. Base Licitación	16. Memorando
3. Catálogo Comercial	17. Memoria de Cálculo
4. Certificado	18. Norma
5. Conferencia	19. Orden Médica
6. Convocatoria	20. Pauta de observación
7. Cotización	21. Plan de Desarrollo
8. Declaración	22. Plano
9. Diccionario	23. Proyecto de Investigación
10. Ficha Médica	24. Reporte
11. Folleto	25. Tesis
12. Informe	26. Test
13. Ley	27. Texto Disciplinar
14. Manual	28. Noticia

Tabla 2. Géneros en el Corpus Profesional

Los géneros son dinámicos y todos tenemos que aprender muchos géneros a lo largo de nuestra vida y algunos los aprendemos a contrapelo. Es decir, en nuestra vida diaria han aparecido hoy en día formularios en línea y hemos tenido que aprender a trabajar con ellos, a pesar de que nadie nos enseña. El tema es ¿por qué eso debe ser aquí? Hay muy poco solapamiento de géneros profesionales entre las disciplinas; es decir, hay una tendencia a que hay géneros profesionales que son muy prototípicos de ciertos dominios laborales exclusivamente y no de otros. Ello se aprecia en la Figura 4.

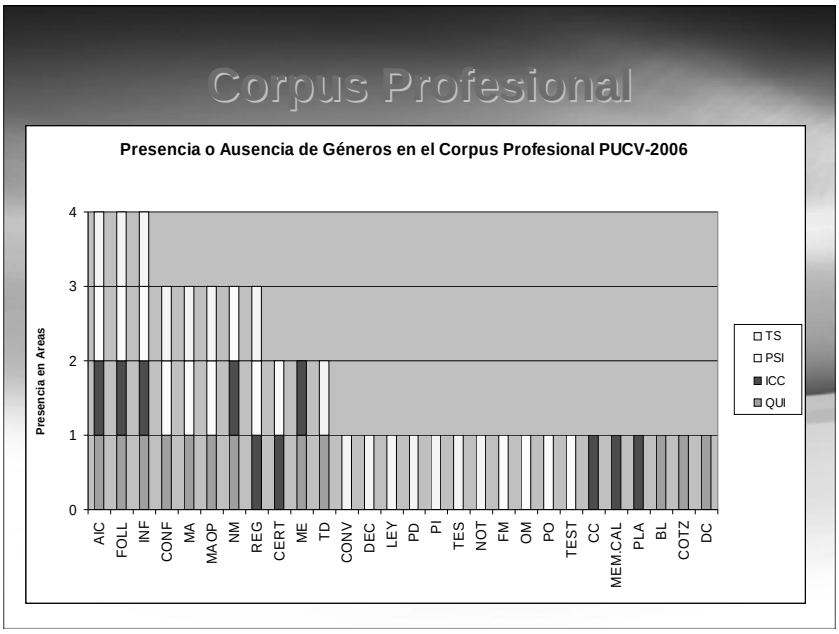


Figura 4. Géneros identificados en el corpus Profesional a través de las disciplinas

¿Qué implicancias tiene esto para los diseños de materiales, para la formación de profesores, para la enseñanza de Español con Fines Específicos en contextos específicos? ¿Qué emerge de esto? Lo que he llamado un género mixto, porque lo que sucede es que lo que llamamos géneros académicos o discurso académico no es un género que en sí esté claramente delimitado y definido, sino que es un género que se constituye de infinidad de cosas que vienen de muchas partes. El discurso académico universitario parece estar muy construido a partir de géneros que no se han originado en la academia, sino que tiene otros orígenes. Por eso he decidido llamar al discurso académico y al género académico un género mixto, misceláneo porque lo que hace es reunir una serie de géneros que provienen de diferentes entornos y se transforman y recontextualizan en cada práctica discursiva.

Ahora bien, no sería posible diseñar, como diría Sinclair y algunos otros lingüistas de corpus, *the armchair linguistics,* es decir, la lingüística del

sillón, donde el lingüista está sentado y piensa cosas, las escribe, se siente feliz, se sienta nuevamente, se le ocurre otra idea y vuelve a escribir. Los géneros académicos deben iniciarse como elementos de lectura, como elementos de comprensión: no considero que deban iniciarse como factores de escritura.

De modo que el sujeto debe comenzar su interacción a través de la lectura de los textos de la disciplina y, principalmente, iniciarse en la lectura de los géneros más representativos y prototípicos. Es decir, si el manual es representativo de la química, ¿por qué vamos a ir a darle otro tipo de texto a un químico? Démosle un manual, aunque, ciertamente, un químico no va a ir a escribir manuales y, entonces, lo que ese químico tendrá que escribir es otro tipo de género. Por lo tanto, creo que hay que hacer una distinción muy importante entre qué géneros son de acceso al saber y qué géneros son de acceso para la construcción de un conocimiento a través de la escritura y de la comunicación escrita. Considero que no tenemos suficiente información respecto de eso, pero creo que no es tan difícil recogerlo porque en unidades formadoras esto sí lo tienen relativamente claro.

La lengua ofrece gran riqueza y diversidad de géneros y registros, como lo ha mostrado un corpus bastante amplio como el que hemos elaborado. Hay exigencias de enseñanza y aprendizaje que estos mecanismos discursivos específicos imponen y hay cosas que debemos ver que son importantes en el mundo académico. Pero también hay cuestiones que son fundamentales para hacer en la vida profesional y estimo que es ahí donde tenemos que poner el énfasis.

A modo de conclusión, los hallazgos empíricos basados en datos robustos y ecológicos nos muestran que existe una diversidad de géneros a través de las disciplinas. Esto hace que la emergencia de la disciplinariedad, algo que hasta ahora había sido muy poco observado empíricamente, se constituye en un rasgo fundamental de la variación de los géneros en contextos académicos y profesionales. La riqueza y la variedad de la lengua

española nos llevan a que haya accesos para saber y accesos para hacer en los mundos académicos y profesionales, que son cuestiones diferentes.

No sostengo que sea necesario que todo investigador o profesor diseñe y recolecte un corpus, porque puede ser más complejo de lo que parece. La recolección de un corpus tiene una serie de complicaciones en las que no voy a introducir en este momento. Tal vez una cosa que sí debemos hacer es la construcción de bases de datos en línea de acceso gratuito con clara indicación de procedencias, registros, géneros discursivos o disciplinas, entre otros, de modo que puedan ser tomados por cualquier persona que lo necesite. Este acceso a material ecológico y natural puede permitir destinar espacio al diseño de las unidades didácticas respectivas.

Podemos concluir diciendo que el español se revela como «unidad en la diversidad», pero también existe una «diversidad en la unidad» a través de los contextos específicos y esto es algo que considero que tiene que preocuparnos y a lo que debemos atender. En definitiva, me parece que los datos aportados nos permiten sugerir que se debería propender a un enfoque metodológico guiado por los géneros discursivos, la disciplinariedad y los rasgos lingüísticos prototípicos, cuyos ejes articulatorios son los procesos de comprensión y producción de discursos tanto escritos como orales.

Bibliografía

BAZERMAN, Ch. (1994). «Systems of genres and the enhancement of social intentions». En A. Freedman & P. Medway (Eds.), *Genre and New Rhetoric* (pp. 79-101)**.** London: Taylor and Francis.

BAZERMAN, Ch. (Ed.) (2008). *Handbook of research on writing. History, society, school, individual, text.* New York: Erlbaum.

BHATIA, V. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. London: Longman.

BHATIA, V. (2004). *World of written discourse: a genre-based view.* London: Continnum.

BRUCE, I. (2008). *Academic writing and genre. A systematic analysis*. London: Continuum.

CHARAUDEAU, P. (2004). «La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual». *Revista Signos, 37*(56), 23-39.

DEVITT, A. (2004). *Writing Genres*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

FREEDMAN, A. & MEDWAY, P. (Eds.) (1994). *Genre and the New Rhetoric.* London: Taylor & Francis.

GÓMEZ MACKER, L. (1998). «Dimensión social de la comprensión verbal». En M. Peronard, L. Gómez Macker, G. Parodi & P. Núñez (Eds.), *Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases* (pp. 34-58). Santiago de Chile: Andrés Bello.

HALLIDAY, M. (1978). *Language as social semiotics*. London: Arnold.

HALLIDAY, M. & Hasan, R. (1989) *Language, Context and Text Aspects of Language in a Social – Semiotic Perspective*. Hong Kong: Oxford

HEINEMANN, W. (2000). «Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau uns Ausblick». En Adamzik, K. (Ed.), *Textsorten* (pp. 2-29). Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH.

HEINEMANN, W. & Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik: eine Einfübrung.* Tübingen: Niemeyer.

HYLAND, K. (1998). *Hedging in scientific research articles.* Philadelphia: Benjamins.

HYLAND, K. (2000). «Disciplinary discourses: Writer stance in research articles». En C. Candlin & K. Hyland (Eds.), *Writing texts, processes and practice* (pp. 99-121). London: Longman.

HYLAND, K. (2007). *Genre and Second Language Writing.* Michigan: University of Michigan Press.

HYLAND, K. (2008). «Academic clusters: text patterning in published and postgraduate writing». *International Journal of Applied Linguistics, 18*(1), 41-62.

IBÁÑEZ, R. (2007). «Cognición y comprensión: Perspectivas para un análisis crítico al trabajo investigativo de Rolf Zwaan». *Revista Signos*, *40*(63), 81-100.

IBÁÑEZ, R. (2008). «El *Texto Disciplinar* y el acceso al conocimiento desde el análisis del género: ¿Regulación del conocimiento o persuasión?» En G. Parodi (Ed.), *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 219-246). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

KINTSCH, W. (1988). «The role of knowledge in discourse comprehension construction-integration model». *Psychological Review*, 95, 163-182.

KINTSCH, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.

KRESS, G. & THREADGOLD, T. (1988). «Towards a social theory of genre». *Southern Review.* 21(3). 215–243.

MARTIN, J. (1992). *English text. System and structure.* Philadelphia: Benjamins.

MARTIN, J. R. & ROSE, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox

PARODI, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

PARODI, G. (Ed.) (2005). *Discurso Especializado e Instituciones Formadoras.* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

PARODI, G. (2007). «Comprensión y aprendizaje a partir del discurso especializado escrito: Teoría y empíria». En G. Parodi (Ed.), *Lingüística de Corpus y Discursos Especializados: Puntos de Mira* (pp. 223-255). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

PARODI, G. (Ed.) (2007). *Lingüística de Corpus y Discursos Especializados: Puntos de Mira.* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

PARODI, G. (Ed.) (2007). *Working with Spanish Corpora*. London: Continuum

PARODI, G. (2008) «¿Qué es significa ser lingüista en el siglo XXI?: Reflexión teórica y metateórica». *Discurso de Incorporación a la Academia Chilena de la Lengua, como Miembro Correspondiente por Valparaíso. Revista Signos 41*(67): 135-154.

PARODI, G. (2008). «La organización retórica del género *Manual*: ¿Una colonia encadenada?» En G. Parodi (Ed.), *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 169-198). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

PARODI, G. (2008). «Lingüística de Corpus: Una introducción al ámbito». *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 45(1): 93-119.

PARODI, G. Venegas, R. Ibáñez, R. & Gutiérrez, R.M. (2008). «Géneros del discurso en el Corpus PUCV-2006: Criterios, definiciones y ejemplos». En G. Parodi (Ed.), *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 39-74). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

PERONARD, M. (2007). «La Escuela Lingüística de Valparaíso: algunos principios fundantes». *Revista Signos, 40*(65), 489-494.

PERONARD, M. & Gómez Macker, L. (1985). «Reflexiones acerca de la comprensión lingüística: Hacia un modelo». *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 23, 19-32.

RUMELHART, D. & McClelland, J. (1986). *Parallel distributed processing: Studies in the microstructure of cognition* (2 vols.). Cambridge, MA.: MIT Press.

STUBBS, M. (2007). « On texts, corpora and models of language». En W. Teubert & M. Mahlberg (Eds.), *Text, discourse and corpora* (pp. 187-214). London: Continuum.

SWALES, J. (1990). *Genre análisis. English in academic and research settings.* Cambridge: Cambridge University Press.

SWALES, J. (1998). *Other Floors, Other Voices: A Textography of a Small University Building.* Mahwah: Erlbaum.

SWALES, J. (2004). *Research Genres: Exploration and Aplications.* Cambridge: Cambridge University Press.

VAN DIJK, T. (1997). «Cognitive context models and discourse». En M. Stamenow (Ed.). *Language Structure, Discourse and the Access to Consciousness* (pp. 189-226). Amsterdam: Benjamins.

VAN DIJK, T. (1999). «Context models in discourse processing». En H. van Oostendorp & S. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 123–148). Mahwah, NJ: Erlbaum.

VAN DIJK, T. (2002). «Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso». En G. Parodi (Ed.), L*ingüística e interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio. Ensayos en Honor a Marianne Peronard*. (pp. 43-66). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

VAN DIJK, T. (2006). «Discourse, context and cognition», *Discourse Studies, 8* (1): 159–177

VAN DIJK, T. (2008). *Discourse and context. A sociocognitive approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

VAN DIJK, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension.* New York: Academic Press.

VENEGAS, R. (2006). «La similitud léxico-semántica en artículos de investigación científica en español: Una aproximación desde el Análisis Semántico Latente». *Revista Signos, 39*(60), 75-106.

VIRTANEN, T. (Ed.) (2004). *Approaches to cognition through text and discourse*. Berlin: Mouton de Gruyter.

PONENCIAS DE LAS MESAS REDONDAS

LAS TIC Y LA EXPRESIÓN ESCRITA EN LA CLASE DE EFE

KRIS BUYSE
K.U.Leuven / Lessius Hogeschool

En el marco de mi conferencia sobre la expresión escrita en la clase de EFE propongo la idea de una tarta de Holanda. No la voy a llamar *space cake*, sino que la llamaré *tarta de vitaminas*. Es una tarta de vitaminas que propongo como tratamiento para unos problemas que hemos constatado en el marco de la adquisición y la enseñanza de la expresión escrita. Hemos hecho una pequeña anamnesis que os voy a contar rápido, para luego pasar al tratamiento con la tarta de vitaminas y, finalmente, evaluar los efectos deseados y menos deseados de esa tarta con una prueba ciega del sabor.

Empecemos con la anamnesis, donde vemos que lo mismo que en la imagen les ocurre a nuestros estudiantes: tienen hambre, sueño y sed y es, básicamente, porque nosotros no les damos mucho para comer ni para beber. Un primer síntoma es que la adquisición y el aprendizaje de la expresión escrita son un poco incoloros o, en otros términos: *anémicos*. Esto es lo que se desprende de varias investigaciones -no solo nuestras, sino también de otras presentadas en el congreso EARLI en el

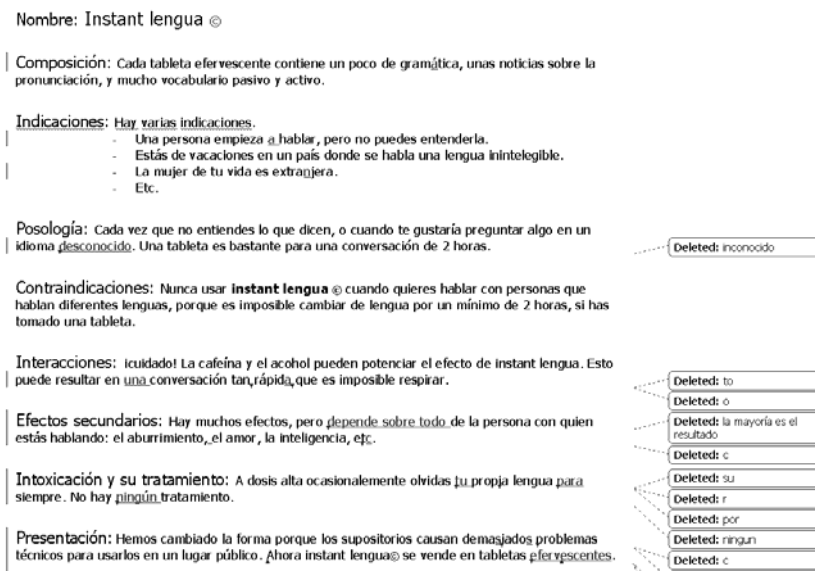
2007[1]-: el estudiante medio de la generación Internet, la actual, que está educada con métodos menos autoritarios que sus antecesores, no suele responsabilizarse tanto como nos gustaría que hiciera. En contra de lo que proponen los planes de estudio de los institutos y universidades, el estudiante medio *no* suele tomar tanto la iniciativa ni estudiar las observaciones del profesor sobre sus tareas, sus redacciones, ni recurrir a los instrumentos que les ofrecemos de la manera correcta.

Esto hace que el progreso en la expresión escrita sea mínimo a menos que, y esto también se desprende de esas investigaciones, se prevean estímulos y recompensas (o en inglés *triggers and rewards*). Además, estos estímulos tienen que ser recurrentes y variados porque sabemos, a través de varias investigaciones, que un gran porcentaje -un 80%- de lo nuevo que se aprende se pierde en menos de 24 horas (Cervero & Pichardo Castro 2000: 130). Además, hacen falta muchos *encuentros significativos* - entre cuatro y siete, otros estudios hablan incluso de entre diez y doce-, es decir, contactos con esas nuevas estructuras sin grandes intervalos, a un ritmo sostenido y en muchos contextos diferentes, es decir: un *deep level processing* (Schmitt 2000: 129). Lo que tenemos que hacer es crear un entorno que posibilite esos estímulos recurrentes y variados, tanto incidentales como intencionales (Kielhöfer 1994, Aitchinson 1987) y que recompense los esfuerzos repetitivos y el progreso realizado por el propio estudiante.

De ahí que no sea aconsejable el procedimiento tradicional, lo que yo llamo el *mar rojo*: lo típico es el subrayado en color rojo, a veces se corrige, a veces se puntúa y ya está. La versión moderna del *mar rojo* se realiza con el ordenador, pero en realidad se hace lo mismo. Aquí abajo podemos ver una redacción de un estudiante de español médico en la que tenía que inventar un nuevo medicamento llamado *Instant lengua.* Lo que se

[1] EARLI 07: *European Practice-based and Practitioner Research conference on Learning and Instruction for the new generation*, Maastricht, 14-16 de noviembre de 2007.

hace aquí por medio del ordenador es corregir los errores de ortografía, gramática, etc. con el mismo color emblemático.



Un segundo síntoma es que la adquisición y la enseñanza no solo tienen poco color, sino que tampoco tienen mucha estructura, son *invertebradas*. Por ejemplo, yo encuentro, a veces, grupos de palabras como «chascando la casa botón» o «soltero en los Derechos» en las redacciones de mis estudiantes. La primera combinación es una traducción literal, palabra por palabra, del inglés «*by clicking the home button*»: lo que se hace es tomar la primera palabra que está en el diccionario y realizar un *copy-paste*, copiar y pegar sin tomar en cuenta lo sintagmático ni lo paradigmático. El segundo («soltero en los Derechos») es una traducción literal del neerlandés «*bachelor in de Rechten*»: «*de Rechten*» (plural en neerlandés) debería traducirse por el singular 'Derecho' en español y «*bachelor*» es el nombre que se utiliza en Bélgica y en Holanda para indicar los tres primeros años de carrera, lo que se llamaba antes la diplomatura aquí en España.

Constatamos aquí problemas tanto sintagmáticos como paradigmáticos: no se sabe combinar las palabras ni seleccionar la palabra

apropiada para el contexto y esto, en parte, se debe al mal uso o al uso infrecuente de ciertos instrumentos. Podemos sacar la conclusión que tendríamos que cuidar más este aspecto heurístico, pero en realidad, según la encuesta que hice entre 50 profesores, no damos el buen ejemplo al apuntar, por ejemplo, estructuras léxicas en la pizarra o en los manuales: en la mayoría de los casos también son palabras sueltas sin mucha información paradigmática o sintagmática.

En suma, el procedimiento tradicional se caracteriza por un subrayado manual poco motivador con anotaciones que no suelen insertarse de manera sistemática; tampoco se responsabiliza al estudiante, de modo que el rendimiento es muy bajo para los estudiantes actuales. Además, hay problemas sintagmáticos y paradigmáticos que se deben, entre otras cosas, al mal uso de los instrumentos disponibles. El procedimiento está orientado hacia la asimilación de conocimientos y no tanto a las destrezas metacognitivas, la responsabilización, la toma de iniciativas, las actitudes, de modo que los profesores no llegamos a conocer los puntos débiles y fuertes de cada curso y público, porque se hace poco con esas tareas. Todo esto provoca que no lleguemos a mejorar nuestra enseñanza a partir de datos fiables. Por eso propongo esta tarta de vitaminas como tratamiento para dinamizar y rentabilizar el aprendizaje:

1) La primera vitamina consiste en pedir asistencia a lo que yo llamo *los tres expertos,* que son los siguientes: los diccionarios, los corpus y los nativos. Por ejemplo:

a) en un nivel A1 se podría simplemente empezar por enseñar de forma más frecuente el uso correcto de los diccionarios (electrónicos y en papel). Aquí 'correcto' significa indicar que no solo hay que hacer *copy-paste* en la primera palabra que se encuentre, sino que hay que mirar la información morfológica, los ejemplos, la información sobre la valencia, etc.

b) en un segundo nivel (A2), podrían integrarse herramientas como el uso inteligente, insisto, de *Google* o de *Wordreference*[2].

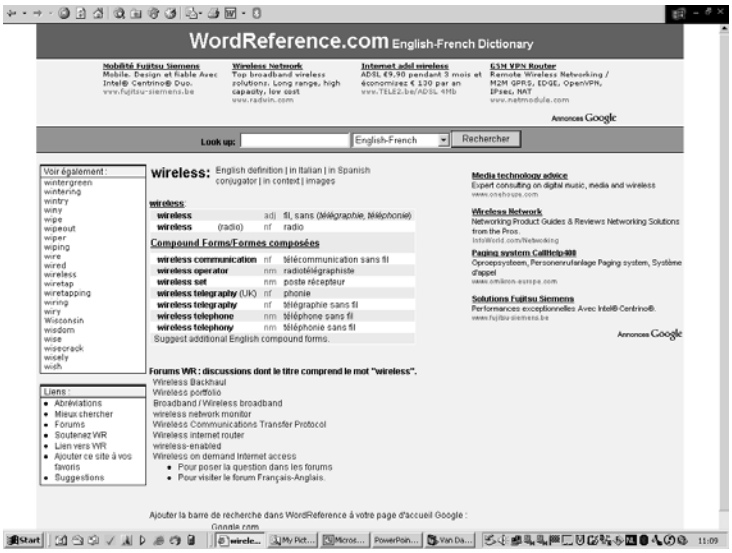
c) en B1 instrumentos como el corpus de *Wortschatz* (Univ. Leipzig)[3], así como integrar un corpus propio de EFE, el cual hoy día es bastante fácil de elaborar.

d) en B2 instrumentos como el *CREA*[4].

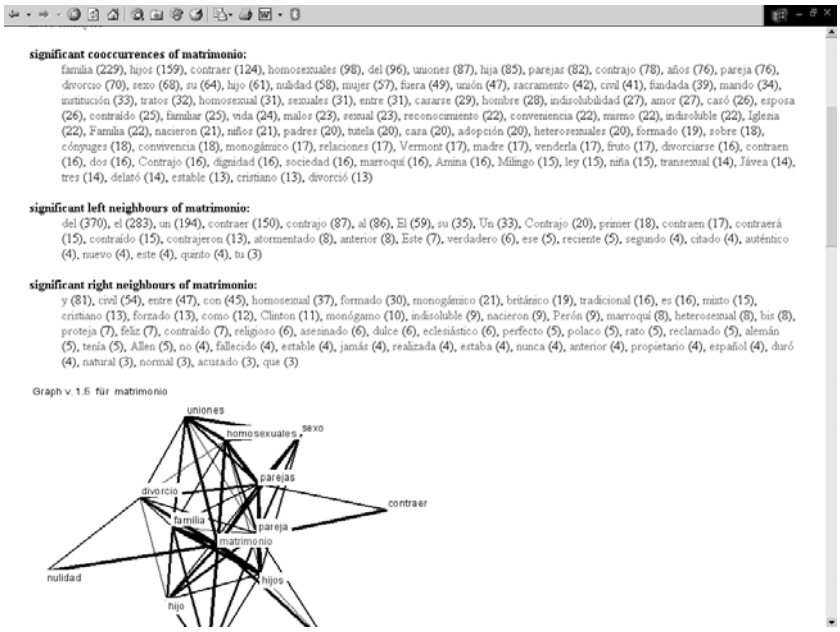
e) y en el C instrumentos como el Corpus del español.

Algunos de estos ejemplos: el *Wordreference* tiene como ventaja que presta mucha más atención a lo sintagmático, las combinaciones de palabras, lo que ahí se llama *Compound Forms*, que son colocaciones, combinaciones frecuentes de palabras. Además hay un foro al que todo el mundo puede suscribirse y en el que intervienen muchos traductores y estudiantes de traducción para encontrar/decidir cuál sería la traducción de conceptos recientes que muchas veces también son combinaciones de palabras (e.g. *wireless communication*). De esta manera se pueden encontrar muchas traducciones de palabras, conceptos recientes que no están en los diccionarios.

[2] <www.wordreference.com>
[3] <http://corpora.informatik.uni-leipzig.de>
[4] <http://corpus.rae.es/creanet.html>



Bajo el uso avanzado de *Google* entiendo el uso de parámetros como idioma, región, dominio, formato/fecha pero también los de «con todas las palabras», «sin las palabras» o «con la frase exacta». Pongo un ejemplo: un estudiante mío escribió en una redacción «renunciado a eso, fue uno de los mejores conciertos que he visto». «Renunciado a eso» es una traducción literal de una estructura que en neerlandés sí es posible, donde el participio se refiere no al sujeto de *fue* sino al sujeto de *he visto*. En *Google* ponemos que tiene que ser exactamente la frase «renunciado a eso» y que no puede combinarse con las palabras 'he', 'has', 'ha'... del auxiliar 'haber'. Entonces se excluyen frases como «he renunciado», «has…», «había…» etc. El resultado es que solo vienen cuatro ocurrencias con otra forma de 'haber'. Es decir, que son casos no pertinentes de esta búsqueda avanzada, de lo que el estudiante puede deducir fácilmente algo que no es fácil de encontrar en gramáticas, diccionarios, etc. Simplemente utilizando en la red lo que está a su disposición.



Este es un ejemplo de una búsqueda en *Wortschatz*, unos corpus (relativamente pequeños) que se pueden consultar gratis y que ofrece la Universidad de Leipzig, no solo para el español sino también para otras lenguas. Si busco, por ejemplo, cuál es el verbo que se utiliza con 'matrimonio' en español, el resultado es el siguiente: hay una lista de palabras frecuentes con la palabra 'matrimonio' y en tercera posición se ve el verbo 'contraer'. Entonces, se puede concluir fácilmente que probablemente este será el verbo que buscamos; para estar seguro, se cliquea el verbo y vienen una serie de ejemplos para asegurarse de que efectivamente sea así. La misma conclusión se saca de la lista de palabras que ocurren con más frecuencia a la izquierda de «matrimonio» (*significant left neighbours*). Incluso a veces sacamos cosas muy sorprendentes en esos corpus porque en la tercera lista, «*significant right neighbours of* matrimonio», como cuarta palabra viene 'Clinton', seguida por la palabra 'monógamo'...

Otro corpus pero mucho más grande y conocido es el *CREA*, muy fácil de usar no solo por los profesores sino también por los estudiantes. Por

ejemplo, en el marco de un curso de español médico, algo que no se encuentra en los diccionarios, pero que es muy fácil de encontrar en el *CREA* es el o los verbos que se combinan con el término *anamnesis*. Se reordenan las ocurrencias según la segunda palabra a la izquierda, de modo que vienen todas las ocurrencias juntas con *una anamnesis*, y a la izquierda se ven verbos como *efectuar* y *realizar*. O en el caso de *introducción*: si reordenamos según lo que viene inmediatamente a la derecha, podemos averiguar algo que también es difícil de encontrar, a saber: cuál es la diferencia entre *introducción a* e *introducción de*, porque mirando los contextos nos damos cuenta de la diferencia de significado.

2) La segunda vitamina consiste en estimular la creación de recetas propias para tartas u otras cosas, es decir, estimular *aprender cocinando*. De esta forma, los estudiantes inventarán recetas únicas.

Para eso podemos utilizar el programa *Markin*. Con esta herramienta no corregimos, no damos la respuesta, sino que con dos colores diferentes indicamos problemas (yo no suelo hablar de 'errores' sino de 'problemas') y anotamos aspectos positivos, es decir: alabanzas, elogios. Con el color morado (¡no rojo!), indicamos elementos problemáticos; por ejemplo se indica un problema con el uso del artículo. Si el estudiante no sabe muy bien lo que significa la anotación en cuestión, puede pinchar un hipervínculo que le lleva a una base de datos en Internet donde están todos los tipos de anotaciones, sus definiciones, unos ejemplos de lo que podría estar mal en cada caso, y unas pistas posibles para solucionar el problema. Es decir, que en lugar de dar la solución invitamos al estudiante a reflexionar, a buscar con ciertos instrumentos, a aprender a utilizar las herramientas disponibles, a ser crítico y a encontrar así la solución. Además, al final de la tarea el estudiante recibe estadísticas generadas automáticamente por el programa donde puede inducir él mismo cuáles son los mayores problemas con su español escrito y cuáles son los elementos más positivos. Cuando pincha una de las categorías será llevado a otra base de datos para ver ejemplos, soluciones, etc.

El profesor puede utilizar el mismo programa para reunir los textos, las redacciones de los estudiantes de un mismo grupo y calcular automáticamente los problemas más frecuentes de un grupo.

3) Y la tercera vitamina es lo que llamo un *portafolio culinario*, un *libro de recetas propias* (logradas o no), que apela así a la responsabilidad y a la reflexión; en otras palabras, funciona como estímulo. Lo que se olvida muchas veces es que hay que recompensar el uso, el tiempo invertido en el portafolio del propio estudiante por medio de la evaluación del portafolio y la integración de las valoraciones en la evaluación final. También hace falta evaluar el progreso, porque sabemos por las investigaciones anteriormente mencionadas que el estudiante actual se esforzará tanto más cuanto que sea recompensado por sus esfuerzos a la hora de evaluarlos. Para decirlo con las palabras de Hyland (2002: 88): *«Writers should not be evaluated only on their final products but on their improvement»*.

En el portafolio hay una autoevaluación donde el estudiante tiene que indicar con qué categorías ha tenido problemas en esa tarea, comparar esta tarea con la tarea anterior y decir con qué categorías ya no ha tenido problemas, lo cual es muy motivador para él. Además, en un tercer punto tiene que indicar todos los problemas que ha tenido con elementos en el texto que en realidad habría podido evitar utilizando mejor los instrumentos ofrecidos.

Así, finalmente, llegamos a la tercera parte, la evaluación de este tratamiento. Hicimos una encuesta entre un grupo de 169 estudiantes. La gran mayoría de los estudiantes opinaron que esta manera de proceder invita a la reflexión, ayuda a autoevaluarse, a encontrar los problemas y a solucionarlos, y que es mucho más motivador. Además, comparamos el número de problemas en las redacciones a lo largo de tres años:

	2003-2004 (antes de usar la tarta)		*2006-2007 (después)*		*2007-2008*	
	Ba 2	***Ba 3***	***Ba 2***	***Ba 3***	***Ba 2***	***Ba 3***
evolución del número de problemas entre las tareas 1 y 5	*+2%*	*-5%*	*-50%*	*-60%*	*-45%*	*-75%*

En la columna de la izquierda observamos los resultados del año de referencia, es decir, antes de utilizar o usar *la tarta*. Se ve que para el segundo Bachiller la evolución del número de problemas entre la primera tarea y la quinta a lo largo de un año, en esa fecha de referencia y ese año de referencia no fue positivo, hasta subió un 2%. Sin embargo, el año siguiente bajó el número de problemas con un 50% y en el tercer año otro 40%. En el tercer curso de Bachiller, en el año de referencia el número de problemas bajó un 5%, pero en el segundo año fue de un 60% y en el tercero un 75%. Además, cuando observamos el tipo de problemas que había, por ejemplo, en el tercer curso antes de usar la tarta de vitaminas, encontramos en los tres primeros puestos problemas básicos como la ortografía, la selección de palabras y la concordancia, mientras que dos años después de usar la tarta de vitaminas esos problemas fueron relegados a los puestos seis y siete y más allá, o sea que hubo una mejora considerable.

Para concluir, gracias al uso de estas TIC el aprendizaje fue mucho más sistemático y recurrente, orientado no solo hacia los conocimientos sino también hacia las destrezas, los aspectos metacognitivos y las actitudes. Fue más rentable y revelador de los puntos débiles y fuertes de cada curso y público, de modo que con esos materiales llegamos a mejorar nuestra enseñanza. Utilizando una tarta de vitaminas se puede recurrir a vitaminas como la asistencia de los tres expertos, la creación de recetas propias y el uso de un portafolio culinario para mejorar los resultados.

Bibliografía

AITCHINSON, J. (1987). *Words in the minds*. Oxford - New York: Basil Blackwell.

BUYSE, K. (2006a). «Motivating writing teaching». *Task Based Language Teaching, I.T.L. International Review of Applied Linguistics* 152. Eds. K. Vanden Branden et alii. Leuven: Peeters. 111-126.

BUYSE, K. (2008). «Aprendo a escribir en 10 pasos.» *Español para Fines Específicos. Actas del III Congreso Internacional para Fines Específicos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia del Reino de España. 191-200.

BUYSE, K. (2007). «Escritura eficaz y motivadora.» *Foco*. Amersfoort: Asociación de Profesores de Español de Holanda. 12-18.

CERVERO M.J. y F. PICHARDO CASTRO, (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa/Tandem.

HYLAND, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. Tübingen: Pearson.

KIELHÖFER, B. 1994. «Wörter lernen, behalten und erinnern». *Neusprachliche Mitteilingen* 4: 211-220.

SCHMITT, R. (1990) «The role of consciousness in second language learning». In: *Applied Linguistics* 11, 129-158.

LA SIMULACIÓN EN LA WEB 2 Y LOS LENGUAJES ESPECÍFICOS, LA COMUNICACIÓN PROFESIONAL A TRAVÉS DE LA RED

MARÍA CECILIA AINCIBURU
Universidad de Siena

Cuando se habla de simulación en didáctica general y en didáctica del Español Lengua Extranjera, se piensa en una serie de prácticas didácticas en las cuales los alumnos tienen un rol -o bien porque se les da ese rol o bien porque ellos mismos se lo plantean- y son capaces de llevar a cabo una serie de acciones lingüísticas adaptándose a ese rol que se les dio. En mi caso, voy a hablar de un tipo de simulación completamente diferente; voy a hablar de la simulación virtual, de la simulación que es común en fines específicos como una base que se nos da configurada en modo gráfico y que tiene como *input* una serie de programas comerciales o no comerciales (*software*) que se encuentran en la red o se pueden comprar.

Hablamos de simulación virtual, simulación informática o simulación-juego, que es lo que antiguamente solíamos llamar «programas didácticos». Son programas didácticos graficados para la *web* que simulan un mundo diferente e incluso, a veces, pretenden un papel por parte de los participantes. Son simulaciones que ofrecen al alumno un contexto de participación predeterminado. Existen en EFE los *simulistas* y los *no simulistas*, es decir, los que dicen que la simulación es algo muy efectivo y

aquellos que piensan que la simulación no lo es. Es una falsa alternativa si no entendemos qué uso hace el profesor de la red. Muchas veces porque los profesores usamos la *web* en una simulación solamente para sacar información, tablas, modelos (Cabré y Enterría 2006). En ese sentido, el nivel de dificultad que tienen los discursos que los profesores de lengua reputamos como útiles para el alumno, no siempre coincide con lo que el profesional del área (y el alumno EFE) considera que es complejo o no. No estoy hablando simplemente de un nivel lingüístico de complejidad, sino también de un nivel temático.

Si uno hace un experimento simple como es, por ejemplo, mostrar a los alumnos tres o cuatro páginas *web* y preguntar en qué página *web* un concepto económico está más claro o se explica mejor y paralelamente se hace lo mismo con un grupo de docentes de lengua o de lectores no profesionales, se verá que los resultados serán fundamentalmente diferentes. Como estamos trabajando con la lengua y también con los significados que la estructuran, esta diferencia tiene que acortarse para que la comunicación en el aula, lo que se hace con la lengua especializada en el aula, sea efectiva.

Voy a hablar, no de español de los negocios, sino de economía. En mi universidad el español, que se llamaría aquí *de la empresa*, no existe. Las personas cursan economía política o economía bancaria –la especialidad más prestigiosa en la Universidad de Siena-, pero seguramente no harán nada parecido a lo que se hace en el español de los negocios más general, como lo entienden los manuales publicados en España. En ese tipo de cursos, los profesores, los economistas, usan muy frecuentemente este tipo de simulaciones. La frecuencia de uso es muy alta, por lo cual al alumno no le choca que en la clase de lengua se le vuelva a presentar un esquema de simulación de ese tipo. Existen, además, datos empíricos como los de la profesora Rising de la Universidad Pontificia de Comillas, o de García Carbonell que trabaja en la Universidad de Valencia, entre otros, sobre la utilidad de trabajar con este tipo de simulaciones (García-Carbonell, 1998 Rising, 1999). En este caso, se trata de simulaciones de inglés lengua

extranjera y no de Español Lengua Extranjera, porque entre lo publicado en EFE hay mucho menos material consistente.

Los primeros programas disponibles para uso didáctico de tipo económico fueron los programas de Bolsa, pero no hablaré de ellos porque estos programas estaban pensados para usos estratégicos de guerra (García-Carbonell y Watts, 2007). En el caso de la Bolsa, aun los mejores programas tienen como principio de funcionamiento final la maximización del provecho, de la ganancia. Esto hace que el modelo sea muy plano y los alumnos no se adapten fácilmente a un uso didáctico, porque, a pesar de que trabaja con muchas bolsas y de que los alumnos tienen a disposición muchos valores, les falta el espíritu central del trabajo de inversión: el reconocimiento del riesgo a partir del cual se invierte.

En cambio, me interesa trabajar con los programas que tienen que ver con ámbitos léxicos y temáticos que resultan más oportunos y más vinculados a la realidad, que comportan un mecanismo e hipótesis de funcionamiento de un fenómeno económico mayor. Un ejemplo de simulación, que resulta entre los que conozco uno de los más polémicos, es lo que técnicamente llamamos un programa de choque. En este caso les haré ver escenas de «Los granjeros del tercer mundo» (<http://www.arcadetown.com/3rdworldfarmer/gameonline.asp>), que es un programa realizado para hablar o para ver cómo funcionan los mecanismos de pobreza en el mundo. Cuando ponemos a los profesores de lengua delante de esto, normalmente ven todo el castillo de la interculturalidad destruido. Sin embargo, cuando se les da a elegir a los alumnos y a los profesores de economía del desarrollo, este es el programa que en más del 90% de los casos se elije. Es un juego o una simulación en la cual existe una familia africana que tiene unos perfiles familiares que se pueden elegir a través de los datos que normalmente contiene una ficha: nombre, edad, rol, etc. que nos sirven para repasar la función de identificación.

En el juego entra también la consideración del estado de salud de la persona, sus relaciones familiares y es posible modificar el perfil de cada

personaje. Por ejemplo, cuando la familia consta de padres e hijo, los alumnos, seleccionan casi automáticamente para el hijo, la opción «estudiar», pero les aparece instantáneamente un cuadro explicando que no hay escuelas cerca y que no hay dinero de reserva suficiente para invertir. Los participantes tienen a disposición una serie de opciones: la siembra de cereales, la cría de animales, la compra de herramientas de trabajo, la inversión en estructuras generales de almacenamiento y, por último, los servicios. El juego provee mucho material léxico y los iconos para inducir su significado.

En la situación inicial del juego se parte de un capital de 50 pesos para comenzar a asegurar la subsistencia familiar. La primera cosa que es posible con ese dinero es plantar una cantidad mínima de maíz. Esperamos todo un año de cultivo y tenemos un reporte anual que dependerá en modo casual de si ha habido una gran sequía o de lo que comió la familia, por ejemplo. Ese informe aparece en la pantalla ocultando el juego y lo interesante es ver el *input* lingüístico que proporciona el informe: hay un evento que se relata, una tabla con cada uno de los productos y también figuran los eventos familiares, lo que sucede en esa familia. La hipótesis de trabajo de la simulación provee una de las consideraciones más actualizadas en economía del desarrollo: considera que la sobrevivencia no depende solo de la maximización de la ganancia (mejor cosecha, mejor precio de venta, etc.), sino de toda una serie de datos sobre lo que puede costar el médico, casarse por la Iglesia o por algún tipo de confesión religiosa o ir a la escuela o tener electricidad en casa. No solo las necesidades vitales, sino la calidad de vida y su cuantificación. Usando el juego por más tiempo se presentan eventos fundamentales: se reduce la salud de las personas, algún familiar se pone enfermo y hay que elegir si vacunarlo o no, si queremos que la madre se quede a cuidar la familia o vaya a buscar trabajo a la ciudad, etc. Los estudiantes se van a dar cuenta de que esas poblaciones viven de los cultivos porque no hay nunca dinero suficiente como para comprar animales. Aun para un economista, calcular el umbral de sobrevivencia de un individuo es

muy difícil, es un problema económico, político y humano que requiere de un enfoque multidisciplinario.

A todos nos parece horrible desde el punto de vista intercultural, pero la *economía del desarrollo* requiere la evaluación del concepto de sobrevivencia, y es muy difícil enseñar el vocabulario, la situación comunicativa general y el punto temático que tenemos que afrontar como profesores de lengua EFE, sin contar con un escenario como el que ofrece este juego. Este programa está diseñado por alumnos de la Universidad de Copenhague y tiene una traducción al español excelente de un profesor chileno de economía. Además, ofrece una posibilidad de resolución de los problemas, es decir, en la didactización los alumnos de un nivel A pueden realizar solo un dossier de todos los informes anuales y usarlos para construir una tabla resumen general. Los alumnos de nivel más avanzado, en el mismo juego, podrán encontrar una serie de soluciones posibles a nivel económico para mejorar la situación de las comunidades del tercer mundo, desde renunciar a algo material y dar ese dinero a una ONG -que es la cosa más simple-, a la realización de proyectos de mayor envergadura. Esto es en el aula de español un programa muy movilizador y pasa del ámbito del aula al mundo real con extrema naturaleza, así como querríamos que sucediera en la comunicación.

En otra especialidad económica –la bancaria-, podemos recurrir al *Aula virtual* del Banco de España (http://aulavirtual.bde.es), en la cual los alumnos pueden utilizar varios programas, por ejemplo, uno basado en el concepto de estabilidad de precios y otro en el de estabilidad financiera. En el caso del primer programa se trabaja considerando la Ley de Taylor, que es la ley a partir de la cual se calcula un coeficiente sobre la tasa de inflación y la producción real; datos que se visualizan en el margen superior de cada trimestre del año y también las informaciones que circulan en la prensa, lo que en economía se llaman las *news*. El alumno va calculando cómo tiene que llegar con esos valores que se le proporcionan a una estabilidad de

precios. Todo consiste en ser capaz de ser el director del Banco de España y lograr la estabilidad de precios en 40 trimestres.

Todos estos ejemplos que hemos presentado son simulación-juego. La finalidad de esta presentación es invitar a verlos como lo que son, como textos, es decir, como formas de reflejar la realidad. Los docentes y los textos que elegimos somos un espejo, un modo de llevar una determinada ideología al aula. Existe una ideología en quien opera las decisiones para llegar a un cierto resultado económico (el alumno en los juegos) pero existe, también, una serie de decisiones sobre lo que el *software* en realidad significa como objeto pleno de significado (en el constructor del programa y en el docente que lo lleva al aula). Por ejemplo, así como decíamos que la simulación de la Bolsa no considera los aspectos técnicos más importantes de las decisiones de inversión (el nivel de riesgo); podemos analizar socioculturalmente qué es lo que a nosotros nos molesta de la simulación «Los granjeros del tercer mundo». Es decir, por una parte existe un sistema económico o el sistema financiero del que juzgamos técnicamente si funciona o no funciona así y, por otra, también podemos preguntarnos si la supervivencia de esa familia funciona o no funciona así. Lo que quiero decir es que el programa además de ser un objeto significativo a nivel técnico es un objeto que nos permite un análisis crítico en muchos otros niveles.

La Web 2 permite no solo el acceso a la información, sino también la participación en la construcción de los contenidos, como en el caso de los parches en español que permiten que los programas pensados en inglés se puedan realizar en español. Desde el punto de vista de la aplicación EFE constituyen un material más estimulante que la simple traducción de textos escritos. Además de todo eso, los repositorios de parches, de subrutinas, como los programas facilitados permiten un acceso directo del estudiante a las herramientas que nos evita a los docentes una inversión enorme de tiempo. ¿Qué significa? que las mismas cosas que en EFE hacíamos como tareas didácticas normales pueden transformarse en tareas profesionales y en prácticas reales.

Quiero exponer dos ejemplos que en este caso serán más generales que las simulaciones anteriores. En todas las clases de EFE no se practica la biografía sino el currículum. Es muy diferente hacer un currículum escrito, entregárselo al profesor y que el profesor lo devuelva con las marquitas rojas que hacer una presentación personal. La tarea es que el alumno produce un currículum personal filmado. Aparecen como subtítulos los datos de carrera, los intereses o los proyectos que normalmente constituyen los bloques de ese género textual. Es posible incluso hacer la filmación con un medio al alcance de todos, con un teléfono. El producto final no es para entregar al profesor, sino que se cuelga en una página de video-currículum para la empresa (hay muchos portales de videoCV, yo trabajo con Xing). Es decir, se simula que los alumnos busquen trabajo para el verano, por ejemplo, y se solicita que cuelguen el vídeo-currículum en una página *web* libre donde acceden las personas que pueden querer contratar su trabajo. Basándose en este tipo de tareas, se pueden lograr productos más sofisticados según el nivel lingüístico de los alumnos. En todos los casos el profesor tiene mucho trabajo ahorrado. Los alumnos trabajan mucho, hacen muchas veces el vídeo-currículum para que les salga bien, van mejorando, van rehaciendo los textos, etc. Las películas las rehacen muchas veces porque tienen el incentivo de editarlas en la red y muchas personas lo van a ver. En mi experiencia, estas actividades permiten no solo la autoevaluación sino una evaluación grupal cooperativa. Vencido el plazo de edición, los alumnos saben quién hizo el mejor trabajo y el peor, y saben distinguir perfectamente cuándo el mejor trabajo es gráfico pero no lo van a contratar por su nivel de español y cuándo, contrariamente, el trabajo está hecho con pocos medios pero es muy bueno desde el punto de la organización y la calidad textual.

El segundo ejemplo consiste en utilizar la red para construir glosarios. En todo trabajo de fines específicos, aunque sea de medicina, se hace una visualización de lo que es la semántica posible de una palabra en contexto, es decir no el significado del diccionario sino las connotaciones de un mismo término en combinaciones léxicas y contextos diferentes. Los

alumnos están acostumbrados a hacer esta tarea de «buscar definiciones» pero, según mi experiencia, es mucho más útil cuando uno le pide al alumno que busque varias versiones enciclopédicas y textuales y que vea qué hay en la *Wikipedia* y de acuerdo a lo encontrado, como tarea final, reforme y publique una determinada página. La *Wikipedia* es libre y los alumnos pueden introducir en ella todas las informaciones que consideren que faltan o simplemente reformular y cambiar el texto porque juzgan que está mal hecho. Después tanto el docente como los demás miembros de la clase pueden ir a buscar la historia de la página en la *Wikipedia* y contrastar el proceso de escritura, cotejando las definiciones anteriores.

Todo esto para el profesor significa que tiene, sea en la simulación sea en la tarea que se realiza en la red, un material que se evalúa mucho más fácil y más comunicativamente, porque los alumnos se evalúan dentro del grupo. El valor comunicativo es mayor también porque las simulaciones no están completamente predeterminadas y son siempre diferentes, como la producción lingüística real. Para el alumno es muy estimulante y, además, una forma de olvidar que están aprendiendo lengua. Además, el uso de las simulaciones-juego no implica un conocimiento profundo de cómo funcionan los modelos económicos y el docente no corre el riesgo, como con el análisis de texto, de caminar sobre un pantano o de elegir textos irrelevantes.

Bibliografía

CABRÉ, Ma. Teresa y Josefa Gómez de ENTERRÍA (2006): *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.

GARCÍA-CARBONELL, Amparo (1998): *Simulación telemática en el aprendizaje del inglés técnico* (Telematic simulation in learning technical English). Tesis doctoral inédita, Universitat de Valéncia, Facultat de Filología, Valéncia.

GARCÍA-CARBONELL, Amparo y Frances WATTS (2007): «Perspectiva histórica de simulación y juego como estrategia docente: de la guerra al aula de lenguas para fines específicos», *Ibérica* 13:65-84.

RISING, Beverly (1999): *La eficacia didáctica de los juegos de simulación por ordenador en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en alumnos de derecho, económicas e ingeniería*. Tesis doctoral inédita, Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN ASISTIDA POR ORDENADOR EN EL CONTEXTO DEL ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS

JOAQUIM LLISTERRI BOIX
Universidad Autónoma de Barcelona

En el marco de lo que se conoce como ELAO/ALAO (Enseñanza/Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador) se ha desarrollado una línea de trabajo específica, que podríamos denominar EPAO (Enseñanza de la Pronunciación Asistida por Ordenador – CAPT, *Computer Assisted Pronunciation Training*), en la que se utilizan las tecnologías propias del tratamiento de la señal sonora para ayudar al estudiante en la adquisición de una pronunciación adecuada en lengua extranjera (LE). Para ello, se recurre a herramientas de grabación y reproducción, a procedimientos de visualización de la onda sonora o a programas relativamente más complejos que ofrecen una evaluación automática de la producción del alumno empleando técnicas relacionadas con el reconocimiento automático del habla (Eskénazi, 2009; Hardison, 2009; Hincks, 2003; Llisterri, 2007; Neri, Cucchiarini, Strik y Boves 2002; Neri, Cucchiarini y Strik, 2003).

Por otra parte, diversos autores que han abordado la enseñanza de la pronunciación (Gil Fernández, 2007) han reflexionado sobre los objetivos que deben plantearse y sobre el grado de acercamiento a una pronunciación

nativa que es necesario lograr en función del contexto en el que el estudiante hará uso de la LE. Así, se han propuesto nociones como la de la «inteligibilidad confortable» para el oyente (Abercrombie, 1963) y tipologías de errores basadas en el esfuerzo que supone la corrección en relación con su impacto en la inteligibilidad (MacCarthy, 1978). No es frecuente, en cambio, encontrar diseños curriculares para la enseñanza de la pronunciación centrados en las necesidades específicas de alumnos en diferentes entornos profesionales.

En este contexto, cabe considerar las aportaciones de la EPAO a la enseñanza del Español con Fines Específicos, tomando en consideración aspectos lingüísticos, didácticos y tecnológicos. En lo que se refiere a los primeros, el planteamiento no debería, en principio, diferir de los propios de la enseñanza tradicional y que, en nuestro campo, se centran en las cuestiones relacionadas con la definición del modelo de pronunciación. Los aspectos didácticos comprenden, esencialmente, la definición de objetivos en la enseñanza de la pronunciación y la adaptación de tales objetivos a las necesidades de los diferentes entornos profesionales. Las innovaciones tecnológicas, por su parte, llevan a una reflexión sobre, al menos, dos cuestiones: por una parte, la posibilidad de disponer de programas adaptados a finalidades específicas y, por otra, las propias limitaciones de la EPAO en lo que se refiere a la corrección de la pronunciación, especialmente en cuanto a la información proporcionada al estudiante sobre la calidad de su producción y sobre las estrategias más eficaces para mejorarla (Neri, Cucchiarini y Strik, 2002a, b).

Finalmente, es necesario recordar que el uso de las tecnologías no exime al profesor de realizar una evaluación de las necesidades específicas de sus estudiantes en lo que se refiere a la pronunciación ni de valorar críticamente la idoneidad de los diversos productos para la EPAO en función de los objetivos que pretende alcanzar.

Bibliografía

ABERCROMBIE, D. (1963). *Problems and principles in language study.* Londres: Longman.

ESKÉNAZI, M., ALWAN, A., y STRIK, H. (Eds.). (2009). «Spoken language technology for education - Spoken language». *Speech Communication*, *51*(10).

GIL FERNÁNDEZ, J. (2007). *Fonética para profesores de español: De la teoría a la práctica.* Madrid: Arco/Libros.

HARDISON, D. (Ed.). (2009). «Special issue on technology and learning pronunciation». *Language Learning & Technology*, *13*(3). Consultado en <http://llt.msu.edu/vol13num3/vol13num3.pdf>

HINCKS, R. (2003). «Speech technologies for pronunciation feedback and evaluation». *ReCALL*, *15*(1), 3-20. Consultado en <http://www.speech.kth.se/~hincks/papers/REcall.pdf>

LLISTERRI, J. (2007). «La enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador». En *Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA. Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: Perspectivas aplicadas entre disciplinas.* [CD-ROM] (pp. 91-120). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia - Asociación Española de Lingüística Aplicada. Consultado en <http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Llisterri_06_Pronunciacion_Tecnologias.pdf>

MACCARTHY, P. (1978). *The teaching of pronunciation.* Cambridge: Cambridge University Press.

NERI, A., CUCCHIARINI, C., STRIK, H., y BOVES, L. (2002). «The pedagogy-technology interface in computer assisted pronunciation training». *Computer-Assisted Language Learning*, *15*(5), 441-467. Consultado en <http://lands.let.kun.nl/literature/neri.2002.3.pdf>

NERI, A., CUCCHIARINI, C., y STRIK, H. (2002a). «Feedback in computer assisted pronunciation training: Technology push or demand pull?»

En *Interspeech 2002 - ICSLP. Proceedings of the 7th International Conference on Spoken Language Processing.* (pp. 1209-12). Denver, Colorado, Estados Unidos, 16-20 de septiembre de 2002. Consultado en <http://lands.let.kun.nl/literature/neri.2002.2.pdf>

NERI, A., CUCCHIARINI, C., y STRIK, H. (2002b). «Feedback in computer assisted pronunciation training: When technology meets pedagogy». En *Proceedings of the CALL conference «CALL professionals and the future of CALL research».* (pp. 179-88). Amberes, Bélgica. Consultado en <http://lands.let.kun.nl/literature /neri.2002.1.pdf>

NERI, A., CUCCHIARINI, C., y STRIK, H. (2003). «Automatic speech recognition for second language learning: How and why it actually works». En *ICPhS 2003. Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Cciences.* (pp. 1157-60). Barcelona, España, 3-9 de agosto de 2003. Consultado en <http://lands.let.kun.nl/ literatura/neri.2003.1.pdf>

EL DISCURSO ACADÉMICO ESPAÑOL: ENTRE LA IDENTIDAD ACADÉMICA Y LA GLOBALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

GRACIELA VÁZQUEZ
Universidad Libre de Berlín

Me permito iniciar esta breve exposición, con unas líneas del poema de Rubén Darío.

> ¿Seremos entregados a los bárbaros fieros?
> ¿Tantos millones de hombres hablaremos inglés?
> ¿Ya no hay nobles hidalgos ni bravos caballeros?
> ¿Callaremos ahora para llorar después?
>
> RUBÉN DARÍO (Los cisnes)

La profecía –qué duda cabe- se cumplió: producir y publicar en una lengua distinta al inglés pone en peligro la circulación de conocimiento, aunque publicar en inglés no siempre sea sinónimo de calidad. Quienes nos dedicamos a estos menesteres llamados académicos, miramos con estupor en *Google Search* la radiografía poco pudorosa de cuántas veces nos han citado; o nos preocupamos si nuestras publicaciones no han ingresado todavía a la base de datos de SCOPUS[1]. La presencia en SCOPUS permite que los

[1] <http://www.scopus.com/scopus/home.url>

índices de los números de una revista sean mucho más consultados online desde bibliotecas y que entren en un ranking que se llama SCIMAGO[2], que usa los datos de búsquedas de SCOPUS aplicando los algoritmos de *Google*[3]. También despierta nuestra curiosidad a cuánto asciende nuestro índice h (índice Hirsch)[4] que no se refiere a la fauna sino al balance entre el número de publicaciones y las citas a estas. Demás está decir que dichas publicaciones deberán estar escritas en inglés y que el índice no funciona entre investigaciones de diversos campos, pues las convenciones de citación difieren entre sí.

¿Por qué es importante todo esto? Como sabemos, un texto solamente es un texto si está en relación con otros textos. Podemos considerar ese gran patrimonio que son los mil millones posibles de hablantes de español y hacer una cuenta simple: los mil millones menos los 46. 661 que viven en Europa dan un total de 953 millones que estarán en otra parte del mundo que no es Europa. Al hacerlo, nos olvidamos de que no se trata solamente de ver cuántas personas hablan qué lengua, sino para qué.

Seguimos con una cita de Carlos Fuentes:

«...la cuestión de si el castellano es competitivo en los campos científicos, filosóficos, informativos y literarios en todo el mundo, asunto planteado hace poco por Eduardo Subirats...»

«Podemos contestar que no, en el campo científico, a pesar de contar con eminencias mundiales, no podemos sumar, nos dice el gran hombre de

[2] <http://www.scimagojr.com/index.php>
[3] Prof. Dra. Gerda Hassler: información personal.
[4] El índice h se calcula basándose en la distribución de las citas que los trabajos científicos de un investigador han recibido. Hirsch específicamente dice: «Un científico tiene índice h si el h de sus N_p trabajos recibe al menos h citas cada uno, y los otros (N_p - h) trabajos tienen como máximo h citas cada uno.».
En otras palabras, un científico tiene índice *h* si ha publicado *h* trabajos con al menos *h* citas cada uno. Así, el índice h es el balance entre el número de publicaciones y las citas a estas. El índice fue diseñado para medir eficazmente la calidad del investigador, a diferencia de sistemas de medición más sencillos que cuentan citas o publicaciones, diferenciando a aquellos investigadores con gran influencia en el mundo científico de aquellos que simplemente publican muchos trabajos. El índice funciona eficazmente sólo entre científicos del mismo campo, pues las convenciones de citación difieren entre cada uno de estos

ciencia colombiano Manuel Elkin Patarroyo, no contamos, en Iberoamérica, más que con el 1% de los científicos del mundo»[5].

Carlos Fuentes, citando al científico colombiano, no hace más que corroborar nuestra redefinición del discurso académico adaptado a los ámbitos universitarios. Si entendemos por discurso académico sólo el lenguaje de la ciencia, dejaríamos de lado una amplia esfera de acción que afecta al estudiantado europeo y, en un futuro cercado, a estudiantes de todos los continentes (Programas Erasmus Mundus).

En esta cita hay un dato interesante: según el científico colombiano, el 1% solamente de la producción científica tiene lugar en lo que se llama Iberoamérica.

La universidad española también empieza a preocuparse por esto. Apareció hace dos semanas en *El País* (12.09.2009), un artículo titulado *La universidad europea ya habla inglés* y la pregunta que sigue es ¿y sus estudiantes? Importante es la posición en que se encuentra España en ese *ranking*. Está muy abajo en los posgrados y en los grados en inglés. ¿Hay motivo para tanta preocupación? La situación en los ámbitos académicos en los que nos encontramos tiene una mezcla interesante de personas que hablan su lengua nativa, de personas que tienen una lengua meta que en este caso sería el español y una tercera lengua que es el inglés, donde no necesariamente deberían hablarla sino leer la bibliografía. Es decir, estamos en una situación que se llamaría transcultural y ya no intercultural.

El primer estado de la cuestión se refiere precisamente a eso, a la definición de discurso académico. Dicho discurso es la comunicación cotidiana entre docentes y estudiantes en los ámbitos universitarios y las situaciones ritualizadas en las cuales nos encontramos. Esa es mi definición del discurso académico. A partir de aquí me ocuparé de analizar otros subproductos, entre otros, lo que se denomina «mención europea», para

[5]<http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/fuentes_c.htm>

terminar con una conclusión: la interculturalidad probablemente ya es un tema del pasado. De ahora en adelante tenemos que vernos con situaciones transculturales o transfronterizas[6].

¿Qué es lo que hicimos hasta ahora? En el marco del proyecto ADIEU –que en alemán quiere decir el Discurso Académico en la Unión Europea–, fue concretamente analizar dos situaciones ritualizadas. El primer artefacto es la monografía y el segundo, la clase magistral. Libros sobre cómo escribir en la universidad abundan, pero nuestros manuales se basaron en un estudio empírico cualitativo, fundamentado en un corpus que se didactizó con fines de ELE.

¿Qué es una clase de habilidades académicas si se trata de la escritura? Es una clase donde vamos a tratar de estudiar partes de textos y estructuras de textos desde tres perspectivas:

1) la perspectiva de lo que es el español,
2) la perspectiva de la lengua nativa
3) la perspectiva del inglés

Es decir, son textos en contextos, no son textos aislados.

La perspectiva de análisis responde a las dificultades con las que podrían encontrarse personas cuya lengua nativa no es el castellano, especialmente una lengua no románica. Por lo tanto, nuestro público meta son estudiantes ELE, que han alcanzado el nivel B2 del MCER cuyos descriptores se encuentran adaptados al ámbito universitario. En la práctica cotidiana, se trata de un curso destinado a desarrollar habilidades académicas

[6] Vázquez, Graciela (coord. y autora), *Actividades para la escritura académica*. Edinumen, Madrid 2001, 225 pp.
Vázquez, Graciela (coord.), *El Discurso Académico Oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*, Edinumen, Madrid 2001, 303 pp.
Vázquez, Graciela. (coord.), *Guía Didáctica del Discurso Académico Escrito. Cómo se escribe una monografía*. Edinumen, Madrid 2001, 174 pp.
Vázquez, Graciela. (coord. y autora), *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Edinumen, Madrid, 2005, 230 pp.
Navas Méndez, Alejandra/ Graciela Vázquez. ADIEU Plus. *CDRoms de Clases Magistrales.* Universität Potsdam.

existentes, pero ahora en español. Por lo tanto, debemos concentrarnos en áreas tales como:

- La función de las partes de un texto en la tradición académica española, inglesa y alemana en comparación y contraste.
- Las personas del discurso e instancias enunciativas, pues la lengua y la cultura de partida no son afines.
- Las citas y el principio español de la erudición manifiesta.
- Citar y no plagiar: uso inteligente de función *cortar y pegar*.
- El buen uso de la matización, para cooperar con quien lee.
- La reformulación como cooperación con quien lee y no entendida como reiteración superflua.
- El uso del ejemplo como ilustración y no como motor del desarrollo argumentativo.

Considerando que el estudiantado trae conocimientos de por lo menos dos lenguas aparte del castellano y que la alfabetización en el discurso magistral de su asignatura ya existe, es importante concentrarse en la exposición a estilos lectivos diferentes, variantes diversas del español y la función prototípica de la clase magistral: la transmisión de información, teóricamente no asequible en la bibliografía. En cuanto a las partes de este género discursivo:

- Preámbulo: establecimiento de contactos sociales entre quienes participan.
- Planteamiento del tópico: bisagra que une lo dicho con el punto de partida de la clase actual. Suele adoptar la forma de resumen. El estudiantado toma o controla apuntes, pues existe la creencia bastante difundida de que lo que se recapitula puede aparecer en un examen.

- Explicación: es la base que sustenta el conjunto y suele ocupar la mayor parte de la clase. Se caracteriza por la presencia de tópicos y subtópicos que siguen siempre la misma secuencia (presentación, desarrollo y cierre). Se observa un gran despliegue de recursos retóricos de todo tipo: argumentación, lluvia de ideas, aclaraciones, reformulaciones, reiteraciones, contrastes, resumen, ejemplificaciones, preguntas retóricas, etc., movimientos que tienen su contrapartida en lo lingüístico.
- Interacción antes del cierre: si se dispone de tiempo, la profesora/el profesor cede el turno de palabra y se plantean preguntas o se disipan dudas.
- Cierre: suele ser muy breve. Además de actos de cortesía puede observarse alguna instrucción o actividad de organización. Es importante poner atención porque suele haber mucho ruido ya que el estudiantado se desplaza a otras clases[7].

Asimismo, merece la pena consultar, por ejemplo, el ALED[8], una asociación para promover el desarrollo científico de los estudios del discurso en América Latina que contiene algunos *blogs* interesantes como el de Angélica Silva. También existe una asociación que se denomina EATAW[9], un foro cuyo objetivo es poner en contacto a docentes en el área de la escritura académica y crear un ámbito de discusión en ese sentido. De particular interés es lo que está ocurriendo en América Latina, (Venezuela o Perú). Por ejemplo, en Argentina preocupa mucho lo que allí se llama la alfabetización académica.

[7] <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0013.pdf>
[8] <http://www.portalaled.com/>
[9] <http://www.eataw.eu/>

Sin embargo, en la red son muy escasos los trabajos relacionados con el discurso académico. Una rápida mirada a RedELE nos convencerá rápidamente de que no abundan los trabajos de maestrías y doctorados. Solamente encontré una única memoria de máster de la Universidad de Alcalá que es la *Enseñanza/aprendizaje del Español como Lengua Extranjera para fines académicos: Área de las Letras*.

Quienes se interesen por trabajar el discurso académico español y quieran apartarse de lo que es la clase magistral y la producción de trabajos escritos, se enfrentaran a un área poco investigada, la que se refiere a la evaluación. Particularmente importante es el movimiento de estudiantes en la Unión Europea: esos estudiantes producen trabajos y esos trabajos son evaluados por personas de distintas tradiciones académicas, por lo que sería útil constatar cómo se evalúan los exámenes y los trabajos escritos desde distintas perspectivas. Hay otro ámbito poco estudiado: cómo se lleva a cabo pragmáticamente una tutoría o la hora de consulta y otro aspecto que también vale la pena investigar es cómo se presentan los programas, cuál es la imagen que se tiene de la cátedra y de la universidad a través de los programas de estudios. Todo eso se relaciona con el discurso académico en general.

Un área de la comunicación científica que merece especial atención, sobre todo por las consecuencias que podría acarrear para quienes aspiran al título de Doctora o Doctor y la nota que se asigna a dichos trabajos, es la nueva constelación que crea la Mención *europeus*[10]. La obtención de la mención de «Doctorado Europeo» requiere una estancia de al menos tres meses en otra universidad europea, tras la cual tiene lugar una evaluación internacional con al menos dos miembros de dos universidades europeas no españolas en el tribunal de tesis. Dichas personas escriben un informe evaluativo de la tesis, sugieren el nivel de desempeño con el que se ha obtenido un *grado académico* universitario máximo[11] y certifican la habilidad

[10] Artículo 14 del Real Decreto 56/2005 (21.01.2005) <http://www.boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02846-02851.pdf>

[11] tres grados de desempeño (por o sin unanimidad):

de la doctoranda o doctorando para presentar parte de su defensa en la lengua extranjera.

Si bien hasta ahora pude acceder a un número limitado de informes y en general cabe esperar que dicho corpus puede resultar de difícil acceso, el contacto presencial de personas involucradas en este acto académico crea una situación que llamaremos transcultural[12], en la que participan la tradición española, representada por una parte del tribunal, la directora o director de tesis (español/-a), una doctoranda o doctorando (de origen diverso), que ha consultado bibliografía en varias lenguas y estudiado en por lo menos dos culturas académicas y finalmente una cultura académica no española que juzga la defensa, previa lectura del trabajo.

Los juicios, que se emiten desde la cultura académica de cada participante, se refieren a los siguientes aspectos:

- Originalidad, grado de innovación
- Méritos científicos y técnicos
- Planificación y estructura
- Resultados y conclusiones
- Bibliografía

- *cum laude*: con alabanzas (destacado), es la menor de las distinciones y representa el reconocimiento a un desempeño destacado en los estudios realizados.
- *magna cum laude*: con grandes alabanzas (muy destacado), corresponde al rango medio de los desempeños destacados.
- *summa cum laude*: con máximas alabanzas (excepcional) es el reconocimiento por un desempeño poco común, sólo esperado de estudiantes brillantes.

[12] Término en inglés: transculturality

- *Definición***:** Conjunto de fenómenos que resultan cuando los grupos de individuos, que tienen culturas diferentes, toman contacto continuo de primera mano, con los consiguientes cambios en los patrones de la cultura original de uno de los grupos o de ambos.
- *Ref. definición***: <**http://www.ugr.es> [2004-02-22]; (ESLEE).
- *Contexto***:** ... la delimitación terminológica de transculturalidad se concentra sobre el aspecto internacional, mundializado, interactivo (por tanto recíproco) y transfronterizo de los procesos transculturales e intenta superar el nivel de interacción entre las culturas en beneficio del nivel de interacción que transgrede las culturas.

En principio, son los mismos que utilizan otras universidades europeas. Habría que agregar quizás la metodología aplicada y evaluar su adecuación. En Alemania hay dos categorías de informes. Uno, el más completo (*Erstgutachten*) y otro adicional pero secundario.

Resulta fascinante y sumamente útil analizar la forma en que las personas analizamos los trabajos y escribimos los informes. No solamente me parece fascinante, sino que supone una enorme responsabilidad, ya que de él depende la nota que se le da a la persona. Esa nota pone en tela de juicio la capacidad de esa persona para llegar a ser doctora, aunque pareciera ser que en España, llegar a la defensa constituye en sí mismo un acto de aprobación. También es cierto que el juicio emitido afecta la calidad de la dirección.

Resumiendo, el análisis de informes escritos por colegas de España (siete) se pueden constatar los siguientes aspectos:

- Tendencia a marcar los aspectos positivos.
- Textos más descriptivos que argumentativos
- Alto grado de conciencia que lo que se juzga no atañe exclusivamente a quien aspira al título sino también a quien dirigió la tesis >>> mantener la imagen de la institución.
- Valoración de los paratextos.
- Preocupación estética por la calidad de la palabra escrita

Entre los informes de colegas de otros países europeos destaca:

- Tendencia a mencionar más lo negativo que lo positivo.
- Intolerancia frente a la cantidad de páginas >>> Falta de capacidad de síntesis.
- Irritación debido a la profusión de explicaciones y definiciones acerca de lo que se considera conocido (Las ciencias del lenguaje o los instrumentos de investigación) >>> Rechazo del principio de la erudición manifiesta.
- Actitud taxativa frente a lo que se percibe como generalización o información no corroborada.

- Desconcierto frente a la ausencia de definiciones operativas de trabajo. >>> Error metodológico.

¿Cuáles serían las conclusiones? Todo lo expuesto es puramente exploratorio, pero considero que estudiar esos informes de los cuales depende en parte el futuro académico de muchas personas es sumamente importante. Creo que deberíamos sentarnos a hablar de lo que es positivo y negativo en cada tradición académica y creo que lo fundamental radica en la dimensión ética del informe, por las razones que ya he mencionado y, sobre todo, porque nos encontramos, no ya en una situación de interculturalidad sino en una situación de transculturalidad. Por lo tanto, deberíamos tomar conciencia sobre:

- La importancia de los informes como producto académico digno de ser investigado.
- La necesidad de un diálogo entre colegas de diversas instituciones.
- La dimensión ética de las decisiones.

Los retos, tema central de esta breve exposición, podrían resumirse así:

1. Creación de un corpus de trabajos escritos y exámenes, teniendo en cuenta las ideas y creencias del profesorado de las culturas académicas involucradas, es decir, no solo criterios lingüísticos.
2. Análisis de los baremos de evaluación relacionados con las expectativas de cada institución y los descriptores del MCER adaptados a los ámbitos universitarios.
3. Estudio de los programas de las asignaturas relacionados con el discurso académico.
4. Análisis pragmático de un corpus de horas de consulta o tutorías.

5. Investigación de los papeles asignados a docentes y estudiantes en el seminario.
6. Análisis transcultural de los informes evaluativos de tesis.

DE LOS FINES ESPECÍFICOS A LOS CONTEXTOS PROFESIONALES

CONCHA MORENO GARCÍA
Universidad Antonio de Nebrija

Mi propuesta, más que hablar de fines específicos, es la de hablar de *contextos profesionales específicos*. El análisis de estos permitirá determinar qué predomina en cada uno. En el ámbito del EFE, la investigación se centra a menudo en la especificidad del léxico. Lo que quiero compartir y debatir en esta mesa redonda es una hipótesis según la cual no podemos englobar los ámbitos profesionales dentro de la misma denominación. Hay contextos profesionales en los que el foco se centra en los conocimientos técnicos y científicos previos: véase el caso de un/a profesional de la Medicina, el Derecho, la Filosofía o la Aeronáutica. El español o cualquier otra lengua no materna se apoyarán en el dominio de la materia. Hay otros contextos en los que el foco se centra en la comunicación, la interacción, en el conocimiento de las costumbres del otro –tal como nos lo presenta Maalouf en su libro *Las identidades asesinas:*

> (...) que para comunicarnos con el resto del planeta hoy sea necesario saber bien inglés es una evidencia que sería inútil discutir; pero sería igualmente inútil pretender que con el inglés es suficiente. (...) para que una persona pueda sentirse cómoda en el mundo actual

> es esencial que no se la obligue, para entrar en él, a abandonar la lengua que forma parte de su identidad.

Y más adelante añade:

> [que las corrientes de intercambio social] «estén en manos de los personas que sienten un interés especial por el otro interlocutor y así lo han demostrado comprometiéndose seriamente con su cultura – *eligiendo su lengua*[1]*». (1998: 159-169).*

Dentro de este ámbito entrarían el llamado Español de los Negocios y el Español para el Turismo. Partir de una división en los contextos profesionales permitiría establecer dónde poner el acento y cómo hacerlo desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje.

La propuesta de investigación iría encaminada a establecer *corpus* con esas diferencias, trabajando en unos casos el léxico de cada especialidad; en otros los contenidos socioculturales, gramaticales y pragmáticos que se basan en el análisis de necesidades comunicativas propias de cada contexto profesional. Esto, a su vez, implica un replanteamiento de los diseños curriculares que materialicemos en propuestas para el aula.

1. El contexto

Empecemos por aproximarnos a lo que se entiende por 'contexto' desde diferentes perspectivas.

1. Gillian Brown y George Yule (1993:47) afirman que, incluso los gramáticos de la oración, cuando preguntan por la aceptabilidad de la misma, están reconociendo implícitamente

[1] La cursiva es mía.

que necesita ser «puesta» en una situación de emisión, adjudicada a unos hablantes concretos y no a otros. Estos autores hacen sus aportaciones desde la lingüística funcional y plantean la necesidad de conocimiento etnográfico para interpretar los enunciados. Por lo tanto, podemos aventurar que el *contexto* nos sitúa en el lenguaje en uso. Este lenguaje en uso se sirve, no sólo de las reglas de la fonética, la morfosintaxis, la semántica, necesita también de conceptos como presuposición, inferencia, implicatura, etc. Es decir, que el estudio del *contexto* nos lleva a tener en cuenta los principios de la pragmática y del análisis del discurso.

Recogemos a continuación algunas definiciones del término.

2. De nuevo Brown y Yule (1993:61) retoman la preocupación de Hymes, (1964) para quien el ***contexto*****,** por un lado, es un límite de las posibilidades interpretativas y, por otro lado, lo ve como un apoyo para la interpretación pretendida. Aunque esta doble consideración pudiera parecer contradictoria, resulta muy clarificadora de la función del *contexto*: nos da claves para descubrir lo que no se dice, lo que se presupone y lo que se infiere, pero también acota, del conjunto abstracto de posibles significados, el más adecuado.
3. Levinson (1983), citado por Casamiglia y Tusón (1999) señala los siguientes elementos constitutivos del *contexto*:
    a. Conocimiento del papel y de la posición social.
    b. Conocimiento de la situación espacial y temporal.
    c. Conocimiento del nivel de formalidad.
    d. Conocimiento del medio: código o estilo apropiado al canal que implica las diferencias entre lo oral y lo escrito.
    e. Conocimiento del contenido adecuado.

f. Conocimiento del campo o registro.

Casamiglia y Tusón (1999) señalan, además, la necesidad de conocer el *marco o esquema*: es decir, los parámetros prototípicos de una situación, por ejemplo, ir al restaurante, asistir a una conferencia, recibir a unos clientes mayores en un aeropuerto, etc. Lo cual obliga al dominio de un *guión*, que indica cómo actuar. Esto lleva a una *meta*. Y para que todo funcione necesitaremos un *plan*.

4. Duranti y Goodwin (1992), citados por Casamiglia y Tusón (1999:126), opinan que el *contexto* incorpora una serie de elementos diversos. Hablan de cuatro dimensiones del mismo que incluyen tanto el espacio físico, como la imagen mental que se hacen del hecho quienes participan en él, sin olvidar lo no verbal y el conocimiento previo:
   - La localización o marco espacial.
   - El comportamiento no verbal.
   - La lengua como contexto.
   - El contexto extrasituacional.

Esta sencilla clasificación puede resultar de gran ayuda a autores y autoras de materiales a la hora de establecer las líneas de trabajo y análisis de textos. Pero también en el aula si se quiere hacer consciente al alumnado de que comunicarse no es sólo descifrar oraciones correctas. Y mucho más en el terreno que nos ocupa.

5. Teun Van DijK (1996:93) afirma que:

   El concepto de «contexto» se caracteriza como la reconstrucción teórica de una serie de rasgos de una situación comunicativa, a saber, de aquellos rasgos que son parte integrante de las condiciones que hacen que los enunciados den como resultados actos de habla.

Continúa en su explicación y habla de la interdependencia existente entre el texto –entendido como los enunciados- y el contexto, de tal manera que los rasgos textuales pueden 'expresar' (en sus propias palabras) aspectos del contexto y este, a su vez, determina qué rasgos deben caracterizar el texto para que sea aceptable dentro del contexto.

6. Julia Caballero Martín (1994) en su tesis doctoral hace un repaso de los distintos tipos de contexto.
    a. El *contexto situacional* permite predecir información. Halliday y Hasan se refieren al «campo», es decir lo que está pasando, la naturaleza de la acción social de lo que está ocurriendo; el «tenor» o participante, son personas, categorías y papeles; el «*mode*» o forma, que se refiere al tipo de lenguaje que se utiliza: incluye el canal (escrito o hablado), la retórica, etc.
    b. El *contexto cultural* es la experiencia de la comunidad lingüística que implica una vida social común.
    c. El *contexto psicológico* es el conocimiento de los aspectos de la vida que se relacionan con cada uno de los interlocutores. Hablaría de una experiencia pasada compartida. En función de la personalidad de los interlocutores se seleccionarán unos detalles u otros, los cuales estarán más cerca de sus rasgos psicológicos.
    d. El *contexto emocional*, es un término utilizado por Bernárdez. Se refiere al estado de ánimo general del hablante que le llevará a seleccionar estructuras concretas y palabras adecuadas, pero si no conoce el comportamiento lingüístico apropiado para ese momento específico su producción será inadecuada.
    e. El *contexto temático* condiciona el tipo de producción, pues hay una serie de elementos propios del contenido

que obligan al uso de unos determinados recursos, descartando otros.

f. El *contexto discursivo* es el entorno lingüístico del cual depende el sentido de una palabra, frase o fragmento. El lenguaje es una manera de actuar con las cosas y las personas y hacer que otros también actúen.

7. Graciela Reyes (1998:358-9) opina que el *contexto* recoge toda la información extratextual que resulta pertinente para la comprensión de un texto. Puede abarcar desde el material verbal, también llamado 'cotexto', hasta el *«macrosocial, gobernado por las condiciones políticas, sociales y culturales de distribución de poder».* Ella especifica más y habla de *contexto situacional*, que engloba la interacción verbal, sus relaciones, el entorno físico, el tema, el propósito y el canal de comunicación. Si nos centramos en el texto como producto escrito, diremos que no siempre es necesario conocer todos los elementos mencionados más arriba, tales como el entorno físico de la producción o recepción. En cambio, serán de gran importancia en el mundo del turismo, por ejemplo, en el que la interacción oral es la más frecuente y por ello el contexto situacional se manifiesta como prioritario.

También habla de *contexto psicológico*, que para ella es el conjunto de supuestos necesarios para la interpretación. Dentro de estos supuestos encontramos las creencias, opiniones, valores, etc. de una comunidad que dotan al lector para interpretar un texto. Asimismo hay que tener en cuenta las creencias o supuestos que a título personal debe evocar el lector para desentrañar el sentido.

De todas las reflexiones señaladas seleccionaríamos lo referente a los contextos situacional y psicológicos tal y como los presenta Graciela Reyes. Para nuestro trabajo posterior nos será también de gran ayuda tener en

cuenta a Casamiglia y Tusón (1999) para preparar los parámetros prototípicos de una situación, el guión según el cual se desarrollará esta para conseguir un objetivo o meta de acuerdo con un plan.

2. Definición de síntesis

> *Contexto* es, en primer lugar, el conjunto de elementos extralingüísticos: situacionales, sociales, culturales, anímicos, y en segundo lugar, lingüísticos: los recursos para la expresión de la forma textual, en los que se inserta un determinado texto y de los cuales depende para adquirir su significado concreto y adecuado.

3. ¿Y qué entendemos por 'profesional'?

El Diccionario de la Real Academia nos da una serie de acepciones del término profesional que pueden orientarnos hacia lo que queremos señalar.

> **1.** adj. Perteneciente o relativo a la profesión. **2.** adj. Dicho de una persona: Que ejerce una profesión. U. t. c. s. **3.** adj. Dicho de una persona: Que practica habitualmente una actividad, incluso delictiva, de la cual vive. *Es un relojero profesional.* U. t. c. s. *Es un profesional del sablazo.* **4.** adj. Hecho por profesionales y no por aficionados. *Fútbol profesional.* **5.** com. Persona que ejerce su profesión con relevante capacidad y aplicación.

Según esto, el contexto profesional podría definirse a través de una serie de situaciones, por un lado, y de creencias, opiniones, valores, por otro, relativos a una determinada profesión y que debe conocer quien la ejerza para que quede claro que la desempeña no como un aficionado. Por ello es

importante tener en cuenta la quinta acepción que nos lleva a reflexionar sobre la competencia profesional.

El concepto de competencia nos llega a través de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) que la define como sigue (OCDE, 2005, p. 4): *The definition and selection of key competences: executive summary.* Paris, OECD Publications[2].

> *A competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context. For example, the ability to communicate effectively is a competency that may draw on an individual's knowledge of language, practical IT skills and attitudes towards those with whom he or she is communicating[3].*

Por su parte, El Instituto Nacional de Empleo de España INEM (1995) afirma:

> Las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de (…) una ocupación (…) Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber–hacer. El concepto de competencia engloba no sólo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional, sino también un conjunto de comportamientos, facultad de análisis, toma de

[2] Consultado en la web <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> el 25 de agosto de 2009.

[3] Una competencia es más que conocimiento y destrezas. Implica la habilidad de satisfacer demandas complejas movilizando y recurriendo a recursos psicosociales (incluidas destrezas y actitudes) en un contexto particular. Por ejemplo, la habilidad para comunicarse de manera eficaz es una competencia que puede requerir del individuo el conocimiento de la lengua, destrezas tecnológicas prácticas y ciertas actitudes hacia aquellos con los cuales él o ella se está comunicando.

> decisiones, transmisión de información, considerados necesarios para el pleno desempeño de la ocupación.

Bunk (1994) plantea que

> (…) posee competencias profesionales quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.

En un trabajo de la universidad de Granada, que analiza el programa europeo *Tuning educational structures in Europe* para la reforma educativa, encontramos una clasificación de las competencias de intervención que deberán reforzarse en los programas de determinadas profesiones más que en otras.

Competencias de intervención		
Cognitivas	**Sociales**	**Culturales**
Capacidad de - Aplicar conocimientos a la práctica. - Adaptarse a nuevas situaciones. - Creatividad. - Crítica y autocrítica - Trabajar de forma autónoma.	Capacidad de - Desarrollar habilidades interpersonales. - Mostrar liderazgo. - Trabajo en equipo.	Capacidad de - Apreciar la diversidad. - Adquirir conocimientos de otras culturas. - Trabajo intercultural.

Así pues, volvemos al planteamiento del contexto profesional como conjunto de situaciones en las que están implicadas una serie de creencias, opiniones y valores. Y añadiríamos, además, los conocimientos, habilidades y destrezas propios de un perfil profesional determinado.

Lo que anunciaba al principio era que no podemos elaborar programas ni crear materiales con fines profesionales de manera uniforme. Si estamos de acuerdo con lo expuesto hasta ahora, lo estaremos también en que las competencias, situaciones y habilidades que debe manejar con fluidez un profesional de la Medicina no coinciden con las de un profesional del mundo de los negocios o del turismo, por ejemplo, entre otras cosas porque la variedad de situaciones en las que se ve envuelto este último hace que casi podamos hablar de profesiones diferentes. Veamos unos ejemplos.

1. *En el aeropuerto*. Recibir a los clientes; resolver problemas a la llegada; hacer que los clientes se sientan cómodos y seguros en un ambiente nuevo, quizá percibido como hostil. Despedir a los clientes; resolver problemas de última hora; hacer que los clientes se lleven una última imagen positiva de su viaje.
2. *En el hotel*. Recibir a los clientes; hacer que se sientan cómodos y seguros (a menudo el hotel es el único punto de referencia de quienes viajan, de ahí la importancia de transmitir esta sensación); ser el intermediario entre los clientes y la ciudad que se visita; resolver malentendidos; subsanar necesidades o imprevistos. Ofrecer compensaciones que no perjudiquen a la empresa.
3. *En el restaurante o en la cafetería*. Atender a los clientes; hacer que se sientan cuidados. Explicarles de forma amable en qué consisten los platos de la carta; proponer alternativas. Hacer que los clientes no se sientan invadidos en momentos de intimidad o de trabajo. Recibirlos como habituales.
4. *En la oficina de turismo*. Dar información adecuada a las preguntas recibidas y al tipo de clientes; informar sobre horarios y medios de transporte. Conocer la ciudad, sus lugares interesantes y sus

actividades. Transmitir que el lugar donde se encuentran los clientes vale el viaje realizado.

5. *En los circuitos o en las visitas guiadas*. Conocer los lugares, sus anécdotas y adaptar esos conocimientos al tipo de clientes y al tiempo disponible. Expresarse con fluidez. Saber reaccionar ante las dificultades posibles. Saber manejar al grupo para que todo fluya. Evitar los choques culturales.

He aquí como ejemplo una síntesis de lo que se supone debe componer la formación específica de un guía de turismo[4].

SECTOR	**FUNCIONES COMUNICATIVAS.** **CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS**	**CONTENIDOS LÉXICOS Y DE REGISTRO**	**CONTENIDOS PRAGMÁTICOS** **Y LINGÜÍSTICOS**	**CONTENIDOS CULTURALES**
Guías de turismo	Saludar y despedir, informar, explicar, recomendar, advertir, evitar el estrés cultural Contenidos lingüísticos propios de esas funciones	Registro adecuado a las características del grupo; léxico de la descripción de lugares, monumentos, horarios, precios, etc.	Cumplir las máximas de Grice; tener en cuenta la teoría de la relevancia; contribuir a la concordia dentro del grupo, evitar términos o fórmulas que refuercen prejuicios, mostrar atención e interés por todos, etc.	Manejar conocimientos sobre diferencias de comportamiento cultural de los miembros del grupo para evitar choques con las de la zona visitada

Y, a continuación, unos ejemplos sobre las características lingüísticas y pragmáticas de los mismos profesionales.

[4] Extraído del artículo «El español turístico», en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera.* SGEL. Madrid. pp. 1185-1204.

4. Rasgos morfosintácticos peculiares

*Sector***.** Si nos centramos en los/as guías, observaremos que abarcan una comunicación más seguida y cuantitativamente más extensa con los clientes y en ella destaca la expresión oral. En este caso, podríamos decir que el lenguaje es fundamentalmente narrativo, descriptivo y en menor medida argumentativo.

5. Algunas características morfosintácticas.

- Uso del imperativo afirmativo o negativo para llamar la atención de los clientes:

Ejemplos: *Miren..., observen..., suban..., bajen..., / no se retrasen, no se olviden de sus objetos personales/ no dejen sus maletas sin control...*

- Uso del presente histórico para acercar los acontecimientos al cliente:

Ejemplo: *A principios del siglo X, Praga se convierte en una ciudad, con una gran plaza del mercado y dos ciudadelas desde las cuales sus primeros gobernantes dirigen sus numerosos feudos familiares.*

- Uso de las preposiciones sobre todo en descripciones de lugares y monumentos

Ejemplo: *Caminata por la ciudad colonial de Grana y* tour *por la zona. Después, almuerzo en la finca Posintepe y salida hacia el albergue* Nicaragua libre *y por la tarde recorrido con una guía de la comunidad por los campos de la cooperativa. Paseo a caballo por la vertiente sur del volcán Mochambo. Cena y alojamiento en el albergue.*

- Uso del condicional para sugerir, aconsejar:

Ejemplo: *¿Esta noche? Pues... podrían ir a alguno de los conciertos populares que hay cerca del hotel.*

- Uso del indefinido para situar hechos en el tiempo:

Ejemplo: *¿Qué quisieron transmitirnos los egipcios de sus tradiciones a través del embalsamamiento?*

- Uso del presente de subjuntivo en expresiones de deseo:

Ejemplo: *Que tengan buen viaje / que aproveche / Ojalá tengamos buen tiempo...*

- Uso de las perífrasis, sobre todo *ir a* + infinitivo y *deber* + infinitivo:

Ejemplo: *Dentro de unos momentos vamos a llegar a nuestro destino. No olviden sus objetos personales en el autobús, por favor. Tras la visita, tendrán una hora de tiempo libre. Deben estar de vuelta a las 14:00 para ir al restaurante.*

6. Algunas características pragmalingüísticas.

- Orientación hacia el interlocutor; de donde se derivan otras características de su lenguaje.
- Uso del 'nosotros/as' para aumentar la sensación de participación.
- Uso de deícticos de proximidad con el mismo fin.
- Uso de formas exhortativas para enfatizar la persuasión.
- Uso de formas de tratamiento adecuadas al interlocutor para evitar fallos en la distancia social.
- Manejo adecuado de las máximas conversacionales de Grice: que la información sea adecuada al grupo; que esa información sea verdadera y relevante y que el modo de darla sea interesante y no contribuya a la creación o perpetuación de estereotipos negativos.

Tomamos ahora un ejemplo de lo que una guía profesional dice de su trabajo:

> María Jesús Cinto afirma: «nunca cuentas lo mismo, cada guía realiza un discurso propio que adapta al tipo de grupo que en ese momento tenga. Cuando tienes una visita infantil sueles recurrir a anécdotas, mientras que cuando tienes un grupo de personas mayores la historia suele interesarles muchísimo más». Además, añade: «muchas veces al cabo de cinco minutos ya reconoces qué tipo de grupo tienes: los que quieren una explicación más histórica, quienes prefieren ver muchas más cosas en menos tiempo o los que quieren ver detalladamente solamente dos edificios.
> (…)Solamente se nombran las fechas históricas más importantes, tratamos de que el lenguaje, y por tanto la explicación, sean más amenos.

Por otra parte, no podemos dejar de lado, en el caso de los profesionales del Turismo, el gran papel que desarrollan como mediadores interculturales. Por ello, es fundamental tener en cuenta esta perspectiva en su formación y en la selección de contenidos de su plan de estudios. Un ejemplo:

En los países árabes o en Oriente, no se debe estrechar la mano a su interlocutor, a menos que este se la ofrezca primero. Algunas mujeres musulmanas aceptan el apretón de manos pero en la India una mujer nunca da la mano a nadie.

En EE.UU., dos interlocutores deben mantenerse siempre en la «zona de comodidad»; los musulmanes, en cambio suelen acercarse más y es común que un hombre coja la mano a otro y la mantenga un rato.

Si viaja usted a los países de Oriente, debe saber que son extremadamente corteses y esperan que se comporte con la misma educación. Las palabras '*sí*' y '*no*' no se usan igual que en Occidente. El *no* se evita mientras que el *sí* a menudo sólo significa *eso me han dicho.* Digan lo que digan, nunca les dé la espalda; es una de las mayores groserías posibles.

En fin, si quiere usted ser un turista respetuoso, no se olvide de poner en su maleta algo de información útil, además de las gafas de sol y el cepillo de dientes[5].

Para conseguir convertirse en un buen guía capaz de variar el discurso en un idioma que no es el propio, habrá, pues, que definir su perfil profesional. Este responde al conjunto de capacidades y competencias que identifican la formación de una persona para asumir, en condiciones óptimas, las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión.

Los perfiles profesionales son dinámicos, cambian para adaptarse a las necesidades del mercado. De la misma forma, los currículos, los materiales, la metodología con la que se forma a futuros profesionales tienen que tener en cuenta las necesidades requeridas para que logren serlo.

En mi opinión, no basta con hablar de la especificidad del lenguaje profesional –cosa que no podemos descuidar, sin duda –, pero espero haber demostrado que necesitamos elaborar *corpus* de necesidades relativas al contexto profesional específico que se tendrán en cuenta en los currículos de los planes de estudio.

En relación con la metodología, no quiero dejar de mencionar que convertirse en un buen profesional también requiere de fórmulas que permitan ensayar antes de actuar. Para ello sugerimos acudir a lo que Robert J. Di Pietro (1987) llama ‘escenarios'. Y, según él mismo propone, su efectividad se asegura recordando que deben constar de tres componentes básicos:

• La tarea.
• La información conocida por todos.
• La información reservada a cada grupo.

[5] Extraído del libro *Cinco estrellas. Español para el turismo* (2009:149). SGEL. Madrid.

Las fases de desarrollo de estos escenarios, parecen ideales para llevar a las aulas de los fines específicos: *ensayo, representación y valoración*. No podemos desarrollar esta idea en todas sus posibilidades, pero ahí dejamos la propuesta para volver sobre ella en otra ocasión.

Para *concluir*, mi propuesta es la siguiente:

- Definir el perfil profesional, con sus conocimientos, competencias, habilidades y destrezas.
- Seleccionar los contextos en los que se desarrollará la actividad profesional.
- Dotar de contenidos lingüísticos, pragmáticos y culturales cada contexto profesional.
- Aplicar una metodología basada en los escenarios.

Bibliografía

BROWN G., y George, Y. (1993): *Análisis del discurso.* Visor libros. Madrid.

CABALLERO MARTÍN, Mª J. (1994): *El español como L2: la comprensión de textos.* Universidad Antonio de Nebrija. Tesis doctoral.

BUNK, G. P. (1994): *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de profesionales en la RFA. Revista Europea de Formación Profesional* No 1. 8-14.

CASSAMIGLIA, H., y TUSÓN, A. (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Ariel Lingüística. Barcelona.

DI PIETRO, Robert J. (1987): *StrategicInteration: Learning Languages through Scenarios.* Cambridge University Press. London.

DURANTI, A. y GOODWIN, Ch., (eds.) (1992): *Rethinking context. Language as interactive phenomenon.* Cambridge. Cambridge University Press.

LEVINSON, S. (1983): *Pragmática.* Teide. Barcelona.1989.

MORENO GARCÍA, Concha. y TUTS, Martina. (2004): «El español turístico» en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera.* SGEL. Madrid, pp. 1185-1204.

- (2009): *Cinco estrellas. Español para el turismo.* SGEL. Madrid.

OIT. Organización Internacional del Trabajo. (1995). *Formación profesional. Glosario de términos escogidos.* Ginebra.

REYES, Graciela. (1998): *Cómo escribir bien en español.* Arco Libros. Madrid.

VAN DIJK, Teun. (1983): *La ciencia del texto.* Paidós Comunicación. Barcelona. (1996).

Páginas web:

CALVI, Maria Vittoria: *El español del turismo: problemas didácticos,* en <http://www.ideas-heilbronn.org/archivo/1/elements/artic/Calvi-turismo.pdf> (Consultada el 29-08-09)

Las competencias en el nuevo paradigma educativo europeo. En <http://www.ugr.es/~economia/documentos/Documentos/definitivos/anexo_c.pdf> (Consultada el 29-08-09)

INEM. Instituto Nacional de Empleo en España. (1995): *Metodología para la ordenación de la formación profesional ocupacional*. Subdirección general de gestión de formación ocupacional. En <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/i.htm#2> (Consultada el 29-08-09)

NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN PARA LA ELABORACIÓN DE DISEÑOS CURRICULARES Y MATERIALES DIDÁCTICOS DE ESPAÑOL PARA LOS NEGOCIOS

MARIA LLUÏSA SABATER
Ecole Supérieure du Commerce Extérieur / Universitat de Barcelona

RESUMEN

Partimos de la base de que el conocimiento parcial que los diseñadores de materiales didácticos de Español para uso profesional tenemos de los ámbitos laborales a los que destinamos nuestra producción, acarrea una falta de autenticidad, especialmente en el área de los textos orales, a las actividades que realizamos para los manuales. Propongo mostrar cómo un dominio que parece tan superado como es la negociación, se puede concretizar en los manuales de EFE y, a partir del análisis de la transcripción de los mismos, preguntarnos si sabemos realmente cómo es el discurso en las negociaciones de las empresas. Mi propuesta consiste en abrir líneas de investigación con el fin de establecer *corpus* rigurosos que faciliten el camino a los creadores de materiales para alcanzar la autenticidad y la credibilidad necesarias para los profesionales a los que se dirigen.

1. Principios de la didáctica de EUP

Esta intervención se focalizará sobre un aspecto de la creación de materiales didácticos para las clases de español para uso profesional que, a mi modo de ver, necesita en este momento, y de manera urgente, el apoyo de una investigación empírica.

Antes de empezar, quisiera hacer hincapié sobre tres puntos clave.

En primer lugar, me parece importante destacar cuál es mi posición sobre los lenguajes de especialidad, que se basa en la que da la Doctora Cabré:

> *a) se trata de conjuntos «especializados», ya sea por la temática, la experiencia, el ámbito de uso o los usuarios.*
>
> *b) se presentan como un conjunto con características interrelacionadas, no como fenómenos aislados.*
>
> *c) mantiene la función comunicativa como predominante, por encima de otras formas complementarias.*
> (Cabré, 2003).

El hecho de integrar en ella, el ámbito de uso, los usuarios y de considerar la función comunicativa como predominante, le confiere toda la importancia que tiene dentro de la didáctica del EFE, y, al mismo tiempo amplía considerablemente el campo de actuación en el diseño de los materiales que hay que llevar al aula.

En segundo lugar, y como consecuencia lógica de lo anterior, parto de la base de que, en materia de didáctica de EFE, la teoría de la asociación de la especificidad profesional con la especificidad puramente léxica es un modelo reductor que no puede contribuir a un aprendizaje efectivo de la lengua en un contexto profesional. (Llobera, 2000).

Por todo ello, en tercer lugar, considero que las competencias derivadas de los géneros discursivos y de los tipos de textos a los que el profesional-alumno se tiene que enfrentar, las estrategias pragmáticas que tiene que saber aplicar, las habilidades y actitudes interculturales que tiene que adoptar, las funciones y actos de habla, la gramática y el léxico que debe conocer, forman un conjunto de parámetros que no se pueden ignorar y que el profesional-alumno como agente social y hablante intercultural tiene que dominar.

Este amplio espectro de elementos, adaptado del Plan Curricular del Instituto Cervantes (E. Martín, 2009), constituyen la visión de lo que significa la didáctica del EFE y da coherencia y sentido al cuerpo de la intervención que nos ocupa.

2. Diferentes ámbitos, diferente transparencia u opacidad

Existen contextos profesionales que son más transparentes, en apariencia, que otros. El dominio de los Negocios y del Turismo son un buen ejemplo ya que las situaciones de comunicación que en ellos se producen, son más conocidas o fáciles de prever o investigar.

El de la Medicina y Sanidad, ciertamente tiene situaciones de comunicación e interacción tanto a nivel de pacientes como a nivel de colegas de trabajo que pueden averiguarse con un Análisis de necesidades bien hecho.

Otras áreas son más opacas para el diseñador de materiales: el Jurídico lo ha sido en gran medida hasta que se han empezado a hacer memorias de máster que dejan ya entrever situaciones de comunicación concretas y, por lo tanto, se pueden hacer propuestas de trabajo con todos los componentes necesarios.

Y hay ámbitos que nos resultan totalmente opacos, excepto a nivel lexicográfico, tanto por la temática que se nos escapa, como por el desconocimiento de las necesidades comunicativas de los que lo pueden

estudiar como lengua extranjera: la Ingeniería, la Arquitectura, por ejemplo. Porque, dejando aparte la producción/comprensión de textos científicos, es seguro que los profesionales de estos campos se encuentran en situaciones de comunicación muy contextuadas, en el caso de que trabajen con homólogos hispanohablantes.

Paradójicamente, un dominio que parece transparente y sobre el cual hay multitud de publicaciones y métodos, es el del ámbito de los negocios. Tenemos un repertorio muy completo de las situaciones en las que se puede encontrar un profesional en su actuación en su campo. Poseemos, hasta cierto punto, documentos escritos auténticos que garantizan la producción de actividades con credibilidad, pero, en cambio, nos es muy difícil obtener textos orales auténticos, porque las empresas son sumamente reticentes a abrir su actividad profesional interna a nadie que no pertenezca a ella. Ello nos lleva a considerar el punto siguiente.

3. Falta de información sobre el contexto profesional del ámbito que se va a tratar

Los diseñadores de materiales didácticos de Español para uso profesional, nos vemos confrontados a un problema que es crucial: poseemos, en general, un conocimiento parcial de los ámbitos laborales a los que destinamos nuestra producción.

Con ello, no me refiero al conocimiento del área técnica en la que nos vamos a desenvolver ya que podemos adquirir nosotros mismos, un cierto grado del conocimiento de la misma, que nos será de gran ayuda para una enseñanza lograda. (Scott-Barrett, 1989).

Hago referencia al hecho de que, en ocasiones, no tenemos suficiente información sobre el contexto laboral, y por lo tanto, sobre cómo se desenvuelven realmente los profesionales en los diferentes tipos de situaciones que tenemos repertoriadas.

Por lo tanto, los componentes básicos, especialmente orales, con los que se va a encontrar un profesional de un ámbito determinado para que las pueda desarrollar especialmente en el ámbito oral, se nos escapan. Nos refugiamos, entonces, en el léxico y en los textos escritos, a los que tenemos más fácil acceso, y sobre los que hay corpus en algunas áreas, por ejemplo los realizados ESLEE I y II[1].

El Plan Curricular del Instituto Cervantes, constituye, sin duda, un instrumento valiosísimo para los que nos dedicamos a la creación de materiales didácticos, pero es impensable, ni es su propósito, que pueda cubrir todas las necesidades que se nos presentan para crear actividades que se puedan llevar al aula.

4. Problemática: ¿en qué puede influenciar la falta de conocimiento de los contextos profesionales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de EFE?

Todo ello, nos lleva a formular la hipótesis de que la imperfección de nuestro conocimiento de determinados contextos profesionales, puede acarrear una falta de autenticidad, especialmente en el área de los textos orales, cuando creamos textos orales en nuestros materiales didácticos, así como una selección demasiado personal e incompleta de las *unidades léxicas*, término propuesto por la Teoría Comunicativa de la Terminología (Cabré y Aldestein, 2001) y adoptado por Ciapuscio (2003).

5. La negociación: ejemplo de desconocimiento de la realidad

Propongo demostrar, a modo de ejemplo, cómo un dominio que parece tan superado en términos de aplicación al aula como es la negociación, se concretiza en los manuales y a partir del análisis

[1] «Estudio de los Lenguajes Especializados en Español (II). Tratamiento de la terminología desde los textos especializados: variación y fraseología.»

preguntarnos si sabemos de modo cierto, cómo es el discurso en las negociaciones reales de las empresas.

Presento, a continuación, un fragmento de la transcripción del material auditivo «Una negociación», Unidad 8, del Manual *Socios 2*[2].

(.....)

A. A ver, podríamos entregar la mitad de la mercancía el 15 de noviembre y el resto el 1 de diciembre. ¿Qué le parece?

B. Muy justo... Bueno, pero si nos entregan la mitad de la mercancía, tiene que ser la gama completa, claro.

A .Perdone, no sé si lo he entendido bien, ¿con los 10 modelos?

B. Sí, sí. La gama completa.

A. Me lo pone difícil. ¿Y si les entregamos 5 modelos el 15 y después...?

B. Perdone, pero eso no es negociable. Necesitamos los 10 modelos al mismo tiempo.

A. En ese caso tendrían que pagarnos a 30 días y no a 60 como habíamos convenido. Si nos pagan a 30 días, creo que podríamos llegar a un acuerdo.

B. Treinta días... ¡uf! Es que... Bien, de acuerdo, pero tiene que asegurarme que toda la mercancía estará en el almacén el 1 de diciembre.

A. Le garantizo que la tendrán.

Se trata de un fragmento de un diálogo entre dos negociadores. Parece verosímil, pero, ¿realmente lo es? Visto a distancia, dudo mucho que lo que escribí hace nueve años, sea un reflejo de la realidad, por varias razones.

[2] MARTÍNEZ, L. y SABATER, M. Ll (2000), *Socios 2*, Difusión, Barcelona. Me atribuyo la autoría y la responsabilidad completa del texto transcrito.

La primera, se debe al hecho de que, después de haber penetrado mucho más en el ámbito de las negociaciones, resultó evidente en el ámbito de los negocios, las condiciones de pago, así como todo lo relacionado con los precios, no se aceptan con la facilidad que aparece en el diálogo.

Por otra parte, después de la audición, sabemos muy poco sobre

- cómo los interlocutores intensifican el discurso y cómo lo atenúan para que el difícil equilibrio de la negociación no se rompa.
- se toman los turnos de palabra.
- qué frecuencia tienen los solapamientos (parece que no hay).
- qué frecuencia tienen las interrupciones (solo detectamos una).
- cuál es el esquema de argumentación.

Es decir, los aspectos pragmáticos y argumentativos del discurso quedan obviados o falseados. Y si analizáramos el diálogo bajo otra perspectiva, veríamos que no hay ni un solo aspecto sociocultural que se pueda extraer de la muestra.

Para terminar, el registro que se adopta en este diálogo es formal, pero ¿ocurre así en todas las negociaciones? Por supuesto que no. Suponemos que puede variar según el grado de conocimiento de los interlocutores, el nivel jerárquico de los mismos dentro de la empresa, el sector al cual pertenece la compañía, la importancia del contrato que puede surgir de la negociación, es decir, un conjunto de variables que pueden modificar el registro, y, por consiguiente, todos los aspectos pragmáticos y argumentativos que se han mencionado previamente. Sin embargo, no tenemos estudios sobre los distintos registros que pueden darse en las negociaciones.

Esta falta de muestras auténticas de una realidad que se da cotidianamente en el ámbito de los negocios, como es el hecho de negociar,

nos lleva a producir materiales, que, por simple desconocimiento de un mundo que es ajeno al diseñador de actividades, quedan incompletos y lejanos a la práctica de un verdadero profesional.

6. Modelos de líneas de investigación

Voy a citar dos ejemplos realizados por grupos de investigadores sobre las negociaciones, que puede aportar elementos constructivos para la propuesta que se hará posteriormente.

a. *El Proyecto INES.* Excepcionalmente, disponemos de un trabajo serio y riguroso que permite abordar *los aspectos socioculturales de la negociación en España*, el Proyecto INES: *International Negotiations in Spanish*. Fue un proyecto llevado a cabo por: Esade (Barcelona), Copenhagen Business School (Dinamarca), Wirtschaftsuniversität Wien (Austria) y fue presentado a la Unión Europea en mayo de 2000.

Para la realización de este proyecto, se hicieron entrevistas a treinta y cuatro empresarios españoles y extranjeros que negociaban con españoles y su objetivo consistía en intentar determinar si existen unas características que definan un estilo de negociación a lo español y, si es así, qué rasgos pueden explicarse a través de los valores culturales españoles, apoyándose en los principios de Trompenaars (1997).

Mediante el corpus que construyeron, obtuvieron resultados válidos y fiables alejados de estereotipos basados en los valores culturales de la sociedad y llegaron a la conclusión de que existe lo que ellos llaman el estilo de negociar español.

Sin embargo, es muy significativo que en este estudio no haya ni una sola muestra de negociación real llevada a cabo por profesionales.

Y es que el mundo de la empresa es muy poco accesible y esta inaccesibilidad al género discursivo real provoca en una gran medida la falta de análisis del discurso, por lo cual, pongo en duda autenticidad de las

muestras orales que creamos los diseñadores de materiales didácticos para presentar como modelo al alumno.

b. *La «escuela escandinava»<:* Por otra parte, existe un conjunto de investigadores, que sí han trabajado sobre negociaciones reales para fines interculturales, a los que denomino «la escuela escandinava».

En Suecia y Dinamarca principalmente, Lars Fant, Annette Grindsted, Annette Villemoes, entre otros, han llevado a cabo una serie de estudios sobre el análisis del discurso en negociaciones entre españoles y suecos, españoles y daneses, mexicanos y españoles. Los materiales para realizar sus corpus provienen de grabaciones en vídeo de negociaciones simuladas recogidas durante seminarios de perfeccionamiento en el arte de negociar (Fant, 1996).

Es decir que, por una parte, dos organizaciones internacionales especializadas en los cursos de formación en negociación a los empresarios, permitieron, o bien el acceso de los investigadores a los seminarios, o bien les proporcionaron materiales grabados, así como consejos y cambios de impresiones. Por otra parte, se mencionan tres grandes empresas españolas que les permitieron asistir directamente a sus seminarios internos de negociación.

7. Conclusión

He mostrado los dos ejemplos precedentes, porque demuestran que sí es posible, través de una institución o grupo de investigación acceder a un contexto profesional que, sin lugar a dudas, a nivel individual es bastante o totalmente impenetrable.

En efecto, creo que solamente mediante proyectos concebidos y respaldados por instituciones y llevados a cabo por equipos de investigadores, se pueden conseguir materiales auténticos que permitan trabajar de modo riguroso y serio y cuyo resultado en la confección de materiales didácticos redundaría en la autenticidad y el planteamiento de

actividades en las que los profesionales del dominio implicado pudieran sentirse plenamente identificados.

La elaboración de corpus sobre géneros discursivos orales, especialmente, pero también escritos, me parece absolutamente necesaria en un momento en que hemos llegado a una madurez en el campo de las publicaciones de materiales didácticos para contextos profesionales. En efecto, las publicaciones de manuales de Español para Fines Específicos proliferan y los profesores tienen, cada vez más, un amplio abanico de buenos materiales para utilizar en el aula, y cada vez en más dominios. Se tendría que pasar a la etapa en que los autores de actividades para el aula de EFE pudieran conseguir que el rigor y la autenticidad en la presentación y explotación de los géneros textuales escritos que ya se da en este momento, se pudieran aplicar también a los textos orales, especialmente a los que proceden de situaciones y contextos internos a las empresas.

Es por ello, que el establecimiento de un corpus de géneros discursivos orales, permitiría concebir la elaboración de Diseños Curriculares, rigurosos y fiables, facilitaría, por consiguiente, el camino a los creadores de materiales, sabiendo que las actividades que diseñan tendrán la autenticidad y la credibilidad necesarias para los profesionales a los que se dirigen.

Bibliografía

CABRÉ, M.T. (1993). *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona. Antártida/Empúries.

CABRÉ, M.T.; ALDESTEIN, A. (2001). «¿Es la terminología lingüística aplicada?». *Trabajos de lingüística aplicada.* Barcelona: Univerbook S.L.

CIAPUSCIO, G.E. (2003). «Textos especializados y terminología». Barcelona. IULA. Universitat Pompeu Fabra.

FANT, L. (1989). «Cultural Mismatch in Conversation: Spanish and Scandinavians communicative Behaviour in Negotiation Settings». *Hermes, Journal of Linguistics*. The Åarhus School of Business. Vol. 2. Pp. 247-265.

FANT, L. (1990). «Conversational patterns in Spanish and Swedish business negotiation.» *International Business Communication. Vol. 2:1. Pp. 13-16.*

FANT, L. (1996). «Regulación conversacional en la negociación: una comparación entre pautas mexicanas y peninsulares». *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica.* Madrid: Vervuert. Biblioteca Ibero-Americana: Vol 59. Pp. 147-183.

GRINDSTED, A. (1990). «How Conversation Is Organized in Spanish and Danish Negotiation Interaction». *Merino 7. Pp. 1-18. Odense: Odense University.*

GRINDSTED, A. (1994). «Argumentative Exchange Formats in Spanish and Danish Negotiations». *In Merino 18. Odense: Odense University.*

GRINDSTED, A. FANT, L. (1995), «Conflict and Consensus in Spanish, vs. Scandinavian Negotiation Interaction». *HERMES, Journal of Linguistics. Vol 15, Pp. 11-141.*

LLOBERA, M., (2005). «Aspectos semióticos del discurso en la enseñanza EpFE: Ideaciones y dimensión educativa». *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos Noviembre 2000.* [En línea] Documento disponible en: <http://www.ciefe.com/paginas/pdf/cf1-p-aspectosssem.pdf>

MARTÍNEZ, L. y SABATER, M. Ll (2000), *Socios 2*, Difusión, Barcelona.

SCOTT-BARRETT, F. (1989): *«How technical can you get?».* Language Training, vol. 10, 1.

TROMPENAARS, F., HAMPDEN-TURNER, C. (1997). *Riding the waves of culture.* London: Nicholas Brealey publishing.

VILLEMOES, A. (2003). «How do southern Spaniards create the conditions necessary to initiate negotiations with strangers?» *Hermes, Journal of Linguistics.* Vol. 31. Pp. 119- 134.

VILLEMOES, A. et al. (2003). *Negociar a lo español.* Dinamarca. Systime.

CONSIDERACIONES Y CRITERIOS PARA SELECCIONAR, ANALIZAR Y EVALUAR MATERIALES CURRICULARES DE EFE

BLANCA AGUIRRE BELTRÁN
Universidad Complutense de Madrid

Comenzaré mi intervención agradeciendo a la organización del XX Congreso de ASELE y a la Fundación Comillas su invitación y felicitando a ambas por lo apropiado de esta propuesta de Mesa Redonda sobre los *Manuales de Español con Fines Específicos (EFE*), que nos permitirá intercambiar criterios y experiencias sobre un elemento curricular esencial de los programas de EFE y, en mi opinión controvertido.

La importancia del papel de los materiales en la enseñanza de lenguas con fines específicos ha sido expresamente reconocido, cuando refiriéndose al *English for Specific Purposes*, Dudley-Evans y St. John (1998:18) lo describían como un movimiento pedagógico guiado por los materiales y la enseñanza, en este orden [*ESP is essentially a materials and teaching led movement]*.

Ahora bien, cuando hablamos de materiales de EFE, podríamos estar refiriéndonos a manuales didácticos en distintos soportes elaborados deliberadamente y comercializados para la enseñanza del Español con Fines Específicos (diversos ámbitos), así como a materiales preparados para uso interno por parte de instituciones o empresas (*in-house, in-company*), a la medida de sus necesidades, y a otros recursos didácticos complementarios, elaborados por los profesores, entre otros.

Por tanto, quisiera señalar que me he permitido concretar y ampliar el tema con el fin de abarcar los distintos materiales curriculares, así como otros recursos que tenemos a disposición. Me estoy refiriendo a materiales impresos, audiovisuales y multimedia, que constituyen unos componentes más del currículo y de los que se espera que mantengan una coherencia con los demás elementos del mismo, esto es, una relación armónica con los objetivos, los contenidos, el enfoque metodológico y la evaluación.

La perspectiva que voy a plantear es la de la preparación y pericia del profesor de EFE, en ejercicio o en formación, para seleccionar y, en su caso, desarrollar los materiales apropiados para cumplir los objetivos de un programa de EFE para un grupo concreto.

Por tanto, en primer lugar, voy a exponer unas consideraciones generales sobre los materiales de EFE, esto es, las cualidades y estándares que deberían satisfacer; recordaré los documentos de referencia que tenemos a disposición para orientar la organización de un programa de EFE (*Marco Común Europeo de Referencia* (*MCER*) y *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC*) y, por tanto, los parámetros y criterios para la selección de materiales; recordaré muy brevemente la complejidad y variedad de las situaciones de enseñanza-aprendizaje de EFE, con las consiguientes implicaciones para la selección de materiales y en el papel del profesor especializado en EFE; haré una breve revisión de los materiales y recursos didácticos disponibles (producción editorial en España) y, finalmente, abordaré la evaluación de materiales para proponer parámetros y un conjunto de criterios para analizarlos y tomar una decisión en cuanto a la selección.

Los materiales son uno de los recursos fundamentales en todas las actividades humanas (arquitectura, pintura, escultura, industria, moda, restauración, etc.), el otro recurso somos los recursos humanos. De la calidad y ductilidad de los materiales, así como de la habilidad para seleccionarlos y utilizarlos, o de la creatividad para manipularlos y transformarlos, por parte de los profesionales, dependerá el resultado y la valoración de esa actividad.

En la actividad docente, los materiales representan el vehículo, los medios que permiten que el proceso de enseñanza-aprendizaje alcance sus objetivos, siempre y cuando, cumplan con determinadas cualidades generales (motivación, adecuación, propiedad, utilidad, viabilidad, flexibilidad/versatilidad, disponibilidad, accesibilidad y adaptabilidad a los diversos aprendientes, etc.) y unos estándares específicos en relación con el tipo de soporte (impresos en papel, grabaciones audiovisuales, multimedia, etc.). Ahora bien, los materiales están condicionados por las situaciones de enseñanza-aprendizaje y por la interacción entre los alumnos y profesores que los utilizan e interpretan.

Además de las cualidades que acabamos de mencionar, los materiales deben ser adecuados a las necesidades de los aprendientes, al propósito y al contexto de aprendizaje. Deben tener significatividad lógica, esto es, deben ser presentados de forma que se comprendan las relaciones y su relevancia, y significatividad psicológica, esto es, que puedan ser relacionados de forma sustancial con los conocimientos previos. Asimismo, debemos resaltar expresamente las cualidades de relevancia, autenticidad, actualidad y capacidad de servir de referencia y transmitir conocimientos y cultura del ámbito académico o profesional.

En una situación de EFE, los materiales cumplen diversos propósitos, algunos sutiles e intangibles, no cuantificables e invisibles. Además de ser soporte para el aprendizaje, de transmitir conocimientos, tienen un *valor añadido* al aportar una dimensión operativa, un *know-how*, un saber hacer sobre el terreno, así como una aproximación afectiva y cultural a la comunidad epistemológica o profesional que se comunica en un ámbito específico. El valor añadido implica la capacidad de poder desenvolverse en situaciones de comunicación, usando con propiedad la lengua de especialidad, textos, géneros, léxico, terminología específica, familiarizándose con los procedimientos, formas de pensar y actuar de los profesionales o académicos de los diversos campos, adecuándose a la cultura

académica o empresarial, con una perspectiva intercultural, que es la razón esencial de la organización de un proceso de enseñanza-aprendizaje de EFE.

Por tanto, es imprescindible, que el profesor especializado en este segmento de enseñanza no solo esté capacitado para llevar a cabo un proceso muy detallado de selección y evaluación de los recursos didácticos que tiene a su disposición, sino que tenga la pericia suficiente para desarrollar sus propios recursos a partir de materiales auténticos. De hecho, esta es una de las decisiones más críticas en el transcurso de la programación de un curso de EFE en la que hay que tener en cuenta las cuatro funciones fundamentales que deben cumplir los materiales:

a) Representar el uso de la lengua auténtica.
b) Servir de soporte de aprendizaje.
c) Estimular y motivar,
d) Ser referencia del ámbito académico o profesional.

Por lo que respecta a la selección de materiales, debería tomarse en consideración diversos factores. Uno de ellos es el contexto socioeconómico, político, educativo y cultural. En nuestro caso la Unión Europea y España (Espacio Europeo de Educación Superior) y, por tanto, los documentos de referencia en los que se fundamenta la enseñanza de lenguas extranjeras, y del español en particular: MCER y PCIC. Si bien ninguno de ellos está orientado expresamente a EFE, nos proporcionan fundamentos para nuestra actividad docente y permiten homologar y normalizar los niveles de referencia, el grado de competencia. Así pues, desde la publicación de uno y otro no podemos desestimar sus orientaciones.

El MCER ofrece una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación, con el fin de facilitar la movilidad de los ciudadanos de la Unión Europea en el ámbito educativo y profesional. Presenta las bases para establecer un sistema de reconocimiento mutuo de titulaciones que permita la comparación de certificados expedidos en los diferentes países. Sus seis niveles comunes de

referencia proporcionan una descripción del grado de competencia que deben alcanzar los alumnos, presentados en forma de escalas de descriptores y en términos de capacidades para realizar determinadas actividades. En este sentido, los parámetros que utiliza son: el contexto de uso (ámbitos personal, profesional, educativo y público), las actividades comunicativas de la lengua ampliadas (expresión y comprensión, interacción, oral y escrita, mediación oral y escrita y comprensión audiovisual), las estrategias, las competencias generales (conocimiento declarativo o saber, sociocultural, existencial y capacidad de aprender, destrezas de estudio) y comunicativas (lingüísticas -léxico, gramatical, fonológico, ortográfico y ortoépico-; sociolingüístico y pragmáticas -discursivo y funcional-, los procesos comunicativos, los textos y las tareas. Partiendo de un enfoque centrado en la acción, en la medida en que el usuario es considerado miembro de una sociedad en la que se tienen que realizar tareas. Además de especificar las actividades que se deben poder realizar y las tareas que se deben poder llevar a cabo, describe los conocimientos que se tienen que adquirir y las competencias que hay que desarrollar para actuar de una manera más eficaz.

Por su parte, el PCIC, fija y desarrolla los distintos niveles de dominio que cabe establecer en un programa de ELE, adaptando las propuestas del MCER, distribuyendo los contenidos en niveles de referencia (A1/A2, B1/B2 y C1/C2) y exponiendo en grandes campos o componentes (gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje), desarrollados cada uno en uno o más inventarios.

En cuanto a la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de EFE y su incidencia en relación con la selección de materiales, hay que señalar la heterogeneidad de los aprendientes, no solo por los distintos propósitos y contextos de comunicación, sino por su nivel de conocimientos previos, tanto lingüísticos como pragmáticos o socioprofesionales. Esto nos lleva a recordar que se trata de capacitar a los alumnos para alcanzar la competencia comunicativa en situaciones reales de comunicación,

académicas y profesionales, y dominar los procedimientos y técnicas para desenvolverse en determinado contexto.

Por tanto, supone la orientación pragmática del proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de facilitar la adquisición de la competencia comunicativa que le permita desenvolverse efectiva y eficazmente en el ámbito académico o profesional e implica el dominio de recursos de la lengua y la aplicación de técnicas de comunicación. Todo ello de acuerdo con las convenciones que requieran los contextos y las comunidades profesionales en los que se produzca la comunicación. No obstante, hay que establecer la distinción entre un enfoque formativo, generalista, y un enfoque operativo, siempre con el propósito de desarrollar una competencia restringida para desenvolverse en determinados contextos (académicos o profesionales) y realizar tareas claramente definidas e identificadas previamente. Las tareas constituyen los fines específicos y conforman el fundamento del diseño del curso.

Una primera clasificación señala ya las posibles dificultades, que empiezan por la delimitación de dos grandes ámbitos de EFE: Español con Fines Académicos (EFA) y Español con Fines Profesionales (EFP). Lo que ya arroja notables diferencias en cuanto a los requisitos de comunicación de la situación meta y, por tanto, el enfoque del proceso y la selección de materiales en función del campo de conocimientos (Derecho, Economía, Medicina, Arquitectura; Recursos humanos, CEO, Secretariado, Enfermería, Restauración) y de las actividades y tareas profesionales.

Otra segunda clasificación deriva de la experiencia y del nivel de conocimientos previos de los aprendientes, indicando una aproximación formativa, esto es, generalista y otra operativa concreta: los alumnos en formación básica y los profesionales en ejercicio en un campo concreto, y todavía más exactamente aquellos que precisan comunicarse en español para unas tareas específicas (ayudante de dirección, documentalista, responsable de marketing, empleados de banca, enfermera de quirófano, recepcionista, etc.).

Como sabemos, la organización de un programa de EFE, se fundamenta en el resultado del análisis de necesidades de comunicación de la situación meta, esto es, responde a lo que tienen que saber los aprendientes para comunicarse en un ámbito determinado y los conocimientos que tienen en la situación actual. En teoría, estos resultados del análisis de la Situación Meta (SM) y de la Situación Actual (SA) dan las pautas para la programación:

- identificación de necesidades
- definición de los objetivos
- concreción de contenidos
- determinación de actividades y tareas
- selección o elaboración de materiales
- decisión sobre el enfoque metodológico
- criterios de evaluación, baremos de calificación, etc.

La programación requiere coherencia, es decir, la relación armónica entre todos los componentes y en todos los casos, se requieren materiales que reflejen y representen cómo se produce la comunicación en la realidad, esto es, materiales auténticos, significativos, relevantes y actuales. Asimismo, hay que tener en cuenta las variaciones lingüísticas, textos, temas, géneros, actividades orientadas al contexto, nivel de especificidad. También, se requiere un profesorado especializado, con una formación orientada a este campo en relación con el diseño curricular, análisis de necesidades, variedades de lengua, discurso y análisis y evaluación de materiales.

Una de las fases más importantes es la de la decisión en relación con la selección, análisis y evaluación o, en su caso, elaboración de materiales y recursos didácticos de EFE, estrechamente vinculada a los resultados del análisis de necesidades, ya que van a permitir alcanzar los objetivos marcados. Esta fase está asociada a la propia esencia de la enseñanza de lenguas con fines específicos, su complejidad y diversidad, ya que la utilización de materiales representa uno de los aspectos más definidos y

controvertidos en una situación de enseñanza-aprendizaje, debido a su dependencia de las características peculiares del proceso de enseñanza-aprendizaje (que debe responder a los temas, géneros, tareas, léxico, actividades comunicativas, competencias y estrategias).

En la práctica, significa optar por una de las siguientes posibilidades, con sus pros y sus contras, y de las que derivan implicaciones:

- Seleccionar adecuadamente los materiales de entre los manuales que haya a disposición, que hayan sido publicados comercialmente, aplicando determinados criterios (análisis objetivo, análisis subjetivo y evaluación).
- Crear materiales propios (desarrollo).
- Modificar los materiales existentes para adaptarlos a las actividades o necesidades del grupo (adaptación).
- Combinar materiales procedentes de manuales con materiales diseñados y desarrollados por el profesor (opción mixta).

En el primer caso, llegado el momento crucial de tomar una decisión sobre los manuales, el profesor se enfrenta a la posible dificultad para encontrar materiales que se ajusten exactamente a las necesidades de los grupos. Para ello tendrá que definir previamente unos criterios de evaluación, hacer un análisis objetivo y un análisis subjetivo y finalmente cotejar y comprobar la idoneidad de los manuales[1]. La utilización de manuales publicados, siempre y cuando se ajusten a una situación concreta de enseñanza-aprendizaje (exámenes, propósitos generales, formación inicial) ofrece las siguientes ventajas:

- Ayudan a estructurar el curso en líneas generales por su predictibilidad.
- Representan un ahorro de tiempo de preparación (material

[1] Esto nos llevaría a un aspecto controvertido, en relación con las funciones del profesor de EFE: ¿debe limitarse a utilizar los manuales y otros recursos didácticos que tiene a disposición o debe elaborar materiales propios a la medida de las necesidades de los grupos de alumnos?

audio y visual).

- Proporcionan material para trabajar y reforzar conocimientos fuera de clase.
- Uniformizan la acción docente.
- Favorecen procesos mentales.
- Presentan una mayor contextualización y uso competente de la lengua.
- Validan los contenidos lingüísticos.
- Presentan exactitud en las explicaciones y propiedad de los ejemplos.
- Facilitan un conjunto completo de materiales.
- Son de disponibilidad inmediata, apropiados para la consulta a lo largo del curso.
- Proporcionan seguridad al alumno.

En cuanto a los inconvenientes, podemos señalar:

- Posible inadecuación del enfoque metodológico (otra concepción de la naturaleza de la lengua/aprendizaje) o de los contenidos (efímeros o no relevantes).
- Prescinden de aspectos cognitivos y fomento de estrategias.
- Cobertura insuficiente de las destrezas o innecesarias.
- Las actividades no facilitan el desarrollo del proceso de aprendizaje.
- Léxico inapropiado.
- Desajustes con el estilo de enseñanza del profesor.

La opinión generalizada es que los manuales presentan deficiencias ante la complejidad de las necesidades específicas de las situaciones de EFE. Raramente, son suficientes, salvo en los casos de enseñanza generalista, básica o inicial, o cuando los alumnos no tienen un perfil determinado, esto

es, cuando se trata de una aproximación a un campo o profesión determinado o para la preparación de exámenes.

Lo que nos lleva a la segunda opción o a las opciones mixtas: desarrollo de materiales y combinación de materiales comerciales y materiales diseñados por el profesor.

Por lo que respecta a la elaboración de materiales propios, se dan determinadas circunstancias en las que es absolutamente necesario. Por ejemplo, en situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que el perfil del grupo sea muy específico y su campo profesional requiera un tratamiento particular o porque no existan materiales en el mercado. No obstante, habría que sopesar cuidadosamente las ventajas y los inconvenientes, a pesar de que una de las supuestas funciones del profesor de EFE sea la de diseñar y desarrollar material didáctico específico.

En este momento, habría que recordar la polémica en torno a la utilización de materiales auténticos y el concepto de autenticidad. Polémica sobre la que no vamos a hablar por falta de tiempo[2].

La elaboración de materiales supone la ventaja de que son más específicos y apropiados en relación con las necesidades de la situación meta -en cuanto al contenido lingüístico y al contenido temático-; son más

[2] Una característica importante en la enseñanza de lenguas con fines específicos, que ha generado bastante controversia, es la relacionada con la utilización de materiales auténticos, así como el significado exacto de materiales auténticos y el concepto de autenticidad. Cuando nos referimos a materiales auténticos, estamos proponiendo la utilización de determinados documentos, fundamentalmente textos y grabaciones en distintos soportes, que no han sido creados o manipulados para fines didácticos, es decir, aquellos textos orales o escritos a los que podría estar expuesto un profesional nativo en una situación de la vida real (manuales de instrucciones, discursos orales, entrevistas de radio, artículos de revistas, formularios, etc.). También reciben la consideración de materiales auténticos los textos genuinos simplificados para adaptarlos a los objetivos de la programación.
El aspecto más importante, en relación con los materiales auténticos, es el criterio que se utiliza para su selección y su utilización posterior en el aula. Un texto es auténtico si se utiliza de manera que refleje su uso en el mundo real, académico o profesional para realizar una tarea auténtica que implique al aprendiente en el uso de la lengua como se produce en la vida profesional (comprender un catálogo, contestar una carta, etc.). En otras palabras, se considera que es más importante la autenticidad de la finalidad para la que reutiliza el material, la tarea auténtica, que el hecho de que sea un texto genuino.

actuales, así como más flexibles y adaptados a las necesidades de la situación real de los estudiantes, a su perfil concreto.

Por lo que respecta a los inconvenientes, hay que señalar el tiempo que se precisa para localizar los materiales y la habilidad que requiere elegir materiales relevantes (artículos, documentos, folletos, impresos, grabaciones, etcétera), adaptarlos, organizarlos y maquetarlos, así como la preparación y el desarrollo de las actividades apropiadas, y el hecho de ser efímeros, debido a los cambios en el sector profesional.

Por experiencia, podría señalar que la elaboración de materiales es una labor de campo grande que requiere tiempo, esfuerzo y pericia. El profesor se encuentra en soledad, con el inconveniente de la distancia geográfica, (en el caso de estar dando clase en el extranjero), con problemas derivados de la carencia de especialización, falta de visión acerca de la relevancia de los documentos -desde la óptica del aprendiente- profesional-, los temas o aspectos efímeros, presentan problemas entre la norma y el uso, neologismos, etc. Otros factores que hay que tener en cuenta son el coste económico y las dificultades que plantea la reproducción de determinados documentos. Dificultades de índole legal, por ser documentos protegidos por la ley de la propiedad intelectual o de protección de datos, o derivadas de la naturaleza del soporte. En cuanto a su utilización, puede ser un fiasco, ya que pueden crear incertidumbre y sensación de desorden entre los estudiantes, especialmente si se presentan en forma de fotocopias o separatas, en blanco y negro, sin un buen tratamiento de edición, etc.

En cuanto a la justificación de la utilización de materiales auténticos procedentes de un determinado contexto, se basa en tres razones:

- Posibilidad de exponer a los aprendientes a la lengua real.
- Facilitar el aprendizaje: soporte del aprendizaje.
- Servir de estímulo y motivación; de referencia profesional, esto es, la relevancia de los géneros, formularios, léxico en contexto y uso de fórmulas, etc.

La tercera opción es la modificación de los materiales existentes, adaptando las actividades a las necesidades del grupo en cuestión, que representa una vía intermedia, una combinación de las dos anteriores. La adaptación puede venir sugerida por una inadecuada presentación o por el planteamiento irreal de la actividad (varios objetivos en una sola actividad, con demasiados ejercicios, poco atractiva o mecánica, nivel, etc.). También es posible que requiera actividades complementarias o cambiar el foco de las actividades para satisfacer objetivos.

Por lo que respecta a la producción editorial en España, hay que señalar que la consulta rápida de los catálogos de las editoriales que publican materiales de EFE nos proporciona un panorama con grandes lagunas, áreas muy desatendidas, cuando no inmensos desiertos.

A modo de resumen:

- Se concentra en publicaciones generalistas y en especial en el área del Español de los Negocios o de la Empresa, mundo del trabajo, profesionales: métodos en tres niveles o manuales para niveles (B2/C1-C2/avanzado-dominio).
- Español del Turismo, de la Hostelería, Ciencias de la Salud y jurídico: manuales de niveles A1-A2, B1/B2 o sin adscripción al nivel.
- Escasez de materiales para fines académicos.
- Colección por profesiones: Secretariado, Banca y Servicios Financieros, Comercio Exterior, Jurídico y Salud, sin adscripción por haber sido publicados antes de la publicación del MCER y del PCIC.
- Carencia absoluta de otros EFP. Algo lógico teniendo en cuenta que puede haber *necesidades muy específicas*, además de la baja demanda y su rentabilidad.
- Escasez de materiales complementarios en soportes audiovisuales o multimedia.

Hay que hacer notar que el hecho de que los materiales no estén adscritos a los niveles de referencia para el español no implica que sean

inválidos. Ahora bien, parece conveniente que, en el futuro, si queremos homologar y afianzar nuestro segmento de enseñanza deberíamos empezar a pensar en una normalización en cuanto a los niveles de referencia del PCIC.

En cuanto a la formación del profesor especializado en EFE para seleccionar y desarrollar materiales de EFE, parece que un profesional de la enseñanza debería estar capacitado para hacer una elección basada en unos criterios entre la elaboración de materiales y la utilización de los que haya en el mercado (Robinson, l99l:57). En el caso de optar por la utilización de manuales publicados, la selección debe basarse en la evaluación de estos materiales. En este sentido, Hutchinson y Waters (l987:96) justifican la necesidad de llevar a cabo la evaluación por razones de índole económica y práctica.

La evaluación, en este caso, es una actividad que consiste en juzgar la idoneidad de los manuales para alcanzar los objetivos determinados en la programación. Los resultados de la evaluación de los manuales disponibles deberían conducir a la elección apropiada en función de los objetivos del curso y evitar la adquisición de materiales poco relevantes que puedan conducir a tener que elaborar una ingente cantidad de material complementario.

Existen tres tipos de evaluación de materiales: preliminar, sumativa y formativa. La evaluación preliminar, previa, de predicción para considerar el valor potencial, tiene lugar antes de que comience el curso e implica la selección de aquellos materiales que se consideran más apropiados. La evaluación sumativa se produce al final del curso, con el fin de verificar la eficacia de los materiales, su resultado y rentabilidad. Finalmente, la evaluación formativa o de revisión, se lleva a cabo a lo largo del curso para detectar aquellos aspectos que no han sido prácticos o eficaces.

La evaluación es un proceso que tiene la finalidad de cotejar las necesidades de profesores y alumnos con soluciones disponibles. Evitando subjetividades. Por tanto, la actividad de evaluación de materiales consiste fundamentalmente en el establecimiento de unos criterios para la

comparación entre las necesidades que indica el análisis de la situación con las soluciones que proponen los manuales. Esta comparación debe ser lo más objetiva posible, sin embargo, hay que tener en cuenta otros factores subjetivos. Por esta razón, Hutchinson y Waters (1987: 97) sugieren un ejercicio de evaluación dividido en cuatro fases:

a) Definición de criterios y jerarquización, estableciendo prioridades de cada uno de los componentes del libro de texto: metodología, contenidos, tratamiento del texto, etc.
b) Análisis subjetivo: las características que debe presentar el manual, a juicio del profesor.
c) Análisis objetivo: comprobación de los contenidos del manual, en relación con los criterios.
d) Evaluación o comprobación del grado de adecuación de los materiales, en función del análisis objetivo y subjetivo.

La definición de los criterios debe corresponder con las decisiones que se han llevado a cabo en la etapa de diseño del curso, teniendo en cuenta los criterios más importantes y, por tanto, dependerá de cada situación de enseñanza-aprendizaje y de cada profesor. Sin embargo, en todos los casos, tendrá que tener presente el perfil del grupo, los objetivos, los contenidos (presentación, organización, secuenciación, lengua, destrezas, tipología de actividades, metodología, materiales complementarios, recursos técnicos, dependencia de los materiales audiovisuales y multimedia, esto es, si duplican o amplían), flexibilidad, etc., así como el enfoque metodológico y adecuación a la preparación o estilo del profesor.

En términos generales, mi propuesta para la formulación de criterios, parte de un conjunto de parámetros, esto es, los datos o factores que permanecen estables y se utilizan para delimitar o definir una cuestión, basados en las orientaciones del MCER y del PCIC:

- Enfoque (naturaleza de la lengua/aprendizaje)
- Contexto de uso: ámbito (lugares, instituciones, personas, objetos, acontecimientos, acciones, textos)
- Temas de comunicación (categorías y subcategorías temáticas)
- Contenidos: gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje
- Tareas y propósitos comunicativos (en el trabajo, en la empresa)
- Actividades comunicativas de la lengua: comprensión (auditiva, de lectura, audiovisual), expresión (oral y escrita), interacción (oral y escrita), mediación (oral y escrita)
- Estrategias
- Competencias generales y comunicativas: lingüísticas (léxico, gramática, semántica, fonológica. Ortográfica, ortoépica), sociolingüística (marcadores, cortesía, expresiones, registro), pragmáticas (funcional y discursiva)
- Procesos comunicativos
- Textos (canal, tipología)
- Tareas
- Aprendizaje y enseñanza de lenguas
- Papel del profesor, del alumno y de los medios audiovisuales

En cuanto a los criterios de selección, entendidos como el conjunto de factores que se tienen en cuenta para valorar los manuales:

a) Adecuación a las necesidades de los aprendientes y al contexto de aprendizaje:
   – necesidades objetivas de la SM

- necesidades de los alumnos (SA)
- nivel del grupo/nivel requerido, ámbito, situaciones de comunicación, propósitos específicos/área
- contextualización, con referencia a las situaciones de comunicación
- temas (actualización, terminología)
- macrodestrezas/microdestrezas
- tipología de textos, escritos formularios (actualización)

b) Coherencia con el programa (enfoque, descripción de lengua):
   - objetivos
   - contenidos
   - enfoque metodológico
   - procedimientos de aprendizaje (autonomía)
   - evaluación

c) Programación de contenidos: relevancia, adecuación, significatividad, propiedad:
   - lingüístico
   - pragmático-discursivo
   - sociolingüístico
   - académico/profesional

d) Organización del material:
   - actividades y estrategias comunicativas (equilibrio en el tratamiento de destrezas, integración, espacio dedicado a cada una)
   - muestras de lengua y tareas: variedad, autenticidad; tratamiento del léxico
   - gradación didáctica
   - organización de la unidad didáctica: presentación,

práctica y producción

e) Enfoque metodológico:
   - tipología de actividades
   - técnicas de enseñanza (familiaridad profesor)
   - flexibilidad y adaptabilidad
   - claridad en la formulación de instrucciones
   - evaluación

f) Componentes:
   - Libro alumno/profesor + guía, cuaderno de actividades, casetes, vídeo, CD-ROM, DVD, transparencias, pósters, soluciones, glosarios, etc.
   - Material complementario (extras, repaso, autoevaluaciones)
   - Material de ayuda al profesor (guía didáctica, extras fotocopiables)
   - Recursos audiovisuales: es fundamental, comprobar si el método depende de los materiales audiovisuales o multimedia, teniendo en cuenta los recursos del centro. En este caso, los recursos deben ser evaluados en relación con su consistencia pedagógica, calidad instructiva general, variedad de actividades; interactividad, versatilidad (hipertexto/hipermedia), control del estudiante/profesor; retroalimentación, características tecnológicas y calidad técnica de la imagen y del sonido, etc.

Finalmente, habría que hacer unas observaciones en cuanto a la presentación, maqueta, grafismo, colores, ilustraciones, tamaño, así como otros aspectos de orden práctico como el precio, disponibilidad; capacidad de distribución, fecha de edición, etc.

Bibliografía

AGUIRRE BELTRÁN, B. (2004): «La enseñanza del español con fines profesionales», en Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE),* Madrid, SGEL: 1109-1129.

DUDLEY-EVANS, T. y M .J. ST. JOHN (*1998): Developments in English for Specific Purposes*, Cambridge, Cambridge University Press.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. (2004): «Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos», en Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE*), Madrid, SGEL: 15-734.

HUTCHINSON, T. y A. WATERS (1987): *English for Specific Purposes*: *a learning centred approach*, Cambridge, Cambridge University Press.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español,* Madrid, Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva.

LOZANO, G. y P. RUIZ CAMPILLO (1996): «Criterios para el diseño y evaluación de materiales comunicativos», en Miquel, L. y N. Sans (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera III*, Madrid, Fundación Actilibre, Colección Expolingua: 127-155.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid, Secretaría General Técnica del MECD/ANAYA.

ROBINSON, P. (1991): *ESP Today: A practitioner's guide*, UK. Prentice Hall.

LOS MATERIALES CREADOS PARA EL AULA O PARA UN MANUAL, ¿SON LOS MISMOS?

MONTSERRAT BOVET PLA
Escuela de negocios ESADE

¿Cuando nosotros creamos, cuando el profesor crea materiales para el aula puede incluir estos mismos materiales en uno de sus manuales? La respuesta de entrada parece obvia, algunos de ellos sí y otros no será posible. La finalidad que busco con mi presentación en este contexto es que sirva como introducción para luego reflexionar sobre qué es lo que hace que un material pueda realmente ser polivalente en el sentido de que lo podamos usar tanto en el aula como en el manual. Voy a seguir un poco mi trayectoria como profesora desde hace muchos años y como autora de estos primeros manuales. En especial, del primer manual, que hicimos junto con Marisa de Prada, *Hablando de negocios*, que sufrió varias reediciones porque tuvimos que irlo cambiando a medida que pasaba el tiempo y muchos ejercicios se volvían totalmente obsoletos. De este primer manual aprendimos muchas cosas sobre qué materiales es mejor que estén en el manual para conseguir que se quede en la fase retentiva, que consiga quedarse en el mercado más de un año o más de dos por lo menos.

Lo primero que hacemos cuando estamos en una fase de crear material es realizar el análisis de necesidades del público. ¿Cuál es la diferencia de este análisis de necesidades para hacer un manual? En el caso de la clase, del aula, de un curso concreto tenemos un público que podemos

denominar como objetivo. Están ahí, los conocemos, sabemos cómo se llaman, cuál es su nacionalidad y cuáles son sus necesidades concretas, no generales. Tenemos un grupo de personas que son estudiantes de negocios o que son profesionales de la empresa, pero aparte de esto nosotros sabemos que Hans es directivo general de una empresa de automoción, Peter es estudiante del MBA y quiere dedicarse a finanzas y, además, el primer día ellos nos van a hablar de sus objetivos, de sus necesidades. Por este motivo, aunque nosotros podamos ir con una idea previa de qué tipo de programación y materiales vamos a usar, en el día a día, vamos cambiando y vamos usando materiales cada vez más específicos y cada vez menos generalistas, dependiendo de las necesidades de cada uno. Cuando nos planteamos incluir un material en un manual no sabemos quién será el usuario de este manual, tenemos una idea general, será alguien que está interesado para saber español de los negocios porque puede que sea directivo, puede que sea estudiante de una escuela de negocios, puede que quiera de alguna manera ampliar sus conocimientos, etc. Entonces nos vemos obligados a incluir material que de alguna manera siempre va a ser mucho más generalista y mucho menos específico, aunque hagamos unidades de vocabulario específico de *marketing*, vocabulario especifico de finanzas. Dentro de esta unidad de *marketing* vamos a incluir materiales generales, no específicos de una rama concreta del *marketing* porque, como ya hemos dicho, no sabemos quién va a usar este manual.

Lo que comentaba antes, en la clase siempre hay este análisis diario que hace que podamos utilizar constantemente material del día. Hay una interacción y podemos utilizar material de última hora, noticias, ahora, por ejemplo, con la crisis económica todos nosotros seguro que en clase que hemos utilizado las noticias sobre la crisis económica, las soluciones, las cumbres que se han hecho sobre este tema. Por el contrario, no recomendaría poner material sobre la crisis económica en un manual porque dentro de cinco meses se verá ya obsoleto aunque se haya publicado hace solamente tres meses o hace solamente medio año. Esta es, y para mí, una de las grandes

diferencias que hay entre el material que incluimos en un manual y el material que podemos usar en clase, para mí es una de las más importantes.

Otro tema, que a mí me interesa especialmente, es toda la cuestión de las diferencias culturales, de la interculturalidad, de introducir los valores culturales en nuestra práctica, en nuestras clases. Cómo puedes introducir en un manual cuestiones de valores culturales, no de costumbres, de cultura con K, que dicen, de la cultura profunda, los valores. Normalmente, en los manuales, de alguna manera, es más seguro hablar de costumbres, hablar de cultura, de la propia cultura. Si nuestro manual está hablando del Español de los Negocios en España podemos hablar de lo que es habitual o no es habitual en las empresas españolas en el mundo de los negocios o también de otros países, pero introducir en un manual cuestiones más complejas como valores culturales, cómo interpreta el empresario español la jerarquía, cómo interpreta y en qué se refleja esto es mucho más complicado porque difícilmente se puede hacer sin una comparación con otras culturas y ahí está el problema. Nosotros no sabemos cuál va a ser el usuario de este manual, por lo tanto, no sabemos qué cultura va a tener la persona que lo va a usar, excepto en el caso del manual que ya va dirigido a un grupo concreto: español para chinos, español para noruegos, en este caso es diferente. Pero los manuales más habituales que están dirigidos a un público de cultura indeterminada, realmente, nunca podemos y esto, a veces, es un riesgo, definir cómo es el español a nivel de valores y decir, por ejemplo, «el español no es puntual», no es puntual en relación con quién, porque en relación con un keniata probablemente tendrá una puntualidad extrema. Por el contrario, en clase todo el material de tipo cultural que vayamos a usar puede ser mucho más rico y mucho más interesante en el sentido de la comparación, porque el profesor va a saber qué culturas están en la clase.

El factor tiempo es clave para que el manual pueda continuar, más o menos, siendo útil tanto en clase como manual, básicamente. Noticias de actualidad, ya lo hemos comentado, en clase y material atemporal para el manual. Podemos poner como ejemplo lo que nos sucedió con el primer

manual de *Hablando de negocios*. En la primera edición del manual había un ejercicio, trabajábamos los pasados y la biografía de la persona que salía en este manual era Mario Conde. Mario Conde, para los más jóvenes voy a explicar, fue el símbolo del financiero de éxito en los años 80 y principios de los 90 en España, todo el mundo en el ámbito de los negocios quería parecerse a Mario Conde. Fue durante una época el hombre que se consideraba más sexy, más interesante, más todo en España. Recibió un doctorado honoris causa en España. Por lo que lo pusimos como ejemplo de biografía, el modelo del financiero español a lo que teníamos que querer llegar todos. Pocos años después, a Mario Conde lo detuvieron por un agujero financiero impresionante. Él llegó a ser Director de Banesto y terminó en la cárcel. En 1993 le destituyeron del cargo, primero el Tribunal Supremo le condenó a unos ciertos años y después lo elevó a veinte años de cárcel que cumplió en tercer grado. ¿Qué pasó?, nosotros teníamos ahí puesto como modelo de financiero a una persona que estaba cumpliendo una condena. Rápidamente tuvimos que realizar una nueva edición, tuvimos que cambiar este material por otro. Decidimos no arriesgarnos y no poner nombres, personas y encontramos la solución ideal: *Historia del billete*, atemporal completamente. Cuando elaboramos cualquier material para poner en un manual intentamos que haya el mínimo de nombres posibles excepto, evidentemente, biografías de gente que ya está reconocida, historias de empresas que ya pase lo que pase han demostrado una solvencia a lo largo de su historia.

Otro ejemplo, en el último manual que hemos sacado ahora, en la unidad de la banca, en lugar de poner otra figura como Mario Conde hemos puesto un producto financiero pero en el texto hemos quitado los nombres, entonces ponemos: «según el Director de mercados», ya no ponemos nombres. También utilizamos el participio: «en los últimos diez años» que también pues puede servir porque en los últimos diez años no sabemos cuándo empezó a contar, si fue hace treinta. Material, por tanto, que sea muy del momento puede ser interesante que esté en un manual pero nos

arriesgamos a la retención de este manual en las aulas o en el mercado. Por otra parte, como profesores muchas veces encontramos material, encontramos audiovisuales, encontramos que son muy interesantes a muchos otros niveles y nos arriesgamos a ponerlos también en el manual porque tienen un valor más allá de la temporalidad que pueda tener.

Otra diferencia que quería comentar con el aula y con el manual era la programación. Cuando nos planteamos tener un curso de determinadas horas planteamos una programación. El aula permite que la programación sea flexible. Me he encontrado muchas veces empezando con una programación y a medida que el curso se va desarrollando van surgiendo nuevas necesidades, se desarrolla por otros lados y terminas haciendo una cosa, no radicalmente distinta, pero en muchos casos diferente a lo que te habías planteado al principio. Por ejemplo, un curso que tenía de *marketing*, eran todos estudiantes de *marketing*, había gente que tenía ya experiencia como profesional del *marketing* y, evidentemente, pensé primero una programación generalista, el vocabulario de base del *marketing*. Al final resultó que dos de estas personas, uno había trabajado en *marketing* y trabajaba en la industria discográfica y otro en el cine independiente. Son dos temas que nunca se me hubiera ocurrido introducir en una programación de *marketing*, vocabulario de cine y vocabulario de música, pero es que, realmente, en un momento determinado ellos lo necesitaban, por lo que dedicamos un determinado tiempo de la clase a trabajar este tipo de vocabulario que también era para fines específicos.

Cuando haces un manual de alguna manera te obliga a que sea generalista dentro de los fines específicos, pero no puedes estar imaginando mil situaciones diferentes y la programación no puede ser variable, es rígida. Por tanto, también te obliga a pensarla mucho más porque una vez está hecha no vas a poder cambiarla y, en este sentido, el hecho de que existan las dos obras de referencias –el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y *el Marco Común de Referencia*- ayuda mucho a la hora de programar un manual de EFE de tipo generalista y a unificar. Aunque planteo una pregunta,

¿realmente vamos a programar todos de la misma manera? o ¿puede ser interesante empezar con una programación distinta?, a lo mejor, surge un pionero de la programación distinta y saca un manual que no siga las pautas de programación.

Y finalmente, ¿cuál sería el material polivalente? Polivalente en el sentido de que pueda utilizarse tanto en el aula como incluirlo en un manual:

1) Atemporal, ya lo hemos visto: biografías, ejercicios de léxico, gramaticales, historias de empresa, contenido, definiciones, cualquier tipo de material aparte para que las actividades puedan ser más o menos comunicativas sobre este material.

2) Que vaya dirigido a cubrir las necesidades básicas y generales del grupo, aunque este grupo sea de Español con Fines Específicos. Por lo tanto, siempre será la base, si tenemos un capítulo dedicado a la banca será la base y los productos bancarios más concretos del momento serán lo que tendremos que trabajar nosotros en la clase porque son productos efímeros.

3) Dirigido a un estudiante de español que, en principio, no tiene ninguna adscripción concreta a ningún grupo cultural. Por lo tanto, también un tipo de actividades y un tipo de materiales en donde se refleje una cultura más bien descriptiva y de tipo costumbre.

¿Cómo reflejar en un manual los valores culturales?¿Cómo reflejar en un manual dirigido a gente que no sabemos a qué cultural pertenece? y ¿cómo reflejar nuestros valores culturales, los difíciles, los que no se pueden describir, los que hay que vivirlos, los que, como dicen, te cuestan diez años en un país hasta que empiezas a captarlos?¿cómo lo hacemos? Esta es una pregunta que dejo abierta.

LA RELACIÓN ENTRE EL AUTOR Y EL EDITOR

MARISA DE PRADA SEGOVIA
Escuela de negocios IESE / Universidad de Navarra

En el año 1992, una de las editoriales españolas especializadas en la publicación de libros de enseñanza de español como segunda lengua invitó a profesoras de la escuela ESADE de Barcelona, (docentes que aún estaban iniciándose en la enseñanza del Español de Negocios) a que elaboraran un manual de esas características. «No es lo mismo dar clase que escribir un manual», pensaron esas futuras autoras que aún no sabían los derroteros por los que las llevaría el mundo de la enseñanza del Español con Fines Específicos.

Basándome en ese hecho puntual, quería comentar, en esta mesa redonda, la relación entre el autor y el editor. Me gustaría mostrar y discutir con todos ustedes hasta qué punto influye el editor en el proceso creativo del autor de materiales para la enseñanza de un idioma.

Lo ideal, según mi opinión, es que el editor sea quien proponga elaborar un manual como en el caso mencionado, sin embargo, la mayoría de las veces esa propuesta se plantea a la inversa. En bastantes ocasiones, el autor es quien ofrece a un editor, la realización impresa de su obra y el editor acepta y/pero se involucra. Entre el *y se involucra* y el *pero se involucra*, hay matices importantes. El editor *acepta y se involucra* significa que este se convierte en casi un coautor, que se emociona, que aporta ideas, sugerencias, etc. El *pero* indica que el autor recibe, de forma sugerente, cambios

sustanciales que van a afectar al manual. Considero que hay que tener en cuenta la riqueza que nos aporta a nosotros, profesores, el editor, ya que tiene gran experiencia en ese campo, pero, a pesar de ello, hemos de tener clara la base en la que se sustenta nuestra propuesta.

Otro caso sucede cuando el autor propone y el editor publica sin incidir en el proceso creativo del autor. Aunque no sé hasta qué punto esto es positivo ya que considero fundamental el enriquecimiento creado en ese trabajo realizado en conjunto, unos con otros, es decir, es la misma interrelación que ocurre entre profesor y alumno puesto que los discentes son los primeros que nos enriquecen, ellos son los que nos motivan, los que nos dan ideas para posteriormente crear materiales para el fin propuesto. Una última situación es cuando el editor propone y da libertad de creación; esto se da en muy pocas ocasiones.

Veamos un ejemplo en el que el autor propone y el editor acepta y se involucra. Presentamos un ejemplo de muestra para un manual de enseñanza de Español para el Turismo. Propusimos un manual para un A2-B1 en el que se trabajaban los contenidos temáticos, funcionales y gramaticales. Nos parecía muy lógico, ya que los contenidos gramaticales no se pueden obviar. La propuesta del autor para la unidad de introducción al turismo, actividad 1, en la que se pretendía enseñar la diferencia entre 'ser', 'estar' y 'tener' era el siguiente texto:

> El turismo es una industria y las empresas –e incluso muchas entidades públicas- venden lo que la gente espera encontrar. A muchos europeos lo que les gusta de España es el exotismo, la diferencia respecto a la formalidad europea, la luz, el calor, la libertad…, reflexiona el autor de un estudio que está dirigido por el profesor Jordi Montaner sobre la imagen de España y de los españoles.

Tras las negociaciones con el editor, este último propuso un nivel B2 sin trabajar contenidos gramaticales. La unidad se muestra de la siguiente manera:

Introducción: «El origen del turismo»

Prelectura:

- ¿Cuáles crees que fueron los orígenes del turismo?
- ¿De qué manera influyeron los *Grands Tours* en el desarrollo del turismo moderno?
- ¿En qué época se realizaban los *Grands Tours*?
- ¿Cuál era el objetivo de tales viajes?
- ¿Quiénes realizaban tales viajes?
- ¿Cuáles eran los destinos habituales?

En nuestra propuesta no aparecía nada de esto. Tras esta parte se proponía una actividad de comprensión lectora.

Ahora veamos otro caso diferente. La propuesta era del inicio de otro libro. Habíamos encontrado un material visual auténtico, un material que emitían por televisión en el programa *Plusvalía*, en el que mostraban vídeos de empresas, en este caso *Freixenet*. Era un material totalmente real por lo que era idóneo para el aula. Poseer un vídeo original en el que nuestros alumnos extranjeros vieran una empresa, es decir, ver a un directivo hablando de la empresa y ver cómo funcionaba esa compañía, era interesante. ¿Qué ocurrió? Tras el vídeo realizamos la actividad: «Complete el siguiente fragmento extraído del vídeo…»: *«Ha convertido las burbujas en su imagen más conocida [Freixenet] sus ____»*.

Lo utilizábamos así en el aula y funcionaba a la perfección. El resultado de las negociaciones entre el editor y los autores dieron como resultado que debía haber más comunicación y actividades previas antes de ver el reportaje. Se propusieron una serie de ejercicios guiados por el profesor con el objetivo de acercar y familiarizar a los alumnos con el vocabulario que aparecería después en el vídeo.

Presenta a los alumnos la siguiente frase: «*Sus anuncios en Navidad son los más esperados*». Los alumnos, en realidad, no sabían nada de la empresa porque no habían visto el vídeo, no tenían el título de *Freixenet* y aunque lo tuvieran algunos desconocían esa compañía.

En el siguiente caso, el autor propuso algunas actividades para un manual para las ciencias de la salud, el editor no interfirió en el proceso creativo. «El hallazgo médico más importante de la historia», era el título de uno de esos apartados que quedó exactamente igual, el editor no cambió nada. Sin embargo, sí incidió en algunas modificaciones en otras unidades del citado manual.

La cuarta y última opción es aquella en la que el editor propuso un libro en el que se revisaran temas específicos relacionados con los temas que se trabajan en las escuelas españolas con el fin de que estudiantes extranjeros también los conozcan o como recordatorio de esos contenidos. Es un libro de información útil, resumida, relevante para conocer más sobre temas esenciales españoles. ¿Qué ocurrió? El editor no intervino en absoluto en el proceso creativo y el libro fue publicado.

Insto a todos los aquí presentes a crear materiales para la enseñanza del Español con Fines Específicos y que estos vean su culminación en un libro; creo que los docentes hemos de proponérnoslo en algún momento de nuestra carrera profesional.

Para terminar, me gustaría plantearles la siguiente pregunta: ¿cuál es la mejor manera de obtener resultados excelentes en un manual?

Autor propone	Autor propone	Editor propone	Editor propone y da libertad de creación
Editor publica sin incidir en la creación	Editor publica y/ pero se involucra	Autor crea según estructuras dadas	Autor crea con libertad

COMUNICACIONES

REFLEXIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL DEL TURISMO EN JORDANIA

RENAD AL – MOMANI
TERESA SIMÓN CABODEVILLA
Universidad de Jordania

1. Introducción

No nos resulta fácil empezar a escribir sobre un tema como es el Español con Fines Específicos, puesto que este tema crea una serie de preguntas acerca de la naturaleza de las lenguas de especialidad y las que se imparten con el título de fines específicos. Aunque sí provoca una cierta curiosidad de comprender los fundamentos de estos conceptos y hacer de nuestra tarea de profesores de lenguas con fines específicos una tarea interesante basada en un conocimiento bien sólido.

Creemos que lograr acertar en la propuesta de reflexiones acerca del Español en el ámbito del turismo exige de nosotros un acercamiento a la naturaleza de esta diferencia. Así pues, la estructura del presente artículo empezará poniendo el acento sobre las diferentes distinciones de estos términos. Luego se hará una breve descripción de los datos que justifican nuestro interés por el turismo como una asignatura con especial atención para un público especializado como es el alumnado jordano. A continuación, se presentará la propuesta de un folleto turístico que será la tarea pragmática de

todo un curso comunicativo de turismo. Las reflexiones que abordaremos al final del curso serán las reflexiones que tanto profesores como alumnos han hecho al terminar el curso.

2. La diferencia entre una lengua de especialidad y una lengua con fines específicos

En su definición sencilla de una lengua de especialidad, Hoffman (1975) indica que este término describe aquella lengua que se concibe de códigos de carácter lingüístico sin añadir más detalles al respecto. Años después, otros lingüistas afirmaron que la lengua de especialidad es una variante de la lengua general y lo único que la distingue es el hecho de tener un conjunto de acumulaciones léxicas más frecuentes que se suelen dar en la lengua general. (Felices Lago: 2005).

Por su parte, Varantola (1986) considera que una lengua de especialidad es como subconjuntos de carácter pragmático del lenguaje emitido en sentido global. O sea que la aplicación de la lengua se consigue a través del potencial comunicativo de los lenguajes específicos. Pero la definición que podría alcanzar un cierto consenso es la de Cabré (1993:135) que destaca lo común entre ambos términos diciendo que los aspectos que comparte la lengua general y la de especialidad se interrelacionan y mantienen una función comunicativa predominante, por encima de otras funciones complementarias.

Todo lo anteriormente dicho tan solo da una idea aproximada de lo que es una lengua de especialidad sin adentrarnos en lo que es una lengua con fines específicos. Consideramos que este término es el más adecuado para la didáctica de la enseñanza de LE porque se ajusta y responde a los objetivos de la enseñanza-aprendizaje que se centran en destrezas específicas como por ejemplo ciertas profesionalidades que requieren el desarrollo de prácticas discursivas orales como bien afirma Vittoria Calvi. En otras palabras, podemos decir que la enseñanza con fines específicos puede permitir a la vez

el aprovechamiento de un contenido especializado dentro de un contexto comunicativo pragmático y es más adecuado para este tipo de aprendizaje.

En cambio, una lengua con fines específicos va encaminada hacia un fin determinado y se basa en el análisis de las necesidades de aprendizaje, es decir, en lo que los estudiantes tienen que hacer por medio del lenguaje (P. Robinson, 1991:3). Creemos que el concepto de fines específicos incluye la realización de los objetivos que el profesor plantea para conseguir la meta del curso y las habilidades que deben adquirir los estudiantes para llegar al objetivo final.

3. El turismo en Jordania: Datos generales

Es asombroso el número de turistas españoles que visitan Jordania cada año, si echamos un vistazo a las cifras podremos observar este incremento sobre todo desde finales del año 2007 cuando el recinto arqueológico de Petra fue nombrado una de las siete maravillas del mundo moderno:

Año	**Número de visitantes españoles**
2006	34.986
2007	38.207
2008	61.856

(Datos obtenidos del *Ministerio de turismo y antigüedades* de Jordania)

Este dato es todavía más espectacular si lo comparamos con los de otros países europeos como Alemania, Gran Bretaña o Italia en los que la cifra no supera los 50.000. Por este motivo, creemos que Jordania, como país receptor de turistas, necesita personal preparado y con la formación adecuada para cubrir esta necesidad. Como sabemos que el mundo del turismo abarca muchos sectores, en este artículo, cuando nombremos al profesional del turismo, nos referiremos concretamente al guía turístico.

4. El turismo como fuente de salida laboral

4.1. El perfil de guías turísticos

En Jordania existe una ley por la cual únicamente las personas de nacionalidad jordana pueden trabajar como guías turísticos. Incluso en los casos en los que un grupo de turistas recorre varios países con un guía propio (como es el caso de los tours que recorren Tierra Santa por Jordania, Palestina e Israel) deben ir acompañados de un *silent guide* jordano.

Una persona que desee trabajar como guía turístico debe hacer primero unas pruebas en la Universidad de Jordania en el idioma en el que quiera trabajar. Este examen oral y escrito se puede hacer en inglés, francés, italiano, alemán y español pero mide únicamente la competencia lingüística del candidato. Son los propios profesores de idiomas de la Universidad los que se encargan de hacer un comité y preparar el examen y las pruebas orales. Si aprueba este examen recibirá durante seis meses un curso de formación impartido completamente en árabe.

Consideramos que este curso de formación debería impartirse en el idioma en el que se va a trabajar ya que es la lengua con la que se comunicarán con el turista, creemos que esto no debería separarse en ningún caso. El profesional del turismo no solo recibe, atiende y trata con el turista sino que debe en la mayoría de las ocasiones dar explicaciones acerca de los monumentos, la historia y costumbres de su país. En el caso de Jordania, hablamos de un turismo de tipo cultural, arqueológico y religioso.

4.2. La colocación del turismo como asignatura en las instituciones jordanas

Como respuesta al número creciente de turistas españoles en este país, creemos que se debe formar al futuro profesional en español. En Jordania se enseña español en los siguientes centros:

- Instituto Cervantes (Ammán)
- Universidad de Jordania (Ammán)

- Universidad de Yarmuk (Irbid)
- Universidad de Al Al- Bayt (Mafraq)
- Colegios donde se enseña español para alumnos de secundaria: el colegio de la reina, el colegio *King's academy*, el colegio francés y el *School of life*.

En las universidades de Yarmuk y de Al- Al-Bayt se enseña español como asignatura de libre configuración. Solo en la Universidad de Jordania existe una licenciatura desde la creación de un departamento de español independiente. Se trata de una licenciatura de doble especialidad: español e inglés. En los dos primeros años, el estudiante adquiere la competencia lingüística en las dos lenguas y alcanza un nivel intermedio – alto. En el tercer y cuarto año, se forma al estudiante en otras materias como literatura, traducción, periodismo y algunas materias de Español con Fines Específicos como Español de los Negocios o Turismo. Son muchísimos los estudiantes que escogen Español del Turismo ya que es la salida profesional más importante que tiene esta licenciatura.

Español del Turismo es una asignatura de 3 créditos, es decir, 48 horas lectivas. Se imparte durante 16 semanas, tres horas cada semana, divididas en dos o tres sesiones. El manual que se utiliza en clase es *Español en el hotel*, de Concha Moreno y Martina Tuts. En esta asignatura se pretende formar al alumno en el sector turístico a la vez que dotarlo de un buen bagaje léxico e histórico. Por todo ello las clases son prácticas y teóricas. Teóricas, ya que se enseñan conceptos como sector turístico, tipos de turismo, agencias, tipos de agencias, etc. Pero también el futuro profesional debe tener conocimientos técnicos y recursos para las diferentes situaciones que puedan surgir, conflictos o malentendidos. Por ello consideramos que lo más importante es la parte oral, la interacción.

En este curso también se utiliza en muchas ocasiones el método contrastivo como por ejemplo en el caso de la gastronomía. El futuro profesional debe conocer bien su gastronomía pero debe también saber explicarla: qué tiene, cómo se come, cuándo se come, etc. Y para ello hay

que comparar y conocer un poco la gastronomía del otro país, establecer puntos en común y diferencias. Es aquí donde se pone de manifiesto el papel tan importante del profesional del turismo como mediador cultural.

5. El folleto turístico: de la teoría a la aplicación

Una asignatura como el turismo en la lengua española supone un desafío tanto para el profesor como para el alumno. Queríamos salir de la rigidez y la monotonía de las tareas ordinarias que se dan a final del curso mediante las cuales el aprovechamiento y el rendimiento son mínimos. El folleto turístico que vamos a tratar es la viva demostración de la metodología que adaptamos en clase. No queríamos que las tareas de una asignatura tan rica fueran tan teóricas e incapaces de servir el alumno en su futura tarea como guía turístico, una persona que se va a dedicar al sector turístico o simplemente una persona con más conocimiento y más consciente del contenido del folleto.

5.1. La definición del folleto

El folleto turístico es aquella publicación sobre una zona determinada que sirve para dar información sobre el destino, sobre la compañía y sobre la agencia que lo diseña. Sin embargo, para nosotros, el folleto implica algo más que eso y la nueva tarea que le dimos ha sido sencillamente convertirlo en un recurso didáctico y hacer que el alumno esté involucrado en la evaluación del proceso turístico y de la promoción de los lugares turísticos de su propio país en español. Es en otras palabras, toda la información que un turista necesita saber de su destino de viaje. Por esa razón al terminar el curso explicando la importancia de los servicios hosteleros y trabajando en clase muchas situaciones reales a las cuales un empleado en el sector turístico puede enfrentarse, viene ya el del folleto.

5.2. Metodología del folleto

Lo cierto es que los materiales para el Español del Turismo son bastante pobres y lo que existe hoy día es tan solo algunos libros de texto que enfocan el contexto de hostelería, lo que es realmente insuficiente para un público como el nuestro. Así pues, hemos pensando en la alternativa del folleto que podría proporcionarle al alumno una satisfacción al terminar el curso.

La realización de este sigue la metodología general que se aplica para este tipo de enseñanza; es decir, aplicar el conjunto de procedimientos pedagógicos que nos permitirá poner en juego los contenidos de forma eficaz y lo más global o universal posible (Nieto Callén:2006). La idea general del folleto es la respuesta al enfoque comunicativo que nos enseña el uso de la lengua prestando más atención al contenido.

5.2.1. Tarea del alumno

La tarea del alumno se resume en aplicar todo lo que ha aprendido durante el curso investigando lo necesario para hacer el folleto, utilizar distintas fuentes de consulta (libros, folletos, guías editadas por el Ministerio de Turismo, etc.), seleccionar los temas que necesita desarrollar, entender los fallos en los folletos existentes y hacer un resumen del destino en cuestión y por último reunir y ordenar el material que ha preparado.

5.2.2. Proceso de elaboración

El proceso de elaboración es la fase más interesante del proceso de aprendizaje. El profesor puede dividir el trabajo en grupos de hasta cuatro personas. Los alumnos empiezan a organizar las tareas que cada uno tiene que elaborar; empezando por la búsqueda de información, investigando el estado sobre el destino que han escogido, hasta diseñar los elementos gráficos. Teniendo en cuenta que este producto no es objeto de venta y se puede presentar como una fuente de comprensión del destino.

5.2.3. Evaluación del profesor

El proceso de evaluación pasa por dos fases; una primera que pasa por los alumnos mismos al realizar el trabajo y al intercambiar ciertas opiniones del contenido del folleto y la información que tiene y su organización tanto de servicios para el turista y la información histórica de la zona que han escogido. También, la cantidad de información nueva que han aprendido los alumnos solos al trabajar el tema es la técnica más interesante de su proceso de evaluación.

La segunda fase de evaluación es la tarea más difícil porque el profesor tiene que estar seguro de que los alumnos han comprendido bien los objetivos del folleto. El proceso que realizamos al corregir los folletos empieza por plantear una serie de preguntas como las siguientes:

-¿Existe una concordancia entre los gráficos y el texto? Puesto que el folleto tiene que tener obligatoriamente unos gráficos como fuente de atracción turística.

- ¿El folleto tiene un formato atractivo y una información organizada? Porque el turista va a utilizar el folleto y aprender de su contenido si le gusta y le parece organizado.

-¿Se utiliza un lenguaje claro y preciso? Porque el turista no va a leer textos demasiado complicados y un lenguaje demasiado culto; lo más importante es explicar bien el contenido de manera sucinta y precisa.

-¿Se utilizaron verbos, nexos, adjetivos calificativos? Porque se trata de aprender, apreciar y comparar los lugares y los servicios hosteleros.

5.2.4. Problemas a los que se enfrenta el alumno.

Uno de los problemas que afronta el alumno a la hora de desarrollar el tema, es la incomprensión de la utilidad de dicha tarea al principio y la falta de recursos que le pueden ayudar para organizar el contenido lingüístico para su zona.

Muchos alumnos se quejan de la falta de bases de datos en español sobre los lugares históricos en Jordania. Por eso, intentan hacer traducciones

del inglés al español o del árabe al español. Aparte de eso, todos los alumnos se sienten algo decepcionados al empezar el curso y ver el contenido del servicio hostelero porque esperan aprender un contenido más técnico del sector turístico. Por esa razón, el folleto para ellos es una manera adecuada para poder aprender algo nuevo y hablar por lo menos de la historia de un lugar.

6. Reflexiones finales

Tal vez sean muchas las reflexiones que podemos destacar tras terminar el presente trabajo pero nos gustaría poner el acento en primer lugar, a la importancia que tiene el papel del profesor en activar el proceso de aprendizaje en una asignatura que necesita más un tacto humano que un conocimiento profundo del material. Hemos disfrutado al máximo al ver cumplidas nuestras expectativas de crear un ambiente interactivo entre profesor-alumno y entre alumno-alumno. Nuestros alumnos han podido comprender las situaciones que rodean a lo que es el servicio hostelero, han vivido situaciones reales y han buscado posibles soluciones como demostración al interés que presenta trabajar en el ámbito del turismo.

Vemos importante, de igual modo, que el profesor cree materiales propios adaptados a las necesidades del alumnado como es el caso de Jordania, porque el aprendizaje efectivo necesita del profesor una serie de estrategias creativas acerca de la asignatura y de la metodología a seguir. Lo cierto es que esta experiencia tan fructífera nos abrió nuevas perspectivas para futuras investigaciones y nos llenó de motivaciones para seguir trabajando para el turismo y para el servicio de nuestros alumnos.

Finalmente, hemos de mencionar que el alumno jordano ha sentido una gran satisfacción al poder expresar apropiadamente el contenido léxico de distintos lugares turísticos en Jordania tanto por el esfuerzo elaborado en el folleto turístico como por la experiencia que tuvo al tener unas clases con algunos guías turísticos que invitamos para dar una charla sobre la

importancia de los lugares turísticos con el fin de acercarle al alumno la importancia de tener una habilidad perfecta en español. Nuestra labor ha sido simplemente intentar movilizar el español como una verdadera lengua de comunicación con los turistas españoles y darle al alumno las llaves del éxito comunicativo.

Bibliografía

AGUIRRE BELTRÁN, B. (1998). «Enfoque, metodología y orientación didácticas de la enseñanza del español con fines específicos» En *Carabela* 44, pp.5-29.

BARRUECO, S et al. (ed.) (1996). *Lenguas para fines específicos (V). Investigación y enseñanza*. Alcalá de Henares: Universidad.

Datos recogidos del Ministerio de turismo y antigüedades y de la Universidad de Jordania.

Enciclopedia del español en el mundo (anuario del Instituto Cervantes 2006-2007), Círculo de lectores, Plaza y Janés, 2006.

DE SANTIAGO GUERVÓS, J. (1999). «Sobre lenguas especiales» En *Actas del tercer Congreso de Lingüística General*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

FELICES LAGO, M. (2005). «El español con fines específicos y su desarrollo en España durante la última década» En *IDEAS* Número 1, marzo 2005.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2001). *La enseñanza-aprendizaje del español con fines específicos*. Madrid. Edinumen.

ROBINSON, P.C. (1991). *ESP Today: A Practitioner´s Guide*. Cambridge:Prentice Hall International, Carabela número 44, SGEL, Madrid, 1999.

NIETO CALLÉN, E. (2006). «Algunas reflexiones sobre el español de turismo» En *Frecuencia-L*. Primavera 2006.

MORENO, C y TUTS, M. (1998). *El Español en el hotel*. SGEL. Madrid

EL ESPAÑOL ACCESIBLE Y SU APLICACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO L2. LOS TEXTOS JURÍDICOS Y ADMINISTRATIVOS[1]

ALBERTO ANULA REBOLLO
Universidad Autónoma de Madrid
ALMUDENA REVILLA GUIJARRO
Universidad Europea de Madrid

RESUMEN

En la comunicación aplicaremos a los textos jurídico-administrativos una metodología de adaptación de textos basada en la reducción de la complejidad de la microestructura de los textos para favorecer su legibilidad y adecuarlos a los distintos niveles establecidos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Nuestro grupo de investigación viene aplicando la propuesta para la creación de materiales de lectura graduada de carácter narrativo (véase <http://www.sgel.es/ELE/ficha_producto.asp?Id=400>) y, en este trabajo, queremos mostrar la necesidad de aplicar el método a los discursos jurídico-administrativos para conseguir que los estudiantes de español como L2 accedan a este tipo de discursos en condiciones de

[1] Este trabajo cuenta con una ayuda concedida por la UAM y la Comunidad de Madrid al proyecto *Discursos comprensibles: glosarios y gramáticas para la elaboración de discursos en español* (CCG08-UAM/HUM-4236).

comprender el mensaje y, al mismo tiempo, de familiarizarse con el género discursivo prototípico de estos textos.

1. Introducción

El presente trabajo presenta algunos aspectos relacionados con la facilitación de la lectura en español aplicados a la enseñanza-aprendizaje del Español como Lengua Extranjera o segunda lengua (en adelante *español como L2*). En el estudio nos centraremos en el ámbito específico de los textos de carácter jurídico-administrativo y asumiremos que los textos de este tipo (como otros) son «un fragmento de lengua utilizado para llevar a cabo un acto o acontecimiento comunicativo de tipo discursivo» (PCIC, apartado 7). De acuerdo con este enfoque, nuestro interés se centrará en lograr que el aprendiz de español como L2 se familiarice con el género discursivo (el español jurídico-administrativo) mediante una comprensión más profunda del mensaje de los textos y de sus características discursivas, para lo que propondremos reducir la complejidad formal de los textos a un rango que sea asumible por aprendices de español como L2 de nivel avanzado.

El grupo UAM-Fácil Lectura viene trabajando desde hace algunos años en una metodología de facilitación de la comprensión lectora que consiste en adaptar los textos para simplificar la complejidad lingüística de su microestructura (aspectos léxicos y gramaticales de las oraciones y otros segmentos del discurso, así como de las relaciones que contraen estas unidades entre sí) y hacerlos más accesibles. En Anula (2007 y 2008) se exponen las principales variables que aconsejamos manipular para conseguir textos más comprensibles (en el apartado tercero citaremos las más relevantes para el propósito de este trabajo). Los textos adaptados quedan reformulados en un registro de uso que hemos denominado «español accesible» (Anula, 2009) y que tiene sus antecedentes teóricos en distintas políticas lingüísticas surgidas precisamente para simplificar el lenguaje administrativo y hacerlo

más comprensible, tales como el *plain language* (o *plain English*) (véase <www.plainenglish.co.uk>), o relacionadas con hacer accesible la lectura para las personas con déficits de comprensión lectora, tales como el movimiento *easy-to-read* (véase <http://www.easy-to-read-network.org/>).

2. La adaptación de textos jurídico-administrativos destinados a la enseñanza-aprendizaje del español como L2.

En el inventario de géneros discursivos y productos textuales de los niveles de referencia para el español B y C del PCIC los textos jurídico-administrativos no aparecen hasta el nivel C. En este nivel encontramos ya algunos textos correspondientes a estos géneros, según vemos en la tabla 1.

La ausencia de textos jurídico-administrativos en los niveles de referencia A y B nos indica que los aprendices de español como L2 no acceden a este género discursivo hasta fases muy avanzadas del proceso de adquisición del español. Este hecho está sin duda relacionado con que el español contenido en los documentos jurídico-administrativo es más complejo que el de otros géneros textuales, hecho que está en consonancia con la caracterización del lenguaje jurídico y administrativo como «poco claro» o «poco comprensible»[2], lleno de tecnicismos, de periodos oracionales excesivamente largos, etc. (para una introducción a las características de esta modalidad discursiva véanse Castellón Alcalá, 2001; Reig Alamillo 2008 y Cazorla Prieto, 2007 y las referencias citadas en estos textos). De acuerdo con esta caracterización, vamos a proponer simplificar la complejidad formal de estos textos siguiendo parcialmente la propuesta expuesta en Anula (2007). En concreto proponemos desarrollar materiales didácticos para esta modalidad discursiva que controlen, al menos, las dos variables recogidas en la tabla 2:

[2] Esto motiva que algunos investigadores se pregunten retóricamente si «las actuales sentencias judiciales, los impresos de hipotecas, préstamos, de seguros, o incluso los estatutos de determinadas organizaciones ¿se entienden fácilmente?» (Cassany, 2002: 25).

Nivel C. R=Recepción; P=Producción; R-P=Recepción y producción. Actas (P); Cartas administrativas: comunicaciones oficiales de la Administración Pública (R); Contratos comerciales, laborales y administrativos (R); Convenios (R); Textos jurídicos (R).

Tabla 1

a) Frecuencia léxica. Sustituir las palabras poco frecuentes por otras de mayor nivel de uso, o bien, si estos términos fueran del todo necesarios en el texto, utilizar el proceso de ampliación textual para la consecución de un discurso entendible. *b)* Simplificar la extensión oracional. Evitar las oraciones y segmentos discursivos excesivamente largos (con más de 15/20 palabras).

Tabla 2

Además de controlar las variables anteriores, para facilitar la asimilación del modelo discursivo al que remiten estos textos es necesario respetar las denominadas «estructuras convencionales globales», tanto las «convencionales» como las «institucionales» (véase Van Dijk, 1992: 167), pues estas estructuras establecen un «esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales» (Van Dijk, 1992: 144)[3]. Es igualmente necesario tener en cuenta también los aspectos relacionados con el uso de los marcadores del discurso y su contribución a la cohesión de los textos jurídico-administrativos[4], así como otros muchos

[3] Por ejemplo, en una solicitud se cumplen los requisitos formales de carácter general, como la identificación del emisor y del destinatario de ese documento, la exposición y la solicitud, junto a la identificación de los medios por los que se desea ser notificados *(ver* Anexo I).

[4] El uso de marcadores supraoracionales determina los cambios en la línea argumental y el significado de otros elementos imposibles de intercambiar en otros textos. En este caso, la cohesión de los textos jurídico-administrativos se sostiene con ayuda de una serie de marcadores discursivos en muchas ocasiones obsoletos. Conectores que actualmente son poco habituales y que, en ocasiones, recargan el estilo y lo hacen tedioso. Fórmulas introductorias que informan o comunican algo y que pueden ser simplificadas, o conectores que permiten la continuación del argumento del texto, marcando, por ejemplo, el carácter consecutivo del mismo. En nuestra propuesta, estos se sustituyen por otros de uso más común que facilitan la comprensión del discurso *(ver* Anexo II). En este texto, como el lector podrá ver, se ha simplificado la extensión oracional, aplicando la metodología propuesta.

fenómenos ligados con el género de estos discursos[5]. En definitiva, la elaboración de discursos jurídico-administrativos accesibles parte de las *superestructura* de los documentos jurídico-administrativos y trata de mejorar la legibilidad de los mismos mediante la manipulación de la *microestrutura* (el léxico y la organización sintáctica de los segmentos del discurso).

3. El control de la frecuencia léxica y la extensión oracional

Los estudiantes de español como L2 adquieren el léxico graduado según múltiples aspectos entre los que cabe citar las funciones comunicativas y la frecuencia léxica, entre otras variables. Centrándonos en la frecuencia léxica, cabe afirmar que las palabras poco usadas, los tecnicismos, etc. forman parte del léxico pasivo o desconocido de un aprendiz, por lo que un texto cargado de palabras de baja frecuencia puede generar incomprensión en quien lo lee. La incomprensión se acentuará si el texto cargado de voces desconocidas para el aprendiz es excesivamente extenso pues será incapaz de retener en la memoria operativa el conjunto de significados evocados parcialmente para construir el mensaje. Para lograr que un aprendiz se familiarice con el género del discurso jurídico-administrativo conviene que los textos que se suministran al aprendiz se modifiquen parcialmente con las medidas señaladas en la tabla 2. Así, mediante la sustitución de algunas palabras poco usadas por otras de mayor frecuencia de uso, especialmente aquellas que no son propias del lenguaje específico y mediante una nueva composición oracional que no supere las quince o veinte palabras por oración se facilitará la comprensión del aprendiz y la asimilación del género discursivo. A continuación veremos algunos ejemplos de textos en los que

[5] Por ejemplo, las expresiones rígidas de despedida pueden ser simplificadas o sustituidas como elementos lingüísticos innecesarios para su comprensión *(ver* Anexo I). De nuevo, a la versión adaptada del texto se le ha aplicado la reducción de palabras de baja frecuencia y la extensión oracional tal y como proponemos.

aparecen varias palabras poco frecuentes dispuestas en segmentos discursivos excesivamente largos:

> (1) El presente real decreto se dicta al amparo de la *habilitación conferida* al Gobierno por el artículo 17.3 del texto *refundido* de la Ley del Estatuto de los Trabajadores, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, conforme al que «el Gobierno podrá otorgar subvenciones, *desgravaciones* y otras medidas para fomentar el empleo de grupos específicos de trabajadores que encuentren dificultades especiales para acceder al empleo», así como del artículo 26.1 de la Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo, que *habilita* al Gobierno para establecer programas específicos destinados a fomentar el empleo de las personas con especiales dificultades de integración en el mercado de trabajo, citando expresamente a las personas con discapacidad. [**7171** REAL DECRETO 469/2006, de 21 de abril]
>
> (2) Respecto de la primera norma citada, el requerimiento de *incompetencia* se concreta en solicitar del Gobierno del Estado que adopte el acuerdo de *derogar* la disposición final primera del Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, o, *subsidiariamente* de nueva redacción al apartado 2 del artículo 6 del Real Decreto 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificado por la citada disposición final primera del Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, en el sentido de que 41456 Martes 20 diciembre 2005 BOE núm. 303 se sustituya el trámite de comunicación a la comunidad autónoma de la modificación del plan de estudios previsto en la nueva redacción del artículo 6, por el de informe favorable de la misma, previo a la Comunicación al Consejo de Coordinación Universitaria. [**20881** REAL DECRETO 1509/2005, de 16 de diciembre]

(3) **Artículo 1º.** Esta Ordenanza tiene por objeto la regulación de las actividades de servicios de limpieza de los espacios públicos y privados, recogida de basuras, desechos y residuos sólidos urbanos y control y tratamiento de los mismos, para conseguir las condiciones adecuadas de *salubridad*, *pulcritud*, *ornato* y bienestar ciudadano, en orden a la debida protección del medio ambiente. [BOP nº. 139 y 140 de 18.06.1986 y de 19.06.1986]

Las palabras de baja frecuencia[6], que aparecen en cursiva en los ejemplos, corresponden en su mayoría a una terminología jergal. Se trata de palabras abstractas insertadas en construcciones sintácticas complejas que impiden la comprensión lectora y aconsejan su sustitución a un lenguaje más accesible, más *llano*[7]. En nuestros textos intentamos utilizar palabras de mayor nivel de uso, aunque en algunos casos es inevitable mantener términos específicos del lenguaje jurídico-administrativo («contencioso administrativo», «resolución», etc.)[8]. Así pues, controlamos el número de palabras de baja frecuencia (o en desuso) que utilizamos y únicamente las mantenemos en caso de que correspondan a términos imprescindibles para la comprensión del texto.

El control de la extensión oracional es un tema recurrente en este género discursivo. Así lo aconsejaba una norma de la propia Administración, cuando afirmaba que se debe «disponer el texto en forma clara y concisa,

---

6 Consideremos palabras de baja frecuencia aquellas cuya representatividad en el corpus CREA de la RAE no supera el índice del 3% de frecuencia normalizada en todas sus variables formales documentadas (para esta cuestión véase <http://corpus.rae.es/lfrecuencias.html>).

7 «Con el propósito de mejorar la comunicación entre la ciudadanía y los grupos y las instituciones dirigentes –e indirectamente de profundizar en la democracia–, el lenguaje llano audita la legibilidad y comprensibilidad de los textos públicos (jurídicos, administrativos, económicos, etc.), analiza las dificultades lingüísticas que presentan; propone alternativas a la redacción burocrática, etc.» (Van Hoolf, 2004: 50).

8 El contexto puede ayudar a la comprensión de estas palabras y en aquellos casos en los que sea preciso, puede acompañarse de un pequeño glosario comprendiendo en él las siglas y las abreviaturas.

acudiendo a párrafos breves y separados, y evitando la aparición de apartados cuya extensión o complejidad dificulte innecesariamente la interpretación de su contenido» (BOE, 1986: 26.287). A la vista de los ejemplos (1) a (3) parece obvio que la recomendación cae a menudo en saco roto. Aunque el trabajo de simplificación sintáctica que proponemos no pretende crear un nuevo texto ajeno al original (por tanto, algunas estructuras sintácticas complejas se mantienen aprovechando el hecho de que los aprendices a los que van dirigidos estos textos son de nivel avanzado y, por tanto, tienen cierta familiaridad con estructuras gramaticales complejas), sí creemos adecuado proponer que los modelos de textos jurídico-administrativos que sirvan de base al aprendiz de español como L2 para adquirir la competencia discursiva sobre esta modalidad textual se creen limitando la extensión oracional, tal y como proponíamos en la tabla 2. Así, los textos ilustrados en (1) a (3)[9] pueden simplificarse dividiendo el texto en segmentos discursivos (oraciones o grupos de oraciones) menos extensos, tal y como proponemos a continuación[10]:

(4) *El presente real decreto se dicta al amparo de las siguientes disposiciones o normas:* |

—Artículo 17.3 del texto REFORMADO de la Ley del Estatuto de los Trabajadores, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, que dice que: | «el Gobierno podrá otorgar subvenciones, desgravaciones y otras medidas para

[9] El ejemplo (1) consta de un segmento discursivo complejo de 119 palabras; (2) consta igualmente de un único segmento discursivo de 146 palabras de extensión y, el ejemplo (3), descontado la referencia al articulado, está compuesto de nuevo de un único segmento discursivo con 56 palabras, algo menos extenso que los anteriores, pero muy alejado de las recomendación de un promedio de quince palabras por segmento discursivo.

[10] Las palabras que aparecen en versales en el texto son aquellas que han sustituido a las palabras de baja frecuencia formuladas en el texto original (las subrayadas son palabras de baja frecuencia que hemos mantenido en la versión simplificada). El símbolo «|» identifica los distintos segmentos discursivos en los que hemos dividido las elocuciones ilustradas.

fomentar el empleo de grupos específicos de trabajadores que encuentren dificultades especiales para acceder al empleo». |

—Artículo 26.1 de la Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo. | Este artículo AUTORIZA al Gobierno para establecer programas específicos destinados a fomentar el empleo de las personas con especiales dificultades de integración en el mercado de trabajo. | El artículo cita expresamente a las personas con discapacidad. |

(5) Respecto de la primera norma citada, el requerimiento de incompetencia se concreta en solicitar del Gobierno del Estado que: |

—ANULE la disposición final primera del Real Decreto 55/2005, de 21 de enero. |

—O redacte de nuevo el apartado 2 del artículo 6 del Real Decreto 49/2004, de 19 de enero. | (Este apartado trata sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.) |

Todo ello con el fin de que se sustituya el trámite de comunicación a la comunidad autónoma de la modificación del plan de estudios previsto en la nueva redacción del artículo 6, por el de informe favorable de la misma, previo a la Comunicación al Consejo de Coordinación Universitaria. |

(6) ***Artículo 1º.*** *Esta Ordenanza tiene por objeto regular:* |

—Las actividades de los servicios de limpieza de los espacios públicos y privados |

—La recogida de basuras, desechos y residuos sólidos urbanos |

—El control y tratamiento de tales residuos. |

Se pretende así conseguir las condiciones adecuadas de HIGIENE, LIMPIEZA, ornato y bienestar ciudadano y proteger el medio ambiente. |

En (4) el promedio oracional es de 19,5 palabras por oración; en (5) el promedio de palabras por oración es de 24,4 (algo por encima de la cifra recomendada de 15/20 palabras por oración) y, en (6), el promedio es de 9,3. En resumen, este proceso de facilitación textual no pretende eliminar la formalización que debe existir en este tipo de textos, pero sí poner en evidencia cómo son muy pocos los términos no sustituibles en los discursos jurídico-administrativos (por lo que no resulta tan drástico simplificar el lenguaje) y cómo el uso de oraciones con un menor promedio de palabras redunda en una mejor comprensión del texto

Bibliografía

ANULA, Alberto (2007): «Tipos de texto, complejidad lingüística y facilitación lectora», en Man-Ki Lee, Jy-Eun Son y Claudia Macías Rodríguez, *Actas del VI Congreso de Hispanistas de Asia*, Seúl (República de Corea): Editorial Daehaksa, 45-61.

ANULA, Alberto (2008): «Lecturas adaptadas a la enseñanza del español como L2: variables lingüísticas para la determinación del nivel de legibilidad», en Susana Pastor Cesteros y Santiago Roca Marín (eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*, Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante/Asele, 2008, 162-170

ANULA, Alberto (2009): *Español accesible*. Universidad Autónoma de Madrid, informe de investigación.

ARRIBA GARCÍA, Clara De y Francisco José CANTERO SERENA (2004): «La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas» en *Didáctica. Lengua y Literatura*, *16*. Madrid: Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, 9-21.

ASOCIACIÓN EUROPEA ILSMH (1998): *El Camino Más Fácil, Directrices Europeas para Generar Información de Fácil Lectura*, [en línea] <http://www.inclusion-europe.org/documents/103.pdf>

BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (1986): *Orden de 7 de julio por la que se regula la confección de material impreso y se establece la obligatoriedad de consignar determinados datos en las comunicaciones y escritos administrativos*, BOE nº174, publicada el 22 de julio de 1986, pág. 26287.

CASSANY, Daniel (2002): *La cocina de la escritura,* Barcelona: Anagrama.

CASTELLÓN ALCALÁ, Heraclia (2001): *El lenguaje administrativo. Formas y uso,* Granada: Editorial La Vela.

CAZORLA PRIETO (2007): *El lenguaje jurídico actual*. Pamplona: Editorial Aranzadi.

DIJK, Teun van (1992): *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinar.* Barcelona: Paidós.

HOOFT COMAJUNCOSAS, Andreu van (2004): *Textos y discursos de especialidad: el español de los negocios,* Nueva York: Foro Hispánico.

How to write in plain English, [en línea] <http://www.plainenglish.co.uk/files /howto.pdf>

REIG ALAMILLO (2008): *El discurso administrativo: análisis de la documentación pública de la Comunidad de Madrid*, Madrid: Instituto madrileño de administración pública.

ANEXO I

Texto original:

Excmo. Sr. :
Don Juan Pérez, de 29 años de edad, soltero, en posesión del título de licenciado en Bellas Artes,
con domicilio en… respetuosamente
EXPONE que desea seguir sus estudios sobre… con el profesor… y hace constar:

Que no ha disfrutado con anterioridad de las ayudas para posgraduados otorgadas por el ministerio.
Que carece de los medios económicos necesarios para sufragar los gastos.
En consecuencia, SOLICITA de V.E. le sea concedida una beca de las convocadas con
la fecha…, asumiendo el compromiso de presentar la memoria de las actividades realizadas,
así como el certificado de las calificaciones obtenidas.
Es gracia que espera alcanzar de V.E., cuya vida guarde Dios muchos años
Madrid, 24 de junio de 200...

Texto adaptado:

Excmo. Sr.
D. Juan Pérez, con DNI..., licenciado en Bellas Artes
EXPONGO mis deseos de continuar con mis estudios y hago constar:
Que no he recibido ayudas del Ministerio para el posgrado
Que no puedo costear los gastos
Por tanto, SOLICITO se me conceda una de las becas de las convocadas con la fecha....
Me comprometo a presentar una memoria con las actividades realizadas y el
certificado de las calificaciones.
Madrid, 24 de junio de 200...

ANEXO II

Texto original

> Resolución de 19 de junio de 2009, de la Secretaría General Técnica, por la que se acuerda la remisión del expediente administrativo correspondiente al recurso contencioso administrativo 1/56/2009.
>
> A tenor de lo dispuesto en el artículo 48 de la Ley 29/1998, de 13 de julio, Reguladora de la Jurisdicción Contencioso Administrativa (BOE de 14 de julio de 1998), y en cumplimiento de lo solicitado por el Tribunal Supremo, Sala Tercera de lo Contencioso Administrativo, se acuerda la remisión del expediente administrativo correspondiente al recurso contencioso administrativo en el encabezamiento citado, interpuesto por doña Ana María Ochoa y otros, contra el Real Decreto 2130/2008, de 26 de diciembre, por el que se regula el procedimiento para aplicar las deducciones correspondientes a la dispensación de medicamentos.
>
> Asimismo, a tenor de lo dispuesto en el artículo 49 de la citada Ley, se emplaza a todas aquellas personas físicas y jurídicas a cuyo favor hubieren derivado o derivasen derechos de la resolución impugnada y a quienes tuvieran interés directo en el mantenimiento de la misma, para que comparezcan y se personen en autos ante la referida Sala en el plazo de nueve días, siguientes a la publicación de la presente resolución.
>
> Madrid, 19 de junio de 2009.–El Secretario General Técnico del Ministerio de la Presidencia

Texto adaptado

> Resolución de 19 de junio de 2009, de la Secretaría General Técnica, por la que se remite el expediente administrativo correspondiente al recurso contencioso administrativo 1/56/2009.
>
> Según el artículo 48 de la Ley 29/1998, de 13 de julio, Reguladora de la Jurisdicción Contencioso Administrativa (BOE de 14 de julio de 1998), y al solicitarlo la Sala Tercera de lo Contencioso Administrativo del Tribunal Supremo, se remite el expediente administrativo correspondiente al recurso citado. Este recurso lo presentó doña Ana María Ochoa y otros, contra el Real Decreto 2130/2008, de 26 de diciembre. En este se regulan las deducciones correspondientes a la distribución de medicamentos.
>
> Atendiendo al artículo 49 de la citada Ley, se pide a las personas físicas y jurídicas, favorecidas por los derechos de la resolución impugnada, comparezcan en la Sala en el plazo de nueve días desde su publicación.
>
> También pueden acudir las personas que tengan interés directo en la resolución.
>
> Madrid, 19 de junio de 2009.–El Secretario General Técnico del Ministerio de la Presidencia

NUEVAS NECESIDADES EN LA PROGRAMACIÓN DE CURSOS DE ESPAÑOL Y EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE E/LE EN EL CONTEXTO MIGRATORIO GENOVÉS

ROSANA ARIOLFO
Universidad de Módena / Reggio Emilia

RESUMEN

Este trabajo intenta analizar las nuevas necesidades en la formación de docentes de español y en la programación de los cursos de E/LE frente a la incorporación de estudiantes latinoamericanos en las escuelas genovesas.

El artículo está estructurado en cuatro partes. En la primera y en la segunda, se da un panorama general de la escolarización y de la situación lingüística del alumnado latinoamericano en la enseñanza media y secundaria. En la tercera, se aborda el tema de la importancia del mantenimiento de la LM. Para concluir, una reflexión sobre los retos que esta peculiar situación impone y la necesidad de formar al profesorado de español desde una nueva perspectiva pedagógica, didáctica y lingüística, que capacite a los docentes para atender las exigencias del alumnado presente en las aulas.

1. Introducción

A partir de los años noventa, la llegada a Italia a todos los niveles de enseñanza de un número creciente de estudiantes, procedentes de hogares donde la LM no es el italiano, ha provocado distintas reacciones a lo largo del tiempo. Mucho se ha escrito sobre esta inmigración desde el punto de vista sociológico, lingüístico y sociolingüístico[1], pero queda aún más por hacer, sobre todo en lo que a la práctica educativa se refiere y de la que me ocuparé en esta ocasión.

Para hacerlo, me referiré a la situación que se ha creado en Génova, ciudad que alberga el contingente de inmigrantes provenientes de Ecuador más numeroso de Italia, y a las investigaciones llevadas a cabo en el marco del proyecto *Ibridazione linguistica e lingue immigrate*[2], financiado por la Universidad de Génova, en el cual, a partir de este año, participo como colaboradora.

Razones de espacio me obligan a comentar muy sintéticamente lo que se ha observado hasta el momento, para dejar más espacio a la última fase de la observación, centrada en la actitud lingüística de un grupo de jóvenes estudiantes ecuatorianos, que invita a algunas importantes reflexiones.

2. La experiencia en el primer tramo de la enseñanza secundaria

Las experiencias de campo llevadas a cabo en dos escuelas de enseñanza obligatoria de la ciudad, donde se estudia Español como Lengua Extranjera (Carpani: 2001), evidenciaban una fuerte tendencia a la

[1] La bibliografía es bastante vasta. Pueden consultarse los estudios de Veneto (2004), Ambrosini (2005), Queirolo Palmas (2007), Vietti (2005), Chini (2004), Calvi (2005), entre otros.

[2] El proyecto de investigación cuenta con un sitio web (<http://www.iberistica.unige.it>), donde también es posible consultar los resultados del trabajo realizado hasta el momento en el ámbito jurídico y socio-sanitario, además de otros documentos y materiales de sumo interés.

asimilación o *mimetismo lingüístico* por parte de los jóvenes inmigrados, fenómeno que respondía a una política educativa y pedagógica que abogaba decididamente por el aprendizaje del italiano, en perjuicio de la LM. Era el resultado de un desesperado esfuerzo de inserción en la cultura de acogida, fomentado también por el cuerpo docente, desprovisto de las herramientas necesarias para la gestión del aula multicultural.

Sin embargo, la lengua materna, que por aquel entonces no estaba muy presente en la oferta formativa de los colegios genoveses, volvía a aparecer en los carteles de algunos negocios y en los locutorios *latinos*: un *mixto* de español e italiano, debido tal vez a la cercanía tipológica que caracteriza a ambas lenguas.

Posteriormente, las aulas comenzaron a poblarse de un elevado número de alumnos latinoamericanos y la demanda de nuevas plazas de E/LE fue reforzando la presencia del español en el contexto educativo. De allí que los docentes empezaran a ocuparse no solo del aprendizaje del italiano, sino también de la recuperación de las culturas de origen de los alumnos extranjeros. Esto significó el auge de iniciativas didácticas dedicadas a las tradiciones populares americanas a través de cuentos indígenas, música étnica, comidas típicas. Tradiciones que a menudo contribuían a marcar aún más las diferencias entre *los autóctonos* y *los extranjeros*, quienes, como se decía anteriormente, empezaban a encontrar el español cada vez con más frecuencia como asignatura curricular, con todas las *supuestas ventajas* del caso.

Supuestas, porque fue en esta nueva etapa en la que se comenzaron a evidenciar las primeras incongruencias. El análisis de las pruebas escritas de E/LE demostraba un rotundo fracaso de los alumnos latinoamericanos, cuyas notas, curiosamente, se colocaban por debajo del promedio de la clase, con todas las consecuencias negativas en términos de autoestima que esto implicaba (Carpani: 2007).

A partir de entonces se empezó a entender que la incorporación de estos estudiantes a cursos de español, dirigidos a hablantes nativos de italiano

en la enseñanza media, creaba una situación peculiar y planteaba nuevos retos a los profesores.

3. La experiencia en el segundo tramo de la escuela secundaria

Frente a esta realidad, se decidió comenzar a explorar el sector del bachillerato, en un instituto donde también se estudia Español como Lengua Extranjera, a través de entrevistas semi dirigidas y del análisis de algunos textos escritos en ambas lenguas[3].

La entrevista estaba organizada de la siguiente manera:

Parte A: Tus datos (lugar de nacimiento, año de llegada, composición del núcleo familiar, nivel de alfabetización y de socialización del grupo familiar).

Parte B: Tú y el colegio (nivel de alfabetización, aspectos positivos y negativos de la escuela).

Parte C: Tú y las lenguas que conoces y/o usas.

Parte D: Las lenguas que usan tus padres.

La muestra entrevistada, compuesta por 16 estudiantes, estaba formada por jóvenes llegados a Italia entre los 6 y los 15 años, quienes declararon sentirse protagonistas de una inmigración *forzada* por las exigencias de la reagrupación familiar. Sin embargo, a pesar de este traslado obligatorio y de la *pérdida* de amigos y parientes permanecidos en su país de origen, casi todos manifestaron sus expectativas de quedarse en Italia por las mejores condiciones laborales que, según ellos, brinda este país.

Todos hablan español en casa y consideran que es su lengua materna, pero admiten que se trata de un español *mezclado* y que desconocen

[3] Se trata, en total, de cinco pruebas: dos textos en lengua italiana, dos pruebas en español con ejercicios para rellenar huecos y una composición, más una redacción sobre un tema de actualidad, que los estudiantes podían redactar en español o en italiano y cuyas transcripciones estarán disponibles próximamente en el sitio web del proyecto *Ibridazione linguistica e lingue immigrate*.

las reglas gramaticales y ortográficas. Lo demuestra el material recogido a través de las entrevistas y de las pruebas escritas, en las que es posible observar numerosos errores intralinguales, además de interferencias, producto del contacto entre las dos lenguas en cuestión y de las características específicas del contexto.

La escasa conciencia normativa y la parcial competencia en ambos códigos (pues dominan sobre todo el ámbito de la oralidad y el registro coloquial), debería verse beneficiada por el estudio formal y separado de ambas lenguas[4]. No obstante, y paradójicamente, como ya se ha dicho, estos esperados beneficios no se cumplen. La exposición al italiano y al español no potencia el grado de bilingüismo de estos estudiantes, no incrementa su competencia lingüística en ninguno de los dos códigos y se muestra incapaz de detener el desplazamiento recíproco de la LM y de la L2. Habría que entender, entonces, cuáles son las causas que conducen a este *semilingüismo*[5], más allá de las obvias razones vinculadas al contacto entre dos lenguas tan semejantes tipológicamente y a la escasa alfabetización previa de estos jóvenes en su LM.

Lo cierto es que los entrevistados definen *su español* «chueco», «mezclado», «con palabras que salen del italiano», «vulgar» o «mal hablado». Esto pone en evidencia dos elementos fundamentales. Por un lado, una autopercepción negativa que se repercute indefectiblemente en el aprendizaje de su LM y de la L2. Por otro, una prueba de que el factor social[6] es decisivo en la formación de este *español mixto*. Estos jóvenes, cuyo nivel social es bajo, forman parte de una minoría lingüística que se encuentra en situación de inferioridad respecto del contexto que los acoge. Sus padres o familiares alternan las dos lenguas y no corrigen a sus hijos cuando se

[4] Según Siguan (2001), el no mezclar los códigos es uno de los elementos fundamentales para hablar bien una lengua.
[5] Este término, introducido por Haisegard (1975), designa una forma de bilingüismo deficiente, caracterizado por la pobreza del léxico, de la morfosintaxis en ambas lenguas, por la dificultad para mantenerlas separadas y pasar fácilmente de una a otra, además de la incapacidad de adaptar el lenguaje a sus distintas funciones.
[6] Sobre este tema puede consultarse Schmid (1994) y Siguan (2001).

comportan del mismo modo. Situación que es impensable en las familias bilingües *intelectuales* o de nivel social medio-alto, donde los padres ofrecen a sus hijos modelos de lengua correctos, se esfuerzan en hacerles mantener separadas las dos lenguas y les corrigen las interferencias.

Lo que no hay que olvidar es que los estudiantes hispanohablantes asisten a clases de español como *lengua extranjera*. Y no solo por la metodología empleada, sino también por cómo perciben ellos el español enseñado en el aula. En efecto, muchos de los entrevistados han aclarado que «el español de aquí [de la escuela] es diferente» o que «en ecuatoriano y en español cambia mucho» o bien «este español no es mi lengua». No hay que sorprenderse, entonces, si la mayoría de los estudiantes latinoamericanos ha afirmado que el estudio del español en el colegio puede ser útil solo «por si algún día llegara a ir a España» o «si voy a España, puedo entender mejor».

En fin, como ha sido recordado recientemente, lejos de ser percibido como un recurso útil en sí mismo o para ser utilizado en la propia ciudad o país de adopción, el estudio de la propia lengua está relegado a una perspectiva turística o de ulterior emigración (Carpani: 2009, en prensa).

4. La importancia del mantenimiento de la LM

A pesar de las perplejidades que puedan surgir a partir de estas observaciones, cabe recordar que el mantenimiento de la LM, como ya ha sido ampliamente demostrado[7], favorece (y no impide) el desarrollo cognitivo, frena el *shift* lingüístico, ayuda a mejorar el dominio de la propia lengua de pertenencia y de la L2, refuerza el sentido identitario, favoreciendo el proceso de integración.

Según esta óptica, si el alumno continúa su desarrollo lingüístico-cognitivo en su LM, luego podrá aprovechar dichos recursos en la L2 y podrá dominar las habilidades vinculadas a la lengua de la escuela, es decir, las ya

[7] Sobre la cuestión puede consultarse Cummins (1979), Salmon (2008), Pallotti (1998), entre otros.

conocidas CALP (*Cognitive-Academic Language Proficiency*). Si, en cambio, este desarrollo se interrumpe, porque la LM es subvalorada o subutilizada, la consecuencia será entonces un obstáculo al desarrollo general, que se repercutirá incluso en la L2 (bilingüismo sustractivo).

Por otra parte, hay que considerar que un estudiante que ha estado expuesto en mayor o menor grado al español desde el momento de su nacimiento y durante los primeros años de su vida, a través de los padres, los parientes y la comunidad en general, ha hecho propia una serie de patrones lingüísticos que están íntimamente relacionados con el aspecto psicológico y sociológico de la lengua durante los primeros años de su vida, y que son parte integral del mundo afectivo y emocional de cualquier ser humano.

Como recuerda Ignasi Vila, «los niños y jóvenes *llevan* a la escuela su propia lengua, la cual debe ser valorada y tratada específicamente si se quiere, entre otras cosas, que el escolar desarrolle y tenga actitudes positivas incluso hacia la L2». Una de las formas de valorar socialmente la LM es reconocer el derecho a utilizarla en todos los ámbitos de la vida pública. Por lo tanto, es menester brindar la posibilidad de escolarizarse en ella.

Esto significa que la inmersión lingüística, es decir, la total ausencia de la LM de los escolares extranjeros en la escuela, no es aconsejable pues puede llevar al fracaso escolar y, en el peor de los casos, a la exclusión social. Pero la inmersión lingüística, es decir, la presencia de la lengua familiar como uno de los ejes del programa, es una medida difícil de implementar, no solo por la variedad de *lenguas inmigradas* presentes en algunas aulas, sino también porque esto implicaría la separación del alumnado por grupos lingüísticos. Se trata, entonces, de encontrar una solución intermedia, más adecuada al contexto que acabo de describir, que contribuya a enriquecer la LM de los estudiantes latinoamericanos que pueblan las aulas.

5. El docente de E/LE: una de las claves para afrontar el nuevo reto

Con razón se ha hablado de la clase multicultural como de una foto en perpetuo movimiento. Y, con mucha dificultad, estamos intentando *enfocar* esta imagen que no para de moverse. Este es, en pocas palabras, el desafío que plantea una situación multicultural que cambia continuamente: la alternativa no está en detener esa imagen, sino en desarrollar en el cuerpo docente la capacidad de ir adaptando su labor a medida que se producen los cambios. De esta manera, para que un profesor de E/LE pueda atender las exigencias del alumnado latinoamericano presente en el aula, deberá trabajar desde una nueva perspectiva pedagógica, didáctica y lingüística. Es decir, tendrá que poner el acento en las semejanzas interculturales, más que en las diferencias; evitar el exceso de actividades relacionadas con el folclore, que ocultan, a menudo, una actitud de superioridad disfrazada de educación intercultural e integración social. Asimismo, deberá potenciar e incrementar las competencias ya adquiridas por los estudiantes en su lugar de origen a través de una didáctica adecuada, que le permita simultanear diferentes situaciones de aprendizaje en un mismo espacio y con estudiantes de diferentes niveles. Por último, pero no por eso menos importante, tendrá que considerar que la lengua que enseña cuenta con una gran variedad de áreas geolectales y que sus estudiantes son portadores de una variedad diatópica tan válida y enriquecedora como cualquier otra.

5.1 Hacia una pedagogía integradora

La sociedad plural, lejos de estar caracterizada por una integración, parece dejar lugar cada vez más a la exclusión social, donde la diversidad cultural es la nota predominante. Estamos ante un desafío social que demanda una urgente respuesta pedagógica, pues afrontar una situación semejante implica modificar los supuestos de la educación y también sus prácticas.

La escuela y sus docentes acogen a los alumnos extranjeros con prácticas meramente técnicas (número de extranjeros por clase, aulas gueto,

grupos homogéneos o heterogéneos, etc.), lo cual demuestra que no es el estudiante como emigrante con su historia lo que interesa, sino el alumno como *problema por resolver*. Todo el protocolo de acogida ayuda a *restablecer el orden* en la clase, el orden que la evidente diversidad de los nuevos alumnos ha alterado.

Luego de los primeros encuentros de acogida, comienza el recorrido que transforma al menor extranjero en alumno. Pruebas escritas, entrevistas y plantillas de observación. A través de ellas, el docente puede definir al estudiante extranjero desde un punto de vista cognitivo, social, afectivo. Pero estas herramientas, preciosas, útiles, sin lugar a dudas, no hacen más que reflejar nuestras categorías y nuestras exigencias, y no las necesidades de los estudiantes que tenemos delante. Como afirma Davide Zoletto (2007), se trata de instrumentos que no siempre son utilizados con lucidez y con la conciencia crítica que requieren, puesto que en general ayudan a *construir* al otro y no a *conocer* al otro. Conocer al otro significa que pensamos que el otro tiene algunas características por descubrir. Construir al otro quiere decir, en cambio, que esas características no pertenecen a quien tenemos delante, sino que son una *construcción* nuestra, de fácil reconocimiento y que a menudo acaba por transformarse en *la* realidad. Este es el peligro. Juzgar al otro desde *nuestra* mirada y no ver la realidad, sino lo que nuestro sistema cultural nos deja ver.

Todo esto tiene indudablemente profundas implicaciones pedagógicas. Cuando nos encontramos delante de un alumno extranjero, cada actitud está impregnada inevitablemente de una serie de preconceptos de los que es difícil liberarse del todo y de los que hay que aprender a ser conscientes, pues influyen concretamente en el resultado de las prácticas adoptadas por la escuela y por los docentes.

Quizá sea el caso de preguntarnos qué entendemos cuando decimos que un estudiante *pertenece a otra cultura*, qué es para nosotros la *educación intercultural*, si añadir algunos contenidos exóticos para *los extranjeros* o trabajar duro para reinventar nuestra manera de trabajar con todos. O si de

verdad creemos que la *integración* no es un camino que condena a los demás a ser como nosotros sin tocar nuestros privilegios, sino un recorrido que valora las diferencias, poniendo en evidencia también lo que nos une.

Pensar que un individuo pueda estar totalmente determinado por una cultura y que nuestras sociedades hayan sido monoculturales antes de la llegada de los inmigrantes es una falacia. No hacemos más que alimentar nuevas formas de racismo, si consideramos las culturas como un dato absoluto o un producto acabado, un recinto imposible de atravesar, puesto que cada identidad más que en el pasado, hay que buscarla en su constante devenir y las que se encuentran y desencuentran no son culturas, sino personas (Aime: 2004).

El extranjero en el aula no es solo el alumno originario de otro país. Tendría que serlo también el docente que, frente a ese estudiante, debería sentirse a su vez desorientado al ver cómo se ponen en discusión los principios sobre los que se basa su forma clásica de *dar clase*. La transformación ha de ser bidireccional. Todos, docentes y estudiantes, extranjeros e italianos, deben tomar conciencia de que son anfitriones y huéspedes a la vez. Solo así la hospitalidad podrá ser la característica de la vida cotidiana en la escuela.

5.2 Una metodología para todos

La alternativa está, entonces, en este cambio bidireccional, que debe iniciarse desde el profesorado, para luego motivar al alumno y estimularlo a aprovechar al máximo sus potencialidades. Como se mencionaba anteriormente, el hecho que en algunas escuelas el español se imparta como lengua extranjera parece ser una ventaja, pero, paradójicamente, es uno de los puntos críticos, por lo menos en lo que se refiere a los estudiantes hispanohablantes.

La metodología empleada por los docentes de E/LE no tiene en cuenta las características específicas y las necesidades de la gran cantidad de alumnos latinoamericanos que pueblan las aulas. Interrogarse sobre la

tipología de los estudiantes hispanohablantes es un paso obligado para seguir adelante en la labor docente, pues esta va a influir notablemente sobre el estilo de aprendizaje del alumnado y, necesariamente, delimitará también el planteamiento metodológico, así como la selección de objetivos, contenidos y materiales a utilizar.

Para empezar, es de fundamental importancia conocer el nivel y la modalidad de alfabetización previa de los alumnos en su LM, así como el tipo y el grado de motivación, de autoestima y de aceptación por parte del grupo.

La mayoría de los niños y jóvenes de origen hispano-americano dominan el registro coloquial de la lengua, según lo han adquirido en el seno familiar y en su entorno social o en los pocos años de escolarización en su país de origen, pero no dominan el registro formal, desconocen explícitamente muchas normas y cuentan con un léxico reducido o limitado a los ámbitos que les son más familiares. A pesar de estas carencias, es comprensible que demuestren poco interés hacia la asignatura (o, mejor, hacia la propuesta del docente), pues carece de sentido someter a quien ya ha adquirido una lengua, por haber tenido con ella un contacto familiar y social, a un aprendizaje orientado exclusivamente a quien la aborda por primera vez[8].

Si ya hace más de 20 años Krashen aseguraba que uno de los tantos requisitos para la adquisición de una segunda lengua es el *input comprensible* (Krashen: 1985) o el lenguaje que se ubica en un grado de dificultad *i + 1*, donde *i* es el nivel de competencia del estudiante y *1* corresponde al nivel inmediatamente superior, es impensable que los alumnos hispanohablantes se sientan motivados ante un *input* que se ubica muy por debajo de sus capacidades.

Ellos han adquirido su LM de manera espontánea, inconsciente, sin prestarle demasiada atención. Han aprendido el español usándolo, pero sin

[8] Schmid (1994) se refiere a la motivación como uno de los factores afectivos que influyen notablemente en el aprendizaje de una lengua.

detenerse a reflexionar explícitamente sobre todas las reglas, pues las han adquirido inconscientemente. En efecto, la mayoría de estos jóvenes está en condiciones de *usar* las reglas de su propia lengua, sabe también, en muchos casos, reconocer las frases en las que estas son violadas, pero comúnmente no saben *describirlas*, formularlas de manera explícita, tal como están expresadas en las gramáticas o en los métodos utilizados en la clase de E/LE.

Es evidente, pues, que la metodología empleada por los profesores de español, todavía muy orientada hacia la forma lingüística, a través de procesos conscientes y explícitos, durante lecciones cortas y aisladas, no responde a las necesidades de *todo* el alumnado, como tampoco lo hacen muchos de los textos utilizados durante las clases.

Para obtener resultados más satisfactorios, se hace imprescindible implementar una metodología que se sitúe en un paradigma más comunicativo, desde «una perspectiva centrada en la acción, es decir, en la realización de tareas significativas para los estudiantes, lo más reales y motivadoras posibles, que los estimulen al aprendizaje y a la utilización de la lengua auténtica» (Fernández: 2003: 20). Un enfoque metodológico que se adecue a los niveles y a las modalidades de aprendizaje de todos, que tenga en cuenta los conocimientos previos, que facilite la autonomía y estimule la confianza en sí mismos, que promueva la interactividad entre el alumnado, que privilegie el trabajo cooperativo a través de la realización de trabajos grupales, cuyos protagonistas sean los alumnos y no el saber del profesorado.

El aprendizaje por tareas y proyectos puede ser de gran ayuda, pues hace posible el trabajo con un número importante de alumnos con distintos niveles y estilos de aprendizaje, que provienen de medios culturales y étnicos diversos. Favorece también el desarrollo de la competencia comunicativa, pues las numerosas situaciones de interacción que se presentan inducen a los alumnos a poner en funcionamiento sus propios mecanismos lingüísticos. De esta manera, la lengua deja de ser un fin y se transforma en un medio para alcanzar un objetivo. Además, el estudio del léxico y de la gramática pasa a un segundo plano y vuelve a aparecer cuando el alumno se ve en la necesidad

de expresar lo que necesita comprender o transmitir. La tarea comunicativa es una parte del trabajo que se desarrolla en clase, que induce al alumno a la acción, utilizando la lengua meta y poniendo la atención no tanto en la forma, sino en el significado (Nunan: 1989). Por tanto, se aprende haciendo, realizando actividades *de verdad* y se da prioridad a todas las tareas que potencian, de forma activa y práctica, la interacción, la comprensión y la expresión, y a ellas se dedican las energías y el tiempo necesario, sin escatimarlo en favor de ejercicios formales o de explicaciones gramaticales, que también tendrán su tiempo, pero nunca a costa de la práctica comunicativa (Fernández: 2003: 23-24).

Este tipo de enfoque metodológico prevé la realización de una *tarea final* que engloba una serie de *tareas intermedias*, todas dirigidas hacia la consecución de un *producto final*, pero que pueden funcionar de forma autónoma, como si fueran unidades independientes. Una vez elegida la tarea final, se programan los objetivos, los contenidos, las actividades, las situaciones y la evaluación, cuya delimitación compete sobre todo al docente.

Cabe aclarar que la evaluación debe ser coherente con el resto del proceso, es decir, habrá que valorar la consecución de las tareas intermedias, la realización de la tarea final, lo que se ha aprendido a hacer con la lengua, las estrategias empleadas, el uso de la lengua, los aspectos mejorables ya sea en el proceso como en los resultados, y que carecería de sentido someter a los alumnos a pruebas finales o parciales de carácter meramente lingüístico.

Desde esta óptica, los roles del profesor y de los alumnos están obligados a modificarse. El docente abandona el papel de controlador, de juez, de detentor de todos los saberes y se transforma en una guía atenta a las necesidades de los alumnos: estimula, sugiere, observa, se pone en discusión, se muestra flexible ante las nuevas situaciones, se aparta del libro de texto y modifica sus prácticas habituales, lo que supone, claro está, una mayor preparación profesional y más dedicación en la búsqueda y elaboración de materiales (Fernández: 2003).

Resulta claro que «para que este trabajo sea realmente motivador, atractivo y eficaz, para que el aprendizaje sea realmente significativo, debe responder a los intereses de los alumnos y que, tanto la *tarea final* como el proceso, deben ser el resultado de una negociación en la clase» (Fernández: 2003: 102-103). No olvidemos que no hay incentivo mayor en el aprendizaje que el que es generado por el interés y que, de la misma manera, un tema ajeno a la experiencia o lejano al interés de los estudiantes no los involucra, provoca tedio y falta de motivación.

5.3 ¿Qué español hay que enseñar y evaluar?

La posibilidad de recibir un trato lingüístico más adecuado no solventa todos los problemas, pero ayuda a hacerlo, sobre todo si, como añade Ignasi Vila, quienes enseñan español valoran la lengua del aprendiz, promueven su autoestima y su autoconfianza en relación con aquello que es suyo y de su familia.

Lamentablemente, aún hoy las variedades lingüísticas americanas del español suelen ser objeto de una valoración negativa y de discriminación en la sociedad de acogida, por estar asociadas a las capas socialmente bajas y económicamente menos pudientes, o lo que es peor, por ser desconocidas. En las aulas de E/LE, en particular, el bagaje lingüístico del que son portadores los niños y jóvenes hispanoamericanos no siempre es valorado puesto que a veces se les corrige su variedad geográfica para asimilarla a la variedad peninsular, considerada estándar por muchos docentes. Esto denota no solo una gran falta de sensibilidad hacia el alumno, si se tiene en cuenta que la autoimagen y la autoestima de quienes aprenden, muchas veces influye de forma determinante en el éxito o en el fracaso escolar, sino también una deficiencia en la formación básica del docente, que no cuenta generalmente con una información adecuada sobre la realidad dialectal de la lengua que enseña (Moreno Fernández: 2000).

Como es sabido, el español es lengua oficial en más de veinte países y comprende una gran variedad de comunidades de habla. Esto hace que se

pueda hablar de diversidad en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera e implica la posibilidad de llevar al aula y acoger en ella una pluralidad de modelos lingüísticos, de acuerdo con el contexto en el que se desarrolla la tarea docente. Dicho contexto está dado por varios factores: el propio origen lingüístico del profesor o del que fuera su maestro, la lengua familiar de los aprendices, la diversidad de regiones hispanohablantes en donde los estudiantes podrán utilizar esta lengua que aprenden en la escuela y el motivo que mueve a los alumnos a aprender español. Estos elementos deberían orientar las elecciones y las actitudes de los profesores de E/LE en el aula. Sin embargo, aún muchos de ellos mantienen un doble discurso: por una parte, afirman que todas las variedades son igualmente válidas y enriquecedoras, por otra, olvidan lo que dicen y demuestran lo contrario a través de sus acciones concretas.

Como afirma Moreno Fernández (1998), todo hablante suele tener una clara conciencia del prestigio de su variedad. Sabe si su herramienta de comunicación es un habla local o si coincide, en mayor o menor grado, con las hablas de otros lugares, si tiene prestigio o no lo tiene. Ahora bien, si a una autopercepción negativa de la propia variedad lingüística se le suma una actitud desfavorable o descalificadora por parte de los docentes, el riesgo de producir en el alumno el rechazo de la propia lengua, su olvido e incluso el abandono escolar no está muy lejos de la realidad.

6. Conclusiones

¿No es acaso imprescindible un cambio de perspectiva personal y profesional del docente que lo conduzca a replantearse sus propias actitudes, valores y formas de proceder? ¿No urge responder a las necesidades en el abordaje de la atención a la diversidad lingüístico-cultural que hoy sigue siendo afrontada de forma insuficiente, en los cursos de formación del profesorado gestionados por distintas entidades o por los gobiernos

regionales o en la Escuela de especialización docente (SSIS), o gracias a la buena voluntad de algunos directivos y profesores?

Son pocas las escuelas en donde el profesorado cuenta con la sensibilidad y el conocimiento necesarios para actuar sobre la realidad que debe afrontar y con las habilidades específicas para cooperar con personas de diferentes bases lingüístico-culturales.

La educación intercultural, la formación y actualización docente, la planificación educativa orientada a la innovación y basada en un análisis de las necesidades de la escuela de hoy es aún fragmentaria y está aislada o al margen de un proyecto educativo nacional, que, al parecer, va hacia otra dirección[9].

Es evidente que hablar de educación es hablar de planificación de la sociedad del futuro y que el proyecto educativo es el reflejo del proyecto político de un país. Pero la solución no está en echarle la culpa a las circunstancias y quedarse de brazos cruzados frente a la dificultad. La educación que queremos y la sociedad que deseamos construir nos indicará la manera de educar y formar a los actuales y futuros profesionales de la educación para que sepan desenvolverse adecuadamente en este contexto en continuo movimiento, relacionarse con personas que ven el mundo de diferentes maneras, con alumnos, familias y colegas de otras partes del mundo, en el respeto por la diversidad de las lenguas, de estilos de vida, creencias, modos de ser y de pensar. En definitiva, se trata de redefinir por dentro y por fuera el perfil y el rol del docente. Un docente-mediador, responsable, consciente de sus límites y abierto a los cambios, convencido de

[9] Las propuestas promovidas por el gobierno italiano en relación al acceso de alumnos extranjeros a la enseñanza obligatoria (y me refiero a la implementación de un test de ingreso y de específicas pruebas de nivel, a la creación de *aulas puente* o de *discriminación transitoria positiva* en el caso en que no superaran dichas pruebas, a la imposibilidad de ingresar en los cursos después del 31 de diciembre, a la eliminación de las segundas lenguas comunitarias en numerosos colegios a pesar de que la UE impulsa constantemente a sus países miembros hacia un política multilingüística) a mi entender, ponen en evidencia que la actitud de quienes nos gobiernan no van hacia la integración de estos nuevos ciudadanos italianos, sino hacia su discriminación y exclusión social.

la necesidad de modificar los prejuicios y los estereotipos y de la urgencia de hacer sentir a todos copartícipes de la construcción social. Mientras no se den estas condiciones, los debates y las acciones relacionadas con el aprendizaje lingüístico y la integración social seguirán siendo de escasa ayuda y se derretirán tan rápido como la nieve al sol.

Bibliografía

AIME, Marco (2004). *Eccessi di culture*. Torino: Einaudi.

AMBROSINI, Maurizio (2005). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino.

CALVI, Maria Vittoria (2008): «El italiano de los hispanohablantes en Italia. ¿Hacia un nuevo cocoliche?», *Actas del Congreso Convergencias y creatividad: el español en el umbral del tercer milenio.* Bologna: Bononia, páginas 13-24.

CARPANI, Daniela (2001). «Nuove frontiere per insegnanti di spagnolo. L'italiano come L2», *Cultura latinoamericana*, vol. 3, Salerno: Edizioni del Paguro, páginas 1-17.

CARPANI, Daniela (2008). «La evaluación de los hispanohablantes en las clases de E/LE. Implicaciones pedagógicas», *Actas del XVIII Congreso ASELE*. Alicante: Universidad de Alicante, páginas 228-233.

CARPANI, Daniela (2009). «Nuovi cittadini, nuove prospettive della scuola interculturale: le ricerche sul campo a Genova.», *Actas del Congreso L'immigrazione ispanofona in Italia: repertori linguistici e identità.* Milano, 19 y 20 de marzo de 2009, [en prensa].

CHINI, Marina (coord.) (2004). *Plurilinguismo e immigrazione in Italia*. Milano: Franco Angeli.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2003). *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas.* Madrid: Edinumen.

KRASHEN, S (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2000). *¿Qué español enseñar?* Madrid: Arco Libros.

NUNAN, David (1998). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: University Press.

PALLOTTI, Gabriele (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.

QUEIROLO PALMAS, Luca (2007). *Prove di seconde generazioni*. Milano: Franco Angeli.

SALMON, Laura e Manuela MARIANI (2008). *Bilinguismo e traduzione. Dalla neurolinguistica alla didattica delle lingue.* Milano: Franco Angeli.

SCHMID, Stephan (1994). *L'italiano degli spagnoli: interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca.* Milano: Franco Angeli.

SIGUAN, Miquel (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.

VENETO, Salvatore (coord.) (2004). *I latinoamericani a Genova*. Genova: De Ferrari.

VIETTI, Alessandro (2005). *Come gli immigrati cambiano l'italiano. L'italiano di peruviane come varietà etnica*. Milano: Franco Angeli.

VILA, Ignasi (2004). «Lengua, escuela e inmigración» [en línea] <http://amaraberri.org/topics/diadia/arin>.

VILA, Ignasi (s.f.). «Inmigración, educación y lengua propia» [en línea] <http://www.aulaintercultural.org>.

ZOLETTO, Davide (2007). *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*. Milano: Raffaele Cortina Editore.

LOS DICCIONARIOS JURÍDICOS: ASPECTOS DE LEXICOGRAFÍA DE ESPECIALIDAD

M. ª DEL CARMEN ÁVILA MARTÍN
Universidad de Granada

RESUMEN

Sabido es que los diccionarios son instrumentos imprescindibles para la enseñanza y el aprendizaje de los lenguajes de especialidad, entre otras finalidades cognoscitivas. Las recopilaciones de léxico especializado, dentro del carácter práctico que le es propio, incluyen mucha más información que la puramente lingüística, sin embargo, los avances en lexicografía y terminología nos permiten abordar la dimensión lingüística de estas obras, aunque estos tengan unos objetivos más amplios.

En el ámbito jurídico, pues, se constata que las obras lexicográficas disponibles responden a necesidades de usuarios diversos. Los numerosos diccionarios existentes los podemos agrupar en diccionarios bilingües, diccionarios monolingües de carácter enciclopédico o diccionarios monolingües terminológicos.

Partiendo de estas premisas proponemos ahondar en el conocimiento de estos diccionarios, cosa que es imprescindible hacerlo de manera solidaria con la reflexión teórica sobre la naturaleza del léxico terminológico. Luego, atendiendo a los diccionarios disponibles, se efectúa una descripción de los mismos, tanto en la macroestructura como en la microestructura, extrayendo

una caracterización general y una puesta en relación de la información que podemos encontrar en ellos con las necesidades de los usuarios.

Las conclusiones, que tienen que ver tanto con la dimensión teórico-metodológica, como con los contenidos lexicográficos de los diccionarios jurídicos, inciden de este modo en aspectos como la necesidad de la profundización en el conocimiento del léxico jurídico o, más específicamente, la utilidad de dichos conocimientos para las exigencias que plantean las obras en papel y el paso al diccionario como recurso electrónico.

1. Introducción

Los diccionarios jurídicos constituyen fuentes documentales imprescindibles en el conocimiento de la lengua materna, de segundas lenguas y para la traducción. Las características y la complejidad del lenguaje jurídico así como los propios entresijos del Derecho condicionan la elaboración de diccionarios, que suelen estar realizados por reconocidos especialistas en la materia, y en los que también colaboran lingüistas y traductores.

Nuestra aproximación a los diccionarios jurídicos, desde una perspectiva lexicográfica, se plantea inicialmente dos cuestiones lingüísticas que afectan a la concepción de estos. En primer lugar, se plantea la diferenciación entre *términos* y *léxico general* de una lengua, y en segundo lugar, la distinción tradicional entre *diccionario* y *enciclopedia*.

El análisis de los diccionarios jurídicos se ha realizado sobre una selección de entre las numerosas obras que podemos encontrar en el mercado[1]. Las características lexicográficas y la clasificación de estas dependen de varios factores entre los que hay que destacar sus destinatarios y el objetivo que pretenden cumplir.

[1] En esta selección hemos tenido en cuenta diccionarios publicados en la Península Ibérica, y con ediciones en la última década.

2. La terminología jurídica

El derecho constituye un ámbito de conocimiento discursivo que incluye un léxico específico caracterizado como lenguaje de especialidad. Se denomina lenguaje jurídico al «lenguaje técnico usado por los legisladores, las autoridades administrativas, los tribunales y los miembros de las profesiones jurídicas.» (Hernando: 2001). Se distingue por un lado el lenguaje de la ley y por otro el de los juristas. La complejidad de este ámbito de conocimiento es manifiesta y según señala Hernando (2001):

> El español jurídico, en España, ha sido estudiado casi exclusivamente por profesionales del Derecho, con una perspectiva crítica sobre los vicios que dificultan su inteligibilidad y utilización. La mayor parte de las descripciones existentes, hechas por juristas, tienen este carácter de *mea culpa* y se detienen poco en una caracterización interesante desde el punto de vista de su enseñanza como segunda lengua. (Hernando: 2001).

En el léxico jurídico se han señalado varios rasgos caracterizadores, (*cf.* Hernando 2001) se destaca así «la densidad léxica debida al elevado índice de términos conceptuales (*irrevocabilidad*, *imputabilidad*) y al alto índice de nominalización para expresar conceptos que se refieren a acciones o procedimiento, y por las construcciones de carácter metafórico (*tráfico de influencias, blanqueo de capitales, bien)».* Así como gran cantidad de compuestos sintagmáticos (*valor catastral*, *valor de demanda*, *valor de rescate, valor nominal*).

Por otro lado se señala la coexistencia con palabras del léxico común (*parto*) puesto que se tratan temas que afectan a cualquier ámbito social, términos de otras ciencias o técnicas (*preembriones, aborto*) y la creación de

tecnicismos jurídicos mediante la definición de una palabra ya existente del léxico común a la que se le da un nuevo significado. En este último caso, puede ocurrir que creamos conocer el significado de una palabra y, sin embargo, sean términos en el ámbito del derecho*: robo*, *escritura*, *obligación*.

En todos los casos, se piensa que un término debe tener una correspondencia biunívoca con su significado específico. En el lenguaje jurídico esa univocidad se produce además en los significados definidos en la ley y no solo por acuerdo de los especialistas.

En los últimos años, sin embargo, los estudios en terminología han puesto en duda el carácter biunívoco de los términos que se ha atribuido fundamentalmente a los lenguajes científico-técnicos. Se ha considerado que hay una división entre la palabra, entidad de carácter lingüístico abordable desde el punto de vista lingüístico, y el término como etiqueta de la realidad. Esa concepción de las teorías terminológicas más clásicas coincidía con la visión del léxico terminológico por parte de las teorías estructuralistas léxicas de la semántica estructural.

Con el desarrollo de las teorías cognitivas y pragmáticas más actuales la Terminología no presenta una división tan tajante entre términos y léxico común de una lengua. En las propuestas más actuales de la terminología, se reconoce el carácter lingüístico de los términos. Según señala Mª. Teresa Cabré, si lo que se pretende es hacer diccionarios normalizados en los que la terminología se considera sistemática y biunívoca, con términos equivalentes en distintas lenguas, se obtiene una visión de que las disciplinas son universales y que hay una terminología internacional. Pero si observamos los términos en su discurso natural, podemos constatar que «el discurso real presenta redundancia, variación conceptual y variación sinonímica, y además permite constatar que no siempre se produce una perfecta equivalencia entre lenguas» (Cabré 2004:505). Desde este punto de vista, los términos se definen «como unidades poliédricas que son al mismo tiempo unidades de conocimiento, unidades de lenguaje y unidades de

comunicación» (Cabré 2004:506) lo que da pie a la posibilidad de un múltiple acceso a las unidades terminológicas.

Las unidades terminológicas se presentan así como unidades léxicas de una lengua que tienen un valor especializado; no presentan diferencias en su funcionamiento lingüístico con las unidades que no poseen valor terminológico. El significado terminológico se adquiere cuando las características pragmáticas del discurso lo activan, y cualquier unidad léxica puede en un momento determinado ser considerada terminológica. Concibe así la terminología como un campo de conocimiento necesariamente interdisciplinar que integra aspectos cognitivos, lingüísticos, semióticos y comunicativos. Y por tanto, hay que permitir una aproximación multidisciplinar a las unidades terminológicas.

En la actualidad se considera que las unidades terminológicas no son diferentes al léxico general en sus aspectos fonológicos, morfológicos y sintácticos. Su funcionamiento específico radica en que el significado terminológico se activa en determinadas circunstancias pragmáticas del discurso que se construye por una negociación entre expertos. La especialización en el uso de algunas palabras determina su empleo en la lengua general o en otros lenguajes de especialidad, y que en un determinado texto adquiera un significado específico jurídico. Este hecho es muy frecuente en el lenguaje jurídico como han señalado diversos autores. Pues como se ha dicho, no todo el léxico de un lenguaje de especialidad se compone de términos específicos.

Al mismo tiempo no todos los términos presentan el mismo grado de especialización. Se señala la existencia de distintos grados de especialización, desde el léxico muy especializado, al vocabulario común que se emplea normalmente en una disciplina, o al trasvase que puede producirse desde el ámbito especializado al lenguaje común o viceversa. Desde esta perspectiva, el afán de univocidad y universalidad del lenguaje formal de las disciplinas técnicas es puesto en duda porque no responde a la realidad, aunque existe un mayor acuerdo en otros ámbitos de especialidad donde se acentúa el acuerdo

del significado entre especialistas, no es el caso de ámbitos que tienen que ver con las humanidades (Águila 2008: 221).

El interés de recopilar el léxico jurídico no se inscribe en ese horizonte de normalización, sino que tiene interés en sí mismo y forma parte de la descripción del léxico de una lengua. La recopilación de unidades terminológicas es una necesidad tanto para la disciplina de la que se trate, como para la descripción del léxico de las lenguas, sin olvidar otros fines aplicados como puede ser la traducción. La teoría y práctica terminográfica está aportando una metodología que pretende ser representativa y sistemática de los discursos de un ámbito, utilizando herramientas procedentes de las Nuevas Tecnologías. La creación de corpus electrónicos, la extracción de información y reconocimiento automático de términos son herramientas clave para el terminólogo actual (Cabré 2004:508).

3. Diccionario y enciclopedia

En la definición del léxico terminológico y su tratamiento lexicográfico está también implícita la diferenciación entre diccionario y enciclopedia[2]. Esa distinción teórica es de interés para determinar cómo debe ser un diccionario que quiera describir el léxico de este ámbito de especialidad. Es frecuente, en el caso del ámbito jurídico la existencia de obras que aunque utilizan la denominación de diccionario, no son más que manuales que informan del conocimiento de un ámbito de la disciplina.

La distinción entre diccionario (descripción perteneciente al ámbito de la lengua) y enciclopedia (de las cosas) parece estar avalada además por la discriminación estructuralista sobre lo que pertenece o no a la lingüística. Algunos autores, sin embargo, (L. F. Lara 1989) han señalado la dificultad de mantener esa diferenciación pues realmente en muchas ocasiones se hacen definiciones enciclopédicas de signos lingüísticos, existe una relación

[2] Para la distinción entre diccionario, enciclopedia y diccionario enciclopédico véase H. Hernández (1994) y J. Gutiérrez Cuadrado (1994).

entre cosas y lenguaje. De este modo, la distinción metodológica que a veces funciona teóricamente es difícil de llevar a la práctica.

Las definiciones enciclopédicas aparecen también en numerosas ocasiones en los llamados diccionarios de lengua (frente a los diccionarios de cosas). Como señala Porto Dapena (2002:279) es difícil señalar cuáles son los rasgos lingüísticamente pertinentes en una entrada, y dependerá, en definitiva, «del conocimiento y experiencia particular que cada hablante tenga de las realidades representadas». Para Manuel Seco (2003:44) la distinción entre una definición léxica y una definición enciclopédica radica en el nivel de especialización de la persona que se acerque a la obra. Cuando el diccionario se dirige a un lector medio, la definición léxica es suficiente, sin más datos. Mientras que para un especialista los datos técnicos y la profundización en la información es imprescindible. Por ese motivo, el destinatario de la obra es un elemento fundamental a la hora de diseñar un diccionario.

4. Los diccionarios jurídicos

Entre la gran cantidad de diccionarios jurídicos del español destaca en primer lugar un bloque de diccionarios bilingües.

4.1. Diccionarios bilingües

La dificultad que presentan estas obras tiene que ver con los problemas de traducción, no solo de una lengua a otra, sino de un sistema de derecho a otro. Esta dificultad se expresa en los prólogos de los diccionarios, y al mismo tiempo se justifica y se valora su importancia como herramientas imprescindibles para los traductores o de los estudiantes del ámbito jurídico. Para que cumplan su cometido deben ser diccionarios con función comunicativa.

«Los diccionarios con función comunicativa se usan para producir, recibir, y/o traducir textos en la lengua materna o en una lengua extranjera.»

(Fuertes y Tarp 2008: 86). Para ello es necesario que incluyan información lingüística y no solo equivalencias de términos que se pueden o no corresponder más o menos fielmente en ambas lenguas, y eso no ocurre en todos los casos[3].

Existen diccionarios jurídicos bilingües para las grandes lenguas de cultura. Cada uno de ellos presenta diferencias que tiene también que ver con el sistema jurídico que existe en cada país y con una mayor o menor relación cultural entre los diferentes países.

Entre los diccionarios bilingües, la lengua que más ha llamado la atención de los expertos es el inglés, como no podía ser de otro modo. Junto con el francés, por motivos culturales, son las lenguas que presentan mayor número de diccionarios bilingües[4]. Algunos de ellos son grandes éxitos

[3] La necesidad de ampliación de la información que ofrece el diccionario bilingüe más allá de las equivalencias en dos lenguas da lugar a la aparición de diccionarios como el siguiente: SALGADO, María Beatriz (2007): *Lexique bilingüe de termes juridiques français-español,* Paris: Ellipses-Marketing. Está pensado para los alumnos franceses que cursan materias jurídicas enseñadas en español. Se dirige también a profesionales, traductores y juristas que necesitan una explicación complementaria a propósito del sentido y del contexto en el que el término se usa correctamente.

[4] Entre los diccionarios bilingües español-inglés podemos señalar:

(2002): *Diccionario Espasa de términos jurídicos: español-inglés, english-spanish,* Madrid: Espasa.

ALCARAZ VARÓ, E., HUGHES, B. y MARTÍN MATEO, R., R. (2007): *Diccionario de términos jurídicos: inglés-español, Spanish-English*, 10ª act edn, Barcelona: Ariel.

CAMPOS, M.Á. y ALCARAZ VARÓ, E. (2008): *Diccionario de términos de derechos humanos: inglés-español*, Spanish-English, Madrid: Ariel.

RAMOS BOSSINI, F. y GLEESON, M. (2002): *Diccionario bilingüe de terminología jurídica inglés-español, español-inglés = Bilingual dictionary of legal terms English-Spanish, Spanish-English, 3ª* edn, Madrid: Mac Graw.

editoriales por la utilidad de las informaciones que contienen. Por poner ejemplos, el diccionario realizado por Alcaraz Varó y Brian Hughes en la editorial Ariel, cuya primera edición es de 1993, ha publicado en 2008 la décima edición actualizada.

En el ámbito del árabe, sin embargo, se han publicado recientemente dos diccionarios que vienen a cubrir un vacío en la existencia de diccionarios jurídicos árabe-español. Ambos se presentan como novedosos y de gran utilidad para traductores e intérpretes jurados en un momento en el que se publica la Ley de Extranjería (2000) o se intensifican los problemas jurídicos de los inmigrantes. Este campo está todavía necesitado de grandes aportaciones, pues hay muchas lenguas que no cuentan con las herramientas necesarias para estos menesteres, y en muchos casos se recurre a diccionarios del inglés y del francés antes de traducir al español. En estas obras se da muy poca información en el artículo lexicográfico. Ofrecen equivalencias entre lemas para facilitar la traducción y en ellas se resalta la dificultad de las diferencias entre los sistemas jurídicos.

4.2. Diccionarios monolingües

El grupo más numeroso de obras, sin embargo, está constituido por aquellas cuyo objetivo es dar información disciplinar, es decir, de contenido enciclopédico. Los términos no se definen en estas con el sentido lingüístico jurídico, no se dan acepciones de uso, sino que su objetivo es dar información sobre conceptos legales. En estas obras no podemos encontrar información lingüística y sus destinatarios son estudiantes de Derecho o profesionales con un alto conocimiento de la lengua. Por otro lado, además de términos

---

RAMOS BOSSINI, F., GLEESON, M. y ARANA, S. (2005): *Diccionario bilingüe de terminología jurídica inglés-español, español-inglés. Bilingual dictionary of legal terms English-Spanish, Spanish-English,* 4ª edn, Granada: Comares.

Y también podemos citar un diccionario trilingüe:

CANO RICO, J.R. (2001): *Diccionario de derecho = Law dictionary = Dictionnaire de droit,* Madrid: Tecnos.

jurídicos, suelen incluir léxico común o perteneciente a otras disciplinas de las que se ocupa el ámbito jurídico. De este modo podemos encontrar recogidos lemas tales como *minas* o *sanidad* porque el Derecho administrativo se ocupa de ellas

Representativo de este grupo es el *Diccionario de derecho* (2005) de L. Ribó Durán en la editorial Boch. Está destinada a «juristas profesionales y a los que se preparan para ello» (pág. VI). La macroestructura tiene una organización alfabética y presenta, como complemento un índice sistemático que contiene las disciplinas que, en términos generales, «coinciden con las asignaturas o cursos de Derecho positivo de los estudios universitarios y posgraduados de la profesión jurídica en España» (p. VII).

Esta obra incluye también una abreviatura (A) que pretende dar cuenta de los ordenamientos jurídicos hispano-americanos, especialmente, como se indica en el prólogo, en el Derecho privado. La abreviatura aparece encabezando párrafos independientes donde se explican figuras del Derecho hispanoamericano similares a la figura del Derecho civil español, por ejemplo en *Esponsales* se incluye ese párrafo independiente con *Prometidos*. O en *separación matrimonial* aparece *separación convencional.*

En la macroestructura se incluyen entradas simples, casi exclusivamente sustantivos y fraseología (A PETICIÓN DE PARTE). Los compuestos sintagmáticos no se incluyen como subentradas de la unidad léxica central, como se suele hacer en la lexicografía general, sino como entradas independientes; así, después de la entrada ABANDONO, se incluye ABANDONO COLECTIVO DE SERVICIO PÚBLICO, ABANDONO CONYUGAL, ABANDONO DE COSAS ASEGURADAS, ABANDONO DE DESTINO, ABANDONO DE DOMICILIO, ABANDONO DE EMPLEO, ABANDONO DE FAMILIA, ABANDONO DE LABORES, ABANDONO DE MENOR, ABANDONO DE QUERELLA, ABANDONO DE TRABAJO, ABANDONO DEL BUQUE, ABANDONO DEL DOMINIO, ABANDONO DEL HOGAR, ABANDONO TEMPORAL DEL MENOR.

La lematización en mayúsculas, la ausencia de información lingüística y el desarrollo de las entradas nos indican que se trata de un diccionario conceptual o enciclopédico. El interés es la descripción de conceptos legales y su clasificación dentro del ámbito jurídico español.

Es también el caso del *Diccionario jurídico* (2006) coordinado por Juan Manuel Fernández Martínez, presidente del tribunal Superior de Justicia de Navarra y de la que son partícipes también un grupo de once redactores y ocho colaboradores. Pueden incluir en la nomenclatura fraseología, en ocasiones en latín. *a quo* y *ad quem*, y locuciones como ABANDONO DE FAMILIA. La definición incluye la indicación del ámbito jurídico al que pertenece la palabra, así como un desarrollo enciclopédico que explica el concepto:

> ABANDONO: Modo de pérdida de la posesión (art. 460 CC.) Así como la posesión es un hecho en cuanto potestad o poder inmediato y directo sobre la cosa, también el abandono constituye un hecho, precisamente la pérdida voluntaria del poder sobre la cosa que se abandona. El abandono se refiere a una situación de hecho, siendo la pérdida voluntaria del derecho la renuncia al mismo.
> También se regula en el código civil el abandono en sede de accesión (art. 370 CC) cuando se hace referencia al abandono del cauce de los ríos que quedan abandonados por variar naturalmente el curso de las aguas.
> La cosa abandonada se convierte en *res nullius*.

Sin embargo, a continuación aparece la entrada ABANDONO DE ACTIVIDADES DELICTIVAS, en la que no se explica la acepción de *abandono* en el Derecho Civil, sino en el Derecho Penal a pesar de que el significado de *abandono* sigue siendo el mismo en ambas entradas, pero ya

no se *abandonan* propiedades sino *actividades delictivas* y es tratado en el Derecho Penal.

Predominan además en la macroestructura los sustantivos, algunas veces en plural (ACTAS JUDICALES), y en muy escasas ocasiones se recogen otras categorías gramaticales como verbos o adjetivos Las diferencias entre estos diccionarios radica en el enfoque conceptual que se dé a la entrada o el ámbito jurídico que recubran. Por otro lado, han sido elaboradas por juristas especialistas en la materia.

El *Diccionario Espasa Jurídico* (2001) es también una obra colectiva, coordinada desde la Fundación Tomás Moro, en la que participan casi medio centenar de expertos y que abarca dos áreas, el Derecho admistrativo y la Filosofía del Derecho. Incluye un índice temático, pero no se explica qué relación guarda con la macroestructura pues no se corresponde con las entradas del diccionario. Los artículos lexicográficos son auténticas monografías sobre el tema que se propone y vienen firmadas con las siglas del autor que las ha elaborado. En algunos casos, la definición enciclopédica, en su afán de exhaustividad puede describir una realidad que poco tiene que ver con el Derecho o solo muy parcialmente. Así en esta obra se encuentra:

> **satélites artificiales.** (D.I.)
> Bajo esta común denominación se comprende todo instrumento o aparato diseñado por el hombre para ser colocado en órbita como satélite de la Tierra o de cualquier otro cuerpo celeste (…)

Y después de describir los diferentes tipos de satélites que existen así como otros vehículos espaciales se añade:

> El régimen jurídico de estos satélites, al igual que otros vehículos espaciales viene establecido en los Tratado y Convenios internacionales sobre el Espacio, tanto en lo que se refiere a su propiedad, nacionalidad,

> jurisdicción y registro, como en lo relativo a la responsabilidad en el espacio exterior y por daños a terceros en superficie. [M. B. N.].

Algunos diccionarios no pretenden ser tan exhaustivos y están dirigidos a un público de estudiantes e incluso a *personas legas en Derecho*. Es el caso del *Diccionario jurídico básico* de Ortiz Sánchez y Virginia Pérez Pino (2008), aunque también se señala que puede ser de utilidad para los profesionales del Derecho en general. La selección de los términos integrantes del diccionario se ha realizado siguiendo las materias que constituyen los estudios en el ámbito universitario y se incluye una explicación de cada rama del Derecho y su correspondiente abreviatura. En la introducción se recoge también un apartado con direcciones de Internet donde se puede encontrar información de carácter jurídico y que incluye desde asociaciones hasta universidades y organismos públicos.

La selección de entradas abarca tanto entradas simples, como *Aborto*, o nombres de instituciones: *Convenio Europeo de Derechos Humanos (CEDH)***.** No da ningún tipo de información lingüística y recoge bajo un símbolo la legislación que atañe a cada artículo.

Ninguno de los diccionarios monolingües consultados presenta pues un planteamiento lingüístico en la descripción de los términos, aunque ya hace tiempo que se señaló esa necesidad. De este modo, en el *Diccionario de términos jurídicos* (1994) de Juan Martínez Marín, Jacinto Martín y Carmen Ávila, aún siendo un diccionario que no utilizaba las modernas técnicas informáticas de extracción de términos, consideraba que estos debían tener un tratamiento lingüístico. De ese modo, los lemas aparecen en minúscula, excepto cuando se trata de nombres de organismos, siglas o nombres propios. Se recogen variedad de categorías lingüísticas y no solo sustantivos por ejemplo, *legislación, legislar, legislativo*, como sí hacen algunos diccionarios bilingües con mayor funcionalidad comunicativa. La lematización de compuestos sintagmáticos se realiza como acepciones de la unidad léxica que

la organiza. Por otro lado, en la microestructura se da información sobre la categoría gramatical, etimológica, cuando se considera oportuno, y de uso (si una entrada es anticuada, por ejemplo), así como sinónimos y antónimos cuando la acepción lo permite. Es decir, se incorpora información de interés para el correcto uso y comprensión de los términos jurídicos para estudiantes de Derecho, aunque también podría ser usado por cualquier usuario extranjero con un buen nivel de conocimiento del español, y también, por cualquier hablante nativo que busque significados.

Finalmente, un grupo también muy numeroso por la propia variedad de la especialización de la materia lo constituyen los diccionarios de partes del Derecho: por ejemplo, de términos tributarios, de la Unión Europea, o términos comunitarios, de derecho procesal civil, de derecho romano, de derecho de la competencia, etc.[5]. Su análisis nos llevaría mucho más lejos de lo que nos hemos propuesto en estas páginas.

Es posible que en el próximo decenio asistamos a la muerte de los diccionarios en papel, y que la lexicografía se esté construyendo en la red. El

[5] ALBIÑANA GARCÍA-QUINTANA, C. (2005): *Términos tributarios y afines,* Madrid: Centro de Estudios Financieros. ALCÁNTARA ALEJO, C. y M. AHIJADO (2000): *Diccionario de la Unión Europea,* Madrid: Pirámide.

CAMPOS, M. A. y ALCARAZ VARÓ, E. (2008): *Diccionario de términos de derechos humanos: inglés-español, Spanish-English,* Madrid: Ariel.

DASTIS, A. (2005): *Diccionario LID Diplomacia y Relaciones Internacionales: Diplomacia, Relaciones internacionales, Comercio internacional, Instituciones económicas y políticas, Seguridad e Inteligencia, Derecho internacional, Protocolo, Migración,* Madrid: Lid.

GIMENO SENDRA, V., DÍAZ MARTÍNES, M., DÍAZ MÉNDEZ, N. y LOMBARDÍA DEL POZO, M.A. (2007): *Diccionario de derecho procesal civil,* Madrid: Iustel.

MUÑIZ CASTRO, E. (2003): *Nuevo diccionario de derecho y relaciones internacionales,* Madrid: La Ley-Actualidad. RODRÍGUEZ GUISADO, G. (2005), *Diccionario jurídico-policial,* Madrid: Reus.

TORRENT RUIZ, A. (2005): *Diccionario de derecho romano,* Madrid: Edisofer.

traspaso de la lexicografía en papel a la lexicografía digital no invalida los planteamientos teóricos sobre cómo debe realizarse la definición del léxico técnico. Estos deben tenerse en cuenta también en los diccionarios en red.

5. Conclusiones

El interés por la recopilación del léxico de especialidad tiene importantes consecuencias en la enseñanza de lenguas y la traducción. Es una labor interdisciplinaria que, en el caso de los diccionarios, sin embargo ha sido poco abordada por los lingüistas. La encrucijada entre lenguas de especialidad y terminología, considerada hoy por amplios sectores como una disciplina de carácter lingüístico, requiere de la participación de especialistas en las diversas materias y los lingüistas.

En el ámbito que nos ocupa, la tradición lexicográfica sigue utilizando el diccionario como el modo de ordenación alfabética de contenidos enciclopédicos. La selección del léxico terminológico actual, la información lingüística de los términos en cuanto unidades léxicas, la información morfológica (género, número), sintáctica (categoría morfológica y estructuras más frecuentes) y pragmáticas (contexto de uso) así como los ejemplos de las unidades léxicas está casi completamente ausente de la microestructura de estos diccionarios. Posiblemente el motivo sea que a los usuarios de estas obras se les supone una alta competencia comunicativa en la lengua utilizada. Sin embargo, los avances en terminología y lexicografía en la actualidad hacen necesaria una actualización de muchas de estas obras en aras de una mayor eficacia lingüística.

Bibliografía

A) DICCIONARIOS

AGUESSIM EL GHAZOUANI, A. (2006): *Diccionario jurídico español-árabe*, Granada: Comares.

ALCARAZ VARÓ, E. y B. HUGHES y R. MARTÍN MATEO (2007): *Diccionario de términos jurídicos: inglés español, Spanish-English,* 10ª act edn (1993 1ªedn), Barcelona: Ariel.

FERIA GARCÍA, M.C. (2006): *Diccionario de términos jurídicos árabe-español,* Ariel: Barcelona.

FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, J. M. (coord.) E. (2006): *Diccionario jurídico,* 4ª edn. (2001 1ª ed.), Elcano-Navarra: Thomson-Aranzadi.

FUNDACIÓN TOMÁS MORO (2001): *Diccionario Espasa Jurídico,* (1ª edn. 1998), Madrid: Espasa Calpe.

MARTÍNEZ MARÍN, J., MARTÍN, J. y C. ÁVILA (1994): *Diccionario de términos jurídicos,* Comares: Granada.

ORTIZ SÁNCHEZ, M. y V. PÉREZ PINO (2008): *Diccionario jurídico básico,* 4ª edn. (1ª edn. *Léxico jurídico para estudiantes*), Madrid: Tecnos.

RIBÓ DURÁN, L. (2005): *Diccionario de derecho, 3*ª edn, (1987 1ª edn.) Bosch: Barcelona.

B) BIBLIOGRAFÍA SECUNDARIA

AGUIRRE, Blanca y Margarita HERNANDO DE LARRAMENDI (1997): *Lenguaje jurídico*, Madrid: SGEL.

CABRÉ, M. T. y J. FELIU (2001): *La terminología científico-técnica: reconocimiento, análisis y extracción de información formal y semántica*, Barcelona: Pompeu Fabra.

CABRÉ, M. T. (2004): «Investigar en terminología: posibilidades y líneas de trabajo» en *Panorama actual de investigación en traducción e interpretación*, Granada: Atrio.

FUERTES OLIVERA, y T, SVEN (2008): «La teoría funcional de la Lexicografía y sus consecuencias para los diccionarios de economía del español» en *Revista de Lexicografía*, XIV, 75-95.

GUERRERO RAMOS, G., y PÉREZ LAGOS, M.F. (2004): «Lexicología, terminología y diccionario» en *Panorama actual de investigación en traducción e interpretación*, Granada: Atrio.

GUTIÉRREZ CUADRADO, J. (1994): «Enciclopedia y diccionario», en Esther Forgas (coord.) *Léxico y diccionarios*, Tarragona: Universitat Rovira y Virgili, págs. 133-159.

HAUSMANN, J. (1988): «L'essor d'une discipline: la metalexicographie à l'échelle mundial», *Verba*, 29, (Coloquio de Lexicografía, 1986) Universidad de Santiago de Compostela, págs. 79-109.

HERNÁNDEZ, H. (1994): «Diccionarios enciclopédicos», en H. Hernández (coord.), *Aspectos de lexicografía contemporánea*, Barcelona: Bibliograf, págs. 61-70.

LARA, L. F., (1989): «Dictionnaire de langue, encyclopédie et dictionnaire encyclopédique: le sens de leur distinction», en Hausmann, F.J. *et alii*. (eds.), *Dictionnaires. Encyclopédie international de lexicographie*, Berlin: De Gruyter, I, 280-287.

HERNANDO DE LARRAMENDI MARTÍNEZ, Margarita, (2001): «Propuesta de estructuración y clasificación del léxico jurídico para su enseñanza en E/LE» [en línea] <http://www.ub.es/filhis/culturele/larramen.html>

PORTO DAPENA, J. A. (2002): *Manual de técnica lexicográfica*, Madrid: Arco Libros.

SECO, M. (2003): *Estudios de lexicografía española*, Madrid: Gredos.

LAS *MARCAS DE USO* EN LOS DICCIONARIOS MONOLINGÜES DESTINADOS A LA ENSEÑANZA DE ELE

DOLORES AZORÍN FERNÁNDEZ
Universidad de Alicante

RESUMEN

Uno de los problemas todavía no resueltos en la práctica lexicográfica es el que se refiere a las llamadas *marcas de uso*; es decir, a la manera de gestionar en el articulado del diccionario las indicaciones sobre restricciones o condiciones de uso de voces y acepciones. Estas marcas se presentan, por lo general, en forma abreviada y mediante sistemas de señalización poco coherentes e idiosincrásicos para cada repertorio lexicográfico. El objetivo concreto del trabajo que presentamos a continuación es revisar, en los diccionarios monolingües del español destinados a estudiantes extranjeros, el sistema de marcas de uso que emplean, así como evaluar su utilidad para las tareas codificadoras que requieran diferenciar los registros más formales de los que se sitúan por debajo del estándar.

1. Perfil del diccionario didáctico: los DMA del español

Nuestro corpus de partida está integrado por los siguientes diccionarios monolingües de aprendizaje. Todos ellos están destinados a usuarios no nativos en un contexto de aprendizaje en el que se han superado los niveles A1, A2 y B1:

- *Diccionario para la enseñanza de la lengua española* de la Universidad de Alcalá (ALCALÁ), Alcalá de Henares, VOX, 1995.
- *Diccionario Salamanca de la lengua española* (SALAMANCA), Salamanca, Santillana, 1996.
- *Gran diccionario de uso del español actual.* (SGEL), Madrid, SGEL, 2001.
- *Diccionario de español para extranjeros*, (SM) Madrid, SM, 2002.
- *Diccionario de la lengua española para estudiantes de español* (ESPASA), Madrid, Espasa-Calpe, 2002.

En tanto que diccionarios didácticos, estos cinco repertorios comparten con los diccionarios escolares para nativos muchos de sus rasgos y características. Así, por ejemplo, tal y como viene reconociendo la teoría lexicográfica (Rundell, 1998; Schafroth, 1998; Hernández, 1998; Azorín, 2000; Azorín &Climent, 2004):

- control del vocabulario: tanto del que se recoge en la macroestructura como del que se utiliza para formular las definiciones.
- mayor presencia y control de la información de carácter morfo-funcional
- ejemplificación abundante y didácticamente orientada
- tratamiento pormenorizado de las unidades fraseológicas, especialmente de las colocaciones

- información pragmática y normativa que proporcione pautas para el uso en diversos entornos comunicativos

Sin embargo, para el hablante no nativo, que aprende de forma consciente una lengua extranjera, son necesarios más datos y observaciones sobre el significado y el uso de las palabras si se pretende que el diccionario sea una herramienta útil no solo para la decodificación sino también para la codificación; esto es, para producir enunciados correctos gramaticalmente y aceptables desde el punto de vista de su adecuación a la situación comunicativa.

Los diccionarios de aprendizaje deben, pues, incorporar un componente productivo (Calderón Campos, 1994) que proporcione pautas precisas para el uso en contexto de las unidades léxicas que describen y, a esa importante función contribuyen de manera decisiva, en la microestructura del diccionario de aprendizaje, las llamadas *marcas de uso*, puesto que suplen la falta de competencia sociolingüística y pragmática que pueda presentar el consultante no nativo, proporcionando información precisa acerca de las restricciones de empleo que afectan a muchas palabras de uso frecuente en el español actual.

2. El concepto de 'marca lexicográfica': las marcas de uso

Desde los orígenes de la lexicografía española, aunque con una técnica lexicográfica todavía muy rudimentaria, autores como Covarrubias (1611) o Ayala Manrique (1693) vieron la necesidad de introducir en sus diccionarios información sobre las particularidades de empleo que presentaban algunas de las palabras recogidas en sus repertorios[1] y que las apartaban del uso general.

[1] Covarrubias, en su *Tesoro de la Lengua Castellana o Española* (1611), nos proporciona diversas informaciones de carácter diasistemático a propósito de voces como las siguientes: *Ablentar*: 'es palabra rústica'; *Abondo*: 'bárbaro y rústico';

La Academia Española retomaría esta tradición en el *Diccionario* de *Autoridades* (1726-1739), perfeccionando el sistema de marcación de sus predecesores. De manera que, ya en el primer proyecto de planta del futuro diccionario, se hace constar que se indicará «la calidad de las voces, si son cortesanas, rusticas, ò barbaras. Quales son proprias de los Versos [...] el vsso forense [...] Anotar las que se deuen de huir por mal sonantes, equivocas, ò antiquadas»[2]. A lo largo de sus 22 ediciones, el *DRAE* ha mantenido –con los ajustes pertinentes— el sistema de marcación heredado de *Autoridades* y, siguiendo su ejemplo, la mayoría de los diccionarios del español han venido empleando sin apenas cuestionar su pertinencia las marcas lexicográficas consolidadas por la tradición académica.

Con todas las deficiencias que acarrea el sistema, lo cierto es que la utilidad de las marcas en un diccionario y, más aún, si se trata de un repertorio de índole didáctica es incuestionable. A través de ellas podemos saber si una determinada palabra o acepción pertenece a algún registro concreto, por ejemplo el *coloquial*; o si su empleo guarda relación con algún estrato social –*culto*, *rural*, *vulgar*, etc. –, o si es privativo de alguna zona geográfica del dominio hispánico –*Amer*., *And*., *Per*, *Esp*. – o, si se trata de un término perteneciente a algún dominio del conocimiento especializado – INFOR., QUIM., GEOL. Sumada a la definición, la información suplementaria que aportan las marcas asegura que, en la mayoría de los casos, las consultas al diccionario reviertan en la optimización de los procesos de comprensión y expresión.

Pese a su reconocida utilidad, los procedimientos de marcación que emplean los diccionarios del español, especialmente los de perfil didáctico, arrastran el peso de una tradición lexicográfica que limita esa función optimizadora a la que antes nos referíamos. Uno de los mayores problemas

Aburrir: (s.v. *aborrecer)* 'por término más grosero, dizen aburrir y aborrecer'; *Amoricones*: (s.v. *amores)* 'los amores entre villanos'; *Calaverna*: (s.v. *calavera)* 'en lenguaje grosero'; *Condumio*: 'vocablo antiguo rústico'; *Alabastrino*: s.v. *alabastro* 'término poético'; *Ambrosía*: 'los poetas españoles le han hecho nuestro'.

[2] Real Academia Española, *Actas*, I: 3-8-1713. Citado por D. Fries (1987: 26-27).

de cara a paliar las disfunciones en la gestión de las marcas estriba en las diferencias de criterio que encontramos entre los distintos autores. Diferencias que afectan no solo al número y sistematización de las marcas concretas, sino también al concepto mismo de marca y de marcación. Conviene, pues, antes de examinar el sistema de marcas que utilizan los diccionarios monolingües de aprendizaje (DMA) del español, precisar a qué nos referimos cuando hablamos de marcación y/o de marcas lexicográficas.

Con el avance de las técnicas lexicográficas, muchas de las informaciones que conforman la microestructura de todo diccionario aparecen formuladas a través de símbolos y abreviaturas. Procedimiento que puede llevar a identificar *marca* con *abreviatura* como si se tratara del mismo tipo de información. Así, la categoría y subcategoría gramatical, las irregularidades de la flexión verbal o nominal, la existencia de sinónimos o antónimos del lema, etc., de manera general, se indican a través de abreviaturas del tipo: *v., v. irreg., v. prnl.*, etc. Y, aunque para algunos autores estas últimas se consideren «marcas lexicográficas» –puesto que transmiten una determinada instrucción en forma abreviada–, desde un punto de vista más restrictivo del concepto de marca y de marcación, otros investigadores no les conceden ese estatuto, reservando el marbete *marca* única y exclusivamente para aquellas indicaciones –abreviadas o no-- que se emplean para señalar las restricciones de uso de determinadas unidades léxicas que, en virtud de sus particularidades, no pertenecen al estándar de un idioma.

En un conocido artículo, Alejandro Fajardo definía este concepto más restringido de *marcación* de la siguiente manera:

> Marcación *es el recurso o procedimiento que se utiliza en el diccionario para señalar la particularidad de uso, de carácter no regular, que distingue a determinados elementos léxicos [...] de manera que las unidades léxicas quedan divididas en marcadas y no marcadas. La marcación cumple una función*

> *fundamental: caracterizar a un elemento léxico señalando sus restricciones y condiciones de uso y tiene su expresión en el empleo de distintos tipos de marcas (Fajardo, 1996-1997: 31-32).*

Otros lexicógrafos, como es el caso de Porto Dapena (2002: 250), prefieren «partir de un concepto más amplio que incluya no solo rasgos restrictivos, sino de cualquier otro tipo, como por ejemplo la pertenencia a una determinada categoría o subcategoría gramatical o semántica».

Según la concepción más amplia, atendiendo a la naturaleza de la información que suministran, las marcas pueden ser agrupadas en los siguientes cuatro grandes apartados:

1. Marcas gramaticales
2. Marcas de transición semántica
3. Marcas diasistémicas
   3.1. Marcas diatópicas
   3.2. Marcas diacrónicas
   3.3. Marcas diastráticas
   3.4. Marcas diafáiscas
   3.5. Marcas diatécnicas
4. Marcas de valoración o actitud (pragmáticas)

3. Restringiendo el concepto de marca lexicográfica: las *marcas de uso*

Aunque las llamadas *marcas gramaticales* proporcionen información valiosa acerca del estatuto categorial del lema y, en los diccionarios didácticos, informen también de otros aspectos relativos al comportamiento gramatical de la unidad léxica tanto desde el punto de vista paradigmático como del sintagmático (Porto Dapena, 2002: 252-254), desde nuestro punto de vista, estas no serían *marcas de uso*, sino que formarían parte de lo que algunos autores denominan «la gramática particular»

(Ahumada Lara, 2004: 89-94) de cada elemento léxico. Así, por ejemplo, en el caso de un verbo, la indicación de sus complementos argumentales o de la naturaleza semántica de los mismos, el régimen preposicional, etc. Pueden ser codificados en forma abreviaturas y añadirse a la definición convenientemente deslindados de esta. Como se puede observar tanto el ALCALÁ como el SALAMANCA incorporan, en la descripción lexicográfica del verbo *abalanzar,* no solo la categoría y subcategoría gramatical, sino también los elementos del contorno sintáctico y semántico[3].

a.ba.lan.zar.se |aβalanZárse| **1 prnl. [sobre/contra algo/alguien]** Atacar o lanzarse para hacer daño o dominar: *el jugador se abalanza sobre el contrario; el león se abalanzó sobre su presa.* **2 [a algo**] Hacer una cosa o lanzarse a hacerla sin pensar en las 'consecuencias': *Luisa siempre se abalanza a lo que salga.* Δ Se conjuga como 4. (ALCALÁ, 1995).
abalanzarse **v. prnl**. Dirigirse **<una persona, un animal o una cosa**> **hacia [una persona, un animal o una cosa]** con rapidez o violencia: *Me abalancé hacia la ventana. Se abalanzó sobre el contrario*, (19). (SALAMANCA, 1996)

Del mismo modo, las *marcas de transición semántica* informan de los desplazamientos que afectan al significado básico de las unidades léxicas, pero no deben ser consideradas como *marcas de uso* puesto que indicaciones como *figurado*, *por extensión*, *metafórico*, *por antonomasia*, etc. no aportan pauta alguna al usuario para guiar su empleo en contexto. Antes bien, este tipo de información, según Porto Dapena (2002: 255), «no se justifica en un diccionario de uso, ya que su utilización implicaría una visión evolutiva» de la unidad léxica en cuestión, limitándose a señalar su procedencia a partir del significado 'recto' de otra unidad precedente. A todas luces, estas indicaciones carecen de interés para el usuario extranjero que solo pretende entender el significado de una acepción concreta y obtener pautas para adecuar su uso a la situación comunicativa. Las marcas de transición

[3] El SALAMANCA señala entre paréntesis angulares qué entidades pueden funcionar como sujeto «*<una persona, un animal o una cosa>*» y entre paréntesis cuadrados las que pueden aparecer como complementos. El ALCALÁ solo señala la naturaleza semántica de los complementos y es más explícito respecto del régimen preposicional: «*[sobre/contra algo/alguien]*». En ambos casos, la cursiva es nuestra.

semántica, en la mayoría de los diccionarios actuales, se mantienen por seguir la tradición instituida por la RAE en su *Diccionario* oficial. Como se puede observar, sólo el ALCALÁ, entre los repertorios que integran nuestro corpus, mantiene la marca *fig*. (figurado):

pa.chu.cho, cha |patʃútʃo, t͡a| **1** adj**.** Que está pasado; que no está fresco: *las flores llevan tres días sin agua y están pachuchas.* **2** ***fig***. (persona) Que está débil y se encuentra mal de salud: *el viaje no le sentó bien y estuvo ~ varios días.* → **enfermo**. (ALCALÁ, 1995)
Pachucho, cha *adj*. **1** [Planta, fruto] que está excesivamente maduro o blanco: *Estas fresas están un poco pachuchas. No me gustan nada los plátanos pachuchos.* **2** (estar) COLOQUIAL. Que no se encuentra bien de salud o está desanimado: *El abuelo está pachucho por la gripe. Pedro lleva unos días pachucho porque lo ha dejado su novia.* (SALAMANCA, 1996)
pa.chu.cho, -cha [patʃútʃo] *adj*. **1**. Referido a verduras, frutas, etc., que están excesivamente maduras o han perdido frescura: *Las berenjenas se le pusieron pachuchas en un día por no meterlas en la nevera.* **2.** Aplicado a personas, se dice de quien se encuentra en estado de salud, decaído o convaleciente: *Le dolían las piernas y se encontraba muy pachucha.* (SGEL, 2001)

Por el contrario, las denominadas *marcas diasistemáticas* y de *valoración o actitud* proporcionan información sobre las vertientes sociolingüística y pragmática de las piezas léxicas, señalando su pertenencia a un determinado subconjunto marcado por alguna particularidad de uso que lo distingue del estándar. Las primeras se relacionan con la concepción de la lengua como sistema de variedades o diasistema. A través de ellas se señala la pertenencia de una palabra o acepción a una variedad del idioma sea esta geográfica, temporal, sociocultural, de materia o especialidad, o a un concreto estilo de lengua. Las segundas, también denominadas *marcas pragmáticas*, introducen toda una serie de matices y valoraciones subjetivas relacionados con la intención del hablante y que la definición por sí sola no recoge. Marcas como *despectivo*, *insultante*, *peyorativo*, *eufemístico*, *irónico*, *grosero*, *tabú*, *enfático*, etc. son algunas de las que podemos encontrar en nuestros diccionarios para advertir de las posibles connotaciones que, más allá de su significado denotativo, afectan a determinadas unidades léxicas.

4. Las marcas de uso: diastráticas, diafásicas y pragmáticas en los DMA del español

Con el fin de comprobar el funcionamiento del sistema de marcas de uso diastráticas, diafásicas y pragmáticas en los cinco diccionarios propuestos, procederemos, en primer lugar, a presentar de forma organizada, a través de diferentes tablas comparativas, los procedimientos de marcación que utilizan los diccionarios de nuestro corpus para señalar las restricciones de uso. Así, en la Tabla 1, contrastaremos la manera en que cada repertorio presenta en el artículo lexicográfico su sistema de marcación y si se incluye algún tipo de explicación adicional que ayude al usuario a interpretar correctamente la instrucción que cada marca transmite. A continuación, en la Tabla 2, mostraremos qué información se ofrece en los preliminares de cada diccionario acerca del sistema de marcas empleado y si esta es suficiente para instruir al usuario. En la Tabla 3, compararemos tanto la cantidad como la adecuación de las marcas empleadas por cada repertorio. Finalmente, en la Tabla 4 pasaremos a examinar, también comparativamente, el tratamiento que reciben las entradas *maricón vs. homosexual* en nuestro corpus de diccionarios, utilizando como punto de referencia común la información contenida en el *DRAE* a propósito de estas mismas unidades léxicas.

4.1.- Información en el artículo

	ALCALÁ	**SALAMANCA**	**SGEL**	**ESPASA**	**SM**
TABLA 1.-Información en el artículo					
Marcas diastráticas	Abreviatura	Desarrolladas	Abreviatura	Abreviatura	Abreviatura
Marcas pragmáticas	Pocas (*humor., desp.*)	Sí, desarrolladas	Pocas, en abrev (DES, IR, PEY).	Pocas (*desp., irón.*)	Pocas (*desp, euf.*)
Notas sobre el contexto	A veces	No	A veces	No	A veces

Como se muestra en la tabla anterior, todos los repertorios examinados marcan las restricciones de uso en el artículo lexicográfico a través de etiquetas que preceden siempre al enunciado definitorio. Todos utilizan abreviaturas, excepto el SALAMANCA que incluye las etiquetas desarrolladas. En cuanto al tipo de letra, todos emplean la cursiva minúscula, menos SALAMANCA y SGEL que emplean versales. Como dato importante habría que señalar que tres de estos cinco diccionarios, siguiendo en ello al DRAE, añaden notas de uso cuando la situación comunicativa introduce algún cambio en la interpretación de la marca. Véase a este respecto, en la Tabla 3, las notas de contexto de la voz *maricón*. Este procedimiento lo emplean ALCALÁ, SGEL y SM.

Sin embargo, las explicaciones que se ofrecen sobre el significado y función de las marcas en los prolegómenos de estos repertorios resultan a todas luces insuficientes si el objetivo es conseguir que el usuario no solo comprenda el sentido de las distintas acepciones de cada unidad léxica, tal y como aparece recogido en la definición, sino que pueda producir enunciados que se adecuen a la situación comunicativa.

Sólo el SALAMANCA es explícito al describir las marcas diastráticas y diafásicas, cosa que no hace con las pragmáticas al considerar que la propia etiqueta es suficientemente ilustrativa de la información que encierra.

4.2.- Información en los prolegómenos del diccionario

	ALCALÁ	SALAMANCA	SGEL	ESPASA	SM
TABLA 2.-Información en los prolegómenos					
Lista de abreviaturas	Sí	Sí [Además, tiene listado con las informaciones pragmáticas]	Sí	Sí	Sí
Explicación sobre marcas diastráticas	Explicación general sobre los tipos de marcas.	Muy completa: su papel en el discurso y el significado de cada marca. Único diccionario que orienta sobre lo que significan las marcas.	Solo indica que no excluye voces «malsonantes» y que señala con precisión su contexto.	Solo dice que son una parte del artículo. No las explica en las instrucciones para usar el diccionario.	Breve nota, sobre el papel de estas en el contexto.
Explicación sobre información pragmática	No	Sí, con listado. No explica el significado de ninguna.	No	No	No

Como se desprende del resumen que presentamos en la tabla anterior, todos los repertorios de nuestro corpus incluyen en el listado de abreviaturas las correspondientes a las marcas diastráticas, diafásicas y pragmáticas que utilizan. Todos, excepto el SALAMANCA que, al no utilizar abreviaturas, incluye en el apartado correspondiente de los preliminares del diccionario la lista completa de marcas que va a emplear. Es el único de los cinco diccionarios que ofrece una información más detallada sobre cómo interpretar las marcas diastráticas y diafásicas, que se introducen bajo el epígrafe de «marcas de uso y registro», explicando el significado de cada una de las distinciones que efectúa. Lástima que no siga el mismo procedimiento con las marcas de pragmática, pues solo se limita a enumerarlas, presuponiendo que la propia etiqueta es suficiente para que el usuario comprenda la indicación que transmite; estas, como se advierte en el prólogo, «indican bastante en sí mismas» (SALAMANCA: XI). De los cuatro diccionarios restantes, es el ALCALÁ el que más se esfuerza por hacer comprender al usuario tanto las dificultades que entraña la delimitación de

los contextos de uso como la adjudicación de marcas. A este respecto, señala el prólogo a propósito de la marcación diastrático-diafásica y pragmática:

> Este diccionario también ofrece información de naturaleza sociolingüística y estilística en las acepciones que a nuestro juicio lo requieren, si bien somos conscientes de que estos valores no son constantes en toda la extensión del ámbito hispanohablante […] Señalamos las acepciones de las que se hace un uso formal, cuyo uso es más frecuente entre los hablantes cultos o en textos literarios, frente a las que aparecen sobre todo en situaciones informales, familiares o de confianza. También señalamos aquellas cuyo uso es considerado bajo o vulgar, las que suelen usarse en un tono irónico o jocoso o las que tienen un valor despectivo o hiriente. En este último caso, se suele incluir una observación, tras los ejemplos, que llama la atención sobre este mismo aspecto (ALCALÁ: XIV).

Mucho más parco es el SM, que solo advierte en la sección de sus preliminares denominada «Registros de uso y marcas de materia» que:

> Con los registros de uso se ha acotado y concretado el uso de las palabras que tienen un valor determinado. Los valores anticuado (*ant.*), coloquial (*col.*), eufemístico (*euf.*), poético (*poét.*), despectivo (*desp.*), vulgar (*vulg.*) y vulgar malsonante (*vulg. malson.*) aparecen en aquellas acepciones cuyo registro de uso es restringido (SM: 9).

Los diccionarios ESPASA y SGEL son todavía más parcos en información al usuario respecto de la gestión de las marcas de uso que nos ocupa.

4.3.- El sistema de marcas

	ALCALÁ	SALAMANCA	SGEL	ESPASA	SM
TABLA 3.-MARCAS DIASTRÁTICAS Y DIAFÁSICAS					
Afectado		AFECTADO			
Administrativo		ADMINISTRATIVO			
Elevado		ELEVADO			
Poético			POÉT		*poét.*
Literario		LITERARIO	LIT		
Formal	*form.*		FML		*form.*
Restringido		RESTRINGIDO			
Rural		RURAL			
Coloquial	-	COLOQUIAL	COL	*col.*	*col.*
Jergal		JERGAL			
Argot				*argot*	*arg.*
Vulgar	*vulg.*	VULGAR	VULG [vulgarismo]	*vulg.*	*vulg./ vulg.malson.* [vulgar malsonante]
Familiar	*fam.*	-	-	-	-
Informal	*infor.*	-	INFML	-	-
Tabú	-	-	TAB (palabra tabú, debe usarse con cautela según contexto).	-	-

MARCAS PRAGMÁTICAS (connotativas)					
Afectivo		AFECTIVO			
Humorístico	*hum.*				
Despectivo	*desp.*	-	DES	*desp.*	*desp.*
Peyorativo	-	PEYORATIVO	PEY	-	-
Insulto	-	INSULTO		-	-
Eufemismo		EUFEMISMO			*euf.*
Ironía		IRONÍA, ETC.		irón.	

Un rápido contraste de los valores que aparecen representados en la tabla anterior nos lleva a corroborar nuestra hipótesis de partida a propósito

de la heterogeneidad de los sistemas de marcación que utilizan los diccionarios del español. Se comprueba, pues, que aun tratándose de repertorios del mismo tipo como son los diccionarios de nuestra muestra, no todos utilizan el mismo número de marcas, ni las marcas seleccionadas para diferenciar los contextos de uso son equivalentes. Si descendemos un poco más a los detalles, veremos que, en cuanto a la marcación diastrático-diafásica, no está en absoluto clara la línea divisoria entre lo sociolingüístico y lo estilístico; esto es, entre marcas que remiten a la estratificación social de los hablantes y las que remiten a los factores situacionales del acto de comunicación. La marca *vulgar*, por ejemplo, ¿remite a un uso propio de personas de escasa educación y bajo nivel social o a una situación comunicativa donde la familiaridad y la confianza entre los interlocutores propician el empleo de expresiones *vulgares*? Como vemos en la tabla 4, todos los diccionarios de nuestra muestra, siguiendo al *DRAE*, utilizan la marca *vulgar* para calificar, en primera instancia la voz *maricón*. Todos, excepto el ALCALÁ que usa *familiar*, marca de estilo equivalente en su sistema a la etiqueta *coloquial* del resto de los diccionarios. Dada la escasez de información que ofrecen en general estos diccionarios, consideramos que el uso de excesivas distinciones –como hace el SALAMANCA- aunque estén explicadas, es perjudicial para el usuario, pues el contraste entre niveles y estilos de lengua se puede desdibujar. En el caso que nos ocupa, el ALCALÁ diferencia tres estilos o registros de lengua: *Formal* (en otros *Literario* y/o *Poético*)-*Informal* (en otros *Coloquial*)-*Familiar* (en otros *Vulgar*, *Coloquial*, etc.) y un nivel por debajo del estándar: el *Vulgar*, que opondría al no marcado, pero en función de la estratificación sociocultural de los hablantes.

TABLA 4.-MARCAS DE USO: EJEMPLO					
DRAE	**ALCALÁ**	**SALAMANCA**	***SGEL***	**ESPASA**	**SM**
Homosexual Ø [No está HOMO]	**Homosexual** Ø [No está HOMO]	**Homosexual** Ø [No está HOMO]	**Homosexual** Ø [No está HOMO]	**Homosexual** Ø [No está HOMO]	**Homosexual** Ø Forma coloquial: HOMO [También como entrada]
Maricón 1) vulg. 2)U. c. insulto grosero con su significado preciso o sin él.	**Maricón** 1) *fam. desp*. 2) 'cabrón' *fam. desp. fig*. [dice 'persona'] Se usan como apelativo despectivo.	**Maricón, na** 1)VULGAR; PEYORATIVO, INSULTO; INTENSIFICA-DOR en femenino [hombres] 2) VULGAR; INSULTO 'cabrón' [*sm*] [dice 'persona']	**Maricón** VULG TAB AUM (de *marica*) Además: -Como insulto sin connotaciones sexuales. -Entre amigos, sin insultar.	**Maricón** *vulg.* y *desp*.	**Maricón-na** *vulg. desp*. Se usa como insulto.

En lo que refiere a las marcas de pragmática o connotativas, el panorama no es muy diferente, salvo en lo concerniente al escaso número de marcas que se utilizan para trasladar al usuario los matices relacionados con la intención del hablante, por lo demás no hay mucha homogeneidad en la selección de marcas. Así, solo la marca *despectivo* coincide en todos los repertorios –excepto en el SALAMANCA, que usa *peyorativo*— como marca general para trasladar los valores de tipo negativo. Únicamente SGEL usa además *peyorativo*, desde nuestro punto de vista, marca redundante, dada la escasez de distinciones que se emplean. Por otro lado, el ALCALÁ es el único que selecciona la marca *humorístico*. Por su parte, el SM, dentro de la parquedad general que observamos, es el más coherente al usar las marcas *despectivo* y *eufemístico* como polos opuestos de un mismo eje valorativo. Finalmente, el SALAMANCA se revela como el repertorio más completo de los cinco examinados también en este ámbito, aunque como hemos señalado a propósito de la marcación diastrático-diafásica, a nuestro juicio, incluye demasiadas distinciones, puesto que aparte de las que figuran recogidas en la

tabla 3, selecciona otras etiquetas referidas a los aspectos discursivos del lenguaje –*anticipador*, *narrativo*, *resumidor final*, etc. – que pertenecen a una esfera distinta de los fenómenos relacionados con las intenciones del hablante.

5. Conclusiones

Tras el somero repaso a los sistemas de marcación –diastrático– diafásico y pragmático-- que utilizan los diccionarios monolingües de aprendizaje del español (DMA), podemos concluir que, a pesar de las deficiencias –todas subsanables– que hemos observado en este breve apunte sobre el tema, las marcas de uso constituyen un tipo de información clave en la microestructura del diccionario didáctico. Sea cual sea la posición adoptada, sirven para trasladar al usuario diversas informaciones que competen al estatuto sígnico de la pieza léxica que se describe; aportan, por lo tanto, instrucciones de gran utilidad para comprender el significado de las palabras y propiciar su uso en contexto.

Podemos decir finalmente que, a través de las marcas de uso, se recogen y sistematizan muchos de los *saberes* implicados en el conocimiento de las unidades léxicas que son de dominio común entre los hablantes nativos de una misma lengua, ya que forman parte de distintos tipos de subcompetencias interiorizadas durante el proceso de adquisición de la lengua propia –como la sociolingüística, cultural, estratégica–. Estos saberes y habilidades que encierra el conocimiento de las unidades léxicas (Nation, 2001; Baralo, 2004) tienen –o deberían tener– su ubicación en los distintos apartados de que se compone la estructura de un diccionario apto para la enseñanza/aprendizaje de lenguas. Como escribía Paz Battaner (2000: 66), si un diccionario siempre se ha comparado a una «memoria externa», un diccionario de aprendizaje puede admitir la comparación con una «experiencia lingüística prestada».

Siguiendo el acertado símil de P. Battaner, las marcas de uso contribuyen de manera decisiva en el proceso de trasladar al usuario extranjero que consulta un DMA la experiencia lingüística del hablante nativo, de ahí que la correcta interpretación de estas marcas sea del todo imprescindible para comprender el sentido de las distintas acepciones de cada unidad léxica y, sobre todo, a la hora de calibrar la adecuación de la selección léxica al contexto en que se desarrolla el acto de comunicación.

Bibliografía

AHUMADA LARA, I. (2004): «Exigencias al diccionario monolingüe de aprendizaje» en S. Ruhstaller & L. Berguillos (Eds.): *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjer*a, Madrid: Edinumen, 83-96.

ALVAR EZQUERRA, M. (dir.) (1995): *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*, Barcelona: Biblograf.

AYALA MANRIQUE, J. F. (1693): *Tesoro de la Lengua Castellana*, Madrid: Biblioteca Nacional de España, Ms. 1324.

AZORÍN FERNÁNDEZ, D. (2000): «Los diccionarios didácticos del español desde la perspectiva de sus destinatarios», *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 14, 19-44.

AZORÍN FERNÁNDEZ, D. & J. CLIMENT DE BENITO (2005): «El diccionario como instrumento didáctico en la enseñanza/aprendizaje de E/LE.», *Actas del XXI Congreso de la Asociación española de Lingüística Aplicada* (AESLA), Santiago de Compostela: Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, 671-694.

BARALO, M. (2005): «Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula», Actas del *I Congreso Internacional de la FIAPE*, 20-23/03/2005.

BATTANER ARIAS, P. (2000): «Las palabras en el diccionario; el diccionario en el aula», *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 61-90.

CALDERÓN CAMPOS, M. (1994): *Sobre la elaboración de diccionarios monolingües de producción*, Granada: Universidad de Granada.

COVARRUBIAS, S. (1611): *Tesoro de la Lengua Castellana o Española*, Madrid: Luis Sánchez.

GARRIGA ESCRIBANO, C. (1999): «Diccionarios didácticos y marcas lexicográficas» en Vila, M. Neus *et al.* (Eds.): *Así son los diccionarios*, Lleida: Universitat de Lleida, 43-75.

GUTIÉRREZ CUADRADO, J. (dir.) (1996): *Diccionario Salamanca de la Lengua Española*, Universidad de Salamanca, Madrid: Santillana.

HERNÁNDEZ, H. (1998): «La lexicografía didáctica del español: aspectos históricos y críticos», en M. T. Fuentes Morán y R. Werner, *Lexicografías iberorrománicas: problemas, propuestas y proyectos*, Frankfurt am Main: Vervuert Verlag, 49-79.

INSTITUTO CERVANTES (2007), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español C1, C2.,* 3 vols., Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

FAJARDO AGUIRRE, A. (1996-1997): «Las marcas lexicográficas: concepto y aplicación en la lexicografía española», *Revista de Lexicografía*, III, 31-57.

FRIES, D. (1987): *Limpia, fija y da esplendor. La Real Academia Española 1713.1973*, Madrid: SGEL.

MALDONADO, C. (Dir.) (2002): *Diccionario de español para extranjeros*, Madrid: SM.

MARSÁ, V. (Dir) (2002): *Diccionario de la Lengua Española para Estudiantes de Español*, Madrid: Espasa Calpe.

NATION, P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: CUP.

PORTO DAPENA, J. A. (2002): *Manual de técnica lexicográfica*, Madrid: Gredos.

RUNDELL, M. (1998): «Recent trends in English pedagogical lexicography», *International Journal of Lexicography*, vol. 11, Number 4,315-342.

SÁNCHEZ, A. (Dir) (2001): *Gran diccionario de uso del español actual*, Madrid: SGEL.

SCHAFROTH, E. (1998): «Consideraçôes sobre um dicionário de aprendizagem de língua portuguesa», en M. T. Fuentes Morán y R. Werner (Eds.): *Lexicografías iberorrománicas: problemas, propuestas y proyectos*, Frankfurt am Main: Vervuert Verlag, 97-119.

EL ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS Y EL INGLÉS: CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS

JAVIER BARBERO ANDRÉS
Universidad de Cantabria

RESUMEN

La penetración de anglicismos en nuestra lengua, abordada desde un punto de vista diacrónico, acompaña de manera ilustrativa la trayectoria de una sociedad española expuesta, como el resto de países occidentales, a la omnímoda influencia de la nueva *lingua franca* del siglo XXI.

Creemos que el Español de los Negocios representa perfectamente esta tendencia, que pretendemos ilustrar a través de un estudio cualitativo y cuantitativo que nos conduzca a elaborar propuestas didácticas concretas.

Con la utilización de fuentes de investigación propias, y herramientas como el *Corpus de Referencia del Español Actual* o el Centro Virtual Cervantes; adoptamos un marco teórico inscrito en el enfoque basado en tareas, basándonos en su pertinencia en cuanto a su carácter comunicativo, contextualizado, motivador e integrador.

1.- Reflexiones literarias, lingüísticas y sociales

Situados en el contexto histórico actual y ya desde el último tercio del siglo XX, el idioma inglés constituye la nueva *lingua franca* utilizada en todo tipo de relaciones humanas, desde las comerciales hasta las científicas, y avalada por la supremacía socioeconómica, política y militar de los Estados Unidos de Norteamérica.

Dentro de la amplia referencia que representa el mapamundi de las lenguas, la lengua inglesa acompaña, refleja y contribuye a la construcción de una nueva definición de la ciudadanía mundial. En él las esferas de mediación lingüística e ideológica de la lengua inglesa atañen a la infinidad de dimensiones que se engloban bajo el amplio, aunque inevitablemente difuso, concepto de *sociedad*.

Uno de los vectores fundamentales de los núcleos vitales de la acción social es la lengua o lenguas de los distintos países en los que el inglés está ejerciendo una influencia tan definitiva. En este sentido, la penetración de anglicismos en las distintas lenguas se está convirtiendo en un proceso tan habitual, que la fase de inicial sorpresa y su carácter exótico ha dado paso a un proceso de naturalización que en algunos casos se nos antoja preocupante.

Al mismo tiempo y en el ámbito literario, no son pocos los ejemplos que inciden directamente en la utilización de los códigos lingüísticos como elementos de manipulación, colonización o sumisión de voluntades colectivas. Con toda la distancia que ha de procurar el análisis de la fabulación literaria, y tratando de ubicar cada fuente de información en su pertinente contexto, sí creemos interesante establecer una serie de paralelismos entre determinadas fuentes literarias y algunos procesos de incorporación lingüística foránea que también están ocurriendo en el español hoy en día.

Siguiendo el valioso artículo de Fernando Beltrán (Beltrán, 2000), acudiremos a cuatro ejemplos clásicos que pueden ilustrar esta interrelación de factores: *1984*, de George Orwell; *La Naranja Mecánica*, de Anthony

Burguess; *Un Mundo Feliz*, de Aldous Huxley y, finalmente, *Los Viajes de Gulliver*, de Jonathan Swift.

En estas obras clave de la Literatura Universal, asistimos a procesos de reducción máxima del código lingüístico con el objeto de castrar la capacidad creativa del ser humano; a la propuesta del código como vector de identificación social; y a la profusión de eslóganes vacíos y eficaces como forma sutil de persuasión social.

Los paralelismos con el mundo que nos ha tocado vivir son más que evidentes en una sociedad inundada de publicidad que propone fórmulas imperativas cortas y eficaces como fórmula de seducción; donde se promociona la creación y ampliación de jergas profesionales excluyentes, y donde la reducción lingüística de esas mismas jergas, con abuso de acrónimos, siglas y una simplificación ortográfica extrema, ofrece realidades lingüísticas (*ergo* sociales) crípticas y herméticas. Estos paralelismos nos remiten siempre a la lengua inglesa como plano de referencia lingüística y social, creando sistemas de producción léxica que habitualmente se pueden incluir en el concepto más generalizado de anglicismo.

En este sentido, el Español de los Negocios es uno de los ejemplos más claros que podemos elegir. Términos como *bear market*, *marketing*, *sale loss* o *whisper* son etiquetas que incluyen (y excluyen), que ayudan a reducir la percepción de la realidad y que, en última instancia, elaboran un universo lingüístico de identificación cuyos antecedentes inmediatos los encontramos, una vez más, en el inglés.

2.- Anglicismos: definición y clasificación

Son muchas las definiciones que encontramos del término anglicismo en diversas fuentes bibliográficas en función del momento histórico en el que se producen y del enfoque particular que los autores adoptan. La primera diferencia la encontramos entre las definiciones genéricas que encontramos en los diccionarios más emblemáticos de nuestra

lengua y las aproximaciones realizadas por autores que expresamente han estudiado el fenómeno en cuestión.

Así, encontramos definiciones tan generales como la de María Moliner: «palabra o expresión inglesa usada en otra lengua» (Moliner, 1987: 183), y acepciones un tanto más concretas como las que ofrece el DRAE: «1. m. Giro o modo de hablar propio de la lengua inglesa.2. m. Vocablo o giro de esta lengua empleado en otra.3. m. Empleo de vocablos o giros ingleses en distintos idiomas» (DRAE, 2001: 154).

Dentro de los estudios específicos sobre la cuestión, Howard Stone nos aproxima a la vertiente diacrónica de la penetración de anglicismos en la lengua española a través de su definición:

> Palabras usadas en su forma inglesa o derivadas del inglés; palabras que pasaron de otros idiomas al inglés, y de éste, al español; o bien del inglés al español a través del francés; términos y vocablos creados por gentes de habla inglesa e introducidos en el español; palabras castizas usadas en un sentido inglés (préstamos semánticos o contaminaciones); y traducciones de tropos, complejos y modismos ingleses (Stone 1957: 142)

Christian Pratt, por su parte, alude a elementos etimológicos para tratar de arrojar luz sobre qué términos han de considerarse anglicismos: «elemento lingüístico, o grupo de los mismos, que se emplea en el castellano peninsular contemporáneo y que tiene como étimo inmediato un modelo inglés» (Pratt, 1980:115).

En cuanto a la clasificación de los anglicismos, existen muchas diferencias entre los diversos estudios. El primer criterio que habitualmente se sigue tiene que ver con la naturaleza lingüística de los términos en cuestión, hablándose de anglicismos léxicos y anglicismos sintácticos. Dentro de los anglicismos léxicos, hay estudios ya clásicos como el de Quilis, basado

en métodos de investigación cuantitativa a través de entrevistas a hablantes del español en la ciudad de Madrid. En él, se extraen conclusiones estadísticas en función del grado de penetración de determinados términos ingleses o de origen inglés, elaborándose una clasificación como la que sigue: «Todos los hablantes: bar, gol, pijama…Más del 50%: *barman, clip, jeep*…Entre 25% y 50%: *grill, handicap, round*…Entre 12% y 18%: *baby, hall, slips*…Un solo informante: *drugstore, estárter, stock…*» (Quilis, 1984: 413)

Emilio Lorenzo, sin embargo, apela a los criterios lingüísticos que se siguen en la adopción de los diferentes anglicismos para elaborar una clasificación que ofrece las siguientes categorías:

- Crudos: sandwich, club, shorts…
- En período aclimatación: fútbol, filme, folclore…
- Totalmente asimilados: interviú, rosbif, suéter…
- Calcos: relaciones públicas, rascacielos, perrito caliente…
- Calcos semánticos (parónimos): romance (amoríos), habilidad (competencia), héroe (protagonista)…
- De origen extraeuropeo: yoga, ketchup, samurai…
- De origen clásico: teléfono, penicilina, drástico (gr. operante), utopía…
- Siglas:
    - UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
    - RADAR (Radio Detection and Ranging)
    - WC (Water Closet)
    - LASER (Light Amplification by the Stimulated Emission of Radiation)
- Nombres comerciales: coca-cola, jacuzzi, nylon…
- De otros países europeos: iceberg, robot, bóer…
- De medida: libras, pies, onzas…
- Sintácticos: Pepe´s bar, fútbol club, cine club… (Lorenzo 1987: 71)

Finalmente, Christian Pratt (Pratt 1980:119) ofrece una tipología de anglicismos realmente completa en función de su impacto lingüístico y de su morfología:

<table>
<tr><td rowspan="3">Univerbales.</td><td colspan="2">Anglicismo patente (ranking, sidecar…)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Anglicismo no patente</td><td>Voces tradicionales.
Parónimos (agenda, administración…)
Calcos (canal, en vivo…)</td></tr>
<tr><td>Voces neológicas.
Absoluto (desodorante, supermercado…)
Derivado (copiloto, extracurricular…)</td></tr>
<tr><td>Multiverbales.</td><td colspan="2">Anglicismos bisustantivales (fecha límite, buque escuela…)
Anglicismos bisustantivales univerbales (rascacielos, guardacostas...)</td></tr>
</table>

Respecto a los anglicismos sintácticos, pueden abarcar relaciones en el plano sintagmático, aspectos morfológicos y ejemplos de giros, modismos o frases hechas. Esto supone que, en ocasiones, los ámbitos de influencia léxica y sintáctica se superponen, haciendo realmente difícil diferenciar dónde acaba uno y dónde empieza el otro. Además, los anglicismos sintácticos han sido tradicionalmente relegados a un segundo plano en cuanto a su atención por parte de los estudios de los expertos, al tratarse de un terreno un tanto farragoso, con estructuras típicamente inglesas transferidas al español, pero con otras tantas que, si bien existen previamente en la lengua española, acusan un incremento exponencial en su uso por influencia de la lengua extranjera. Delimitar las fronteras de uso, acotar las matizaciones semánticas concretas de estas estructuras y discernir cuáles corresponden genuinamente a una lengua y cuáles a otra es, a veces, poco menos que una tarea imposible.

A pesar de ello, Javier Medina nos ofrece una primera aproximación a una taxonomía sintáctica de anglicismos:

A) Voz pasiva con 'ser':

SER + SIENDO + PARTICIPIO:

Albert estaba siendo investigado por la policía
Vargas Llosa fue visto cenando
SER + PARTICIPIO
Un nuevo llamamiento ha sido lanzado por el presidente
Cuando son escritas estas líneas
B) Verbos con preposiciones:
Mr. Jones will come in twenty minutes>vendrá en veinte minutos (dentro de…)
Waiting for you > Esperando por ti (esperándote).
C) Adverbios:
Inmediatamente de ocurrir el accidente (prepositivo/ conjuntivo por influencia de *immediately*)
D) Preposiciones:
Jugar tenis / Ser consistente con (congruente, constante)
E) Plurales:
Airbags, campings, castings… (Medina 1996:41)

3.- Enfoque diacrónico de la cuestión: la penetración de anglicismos en la lengua española por campos semánticos (1970 - 2000). El español de los negocios

Contemplar la presencia de anglicismos en la lengua española en las últimas décadas del siglo XX nos lleva necesariamente a una reflexión cuantitativa (en cuanto a la inmensa cantidad de ejemplos que nos encontramos) y cualitativa (respecto a los campos semánticos en los que estos términos aparecen).

Por nuestra parte, hemos estudiado la introducción de términos que, a modo de vectores sociales representativos, nos proporcionan un retrato de la España de fin de siglo en perfecta consonancia con el devenir sociopolítico de un país en plena transición política de la dictadura a la democracia. Junto a los términos incorporados al DRAE en sus distintas ediciones, hemos extraído ejemplos de anglicismos recogidos por autores tan significativos

como Fernando Lázaro, Emilio Lorenzo, Antonio Quilis, Christian Pratt, Javier Medina, Howard Stone y Francisco y María Victoria Gimeno.

Desde la perspectiva del DRAE y la de los autores aludidos, podemos observar la penetración de anglicismos en la lengua española económica a finales del siglo XX y principios del XXI a la luz de las implicaciones socioculturales que inevitablemente lleva asociadas. En este sentido, no podemos prescindir de los acontecimientos sociohistóricos fundamentales de estos años, circunstancias que también dibujan, matizan y guían la deriva de nuestra lengua.

En la década de los setenta España asiste al tardofranquismo decadente, caracterizado en el terreno económico por el abandono progresivo del autarquismo hacia el desarrollismo. Coincidente con el ascenso al poder de una tecnocracia cientifista y economicista, se promueve en nuestro país una estrecha colaboración con los Estados Unidos de Norteamérica. Es entonces cuando se importan a España procesos industrializadores *a la americana* y donde las primeras trazas de un sistema socioeconómico basado en el consumismo comienzan a calar en la sociedad. Se asiste a la incorporación progresiva de la mujer al mercado de trabajo, a la vez que surge la nueva y potente clase media que estructura su vida de ocio en torno al televisor, electrodoméstico que automáticamente se convierte en el eje de la cohesión familiar. En el terreno educativo, el sistema escolar español trata de dar respuesta al fenómeno demográfico conocido como *baby boom*, utilizándose la red escolar como pieza subsidiaria del sistema económico. No es casualidad que en el ámbito de las ciencias de la Educación, asistamos al nacimiento del ESP (*English for Specific Purposes*[1]) como muestra más

[1] ESP: Los cursos de inglés para fines específicos son aquellos cuyos contenidos y materiales están determinados por un análisis previo de las necesidades comunicativas del alumno, en lugar de criterios centrados en las preferencias de los profesores o las instituciones a las que pertenecen en torno al inglés general o como parte del sistema educativo (Munby, John, 1983:7).

evidente de lo que Thomas Popkewitz denomina «la racionalización instrumental de la enseñanza[2]».

Los años ochenta, por su parte, nos muestran el cambio democrático en el que definitivamente se inserta la sociedad española con Europa como horizonte de aspiraciones comunes (la entrada en organismos internacionales como la CEE y la OTAN no es más que un refrendo institucional a estas aspiraciones). Europa es sinónimo de modernidad y libertad, y el español aspira a convertirse en testigo y portador de referencias culturales externas. La definitiva implantación de la sociedad de consumo se ve acompasada por la creación exponencial de nuevas necesidades a las que responder en un nuevo orden macroeconómico.

Finalmente, la década de los noventa nos muestra una España plena de libertad democrática en un contexto globalizado regido por la sociedad de mercado. No hay duda de que nuestro país asiste a la vinculación necesaria entre su devenir económico y político (como muestra evidente, la crisis de los años 92 y 93); y las figuras políticas de referencia, también anglosajonas como Thatcher y Reagan, rompen con la tradición keynesiana apostando por las teorías económicas neoliberales. Eventos internacionales como los Juegos Olímpicos de Barcelona o la Exposición Internacional de Sevilla ambos en el año 92 dotan a nuestro país de una dimensión internacional prestigiosa y reconocida (baste recordar que *The Economist* califica a España como «un país europeo bastante normal»). Finalmente, la revolución tecnológica que representa Internet viene a dar un motivo más para que la lengua inglesa se convierta en un auténtico Esperanto práctico.

---

[2] La creencia en la pedagogía científica ha dado legitimidad a un tipo de discurso que podríamos llamar de racionalización instrumental. Se asume que hay un marco de experiencia común para toda la gente con unos objetivos predeterminados. El problema de la formación es identificar los medios más adecuados para lograr esos objetivos. La racionalización instrumental de la enseñanza es importante porque proyecta una imagen de pensamiento racional y eficiencia institucional. El estilo de pensamiento crea una visión de la actividad humana que está altamente especializada, fragmentada y que es impersonal. (Popkewitz, Thomas 1987:11).

En este recorrido diacrónico por las tres décadas mencionadas, hemos asistido a la penetración de anglicismos en la lengua española que, dentro del ámbito que nos ocupa, se imbrican perfectamente en las dinámicas sociohistóricas apuntadas. El *Diccionario de la Real Academia Española* y el *Corpus de Referencia del Español Actual* nos brindan claves muy interesantes al respecto.

3.1.- Anglicismos sobre economía

Los términos en cursiva entraron por primera vez en el DRAE:

- en la edición de 1970: boicot, *devaluación, planta* (fábrica).

- en la edición de 1984: aldea global, *auditar*, balance (saldo, equilibrio), *bluff, boom*, brainstorming, centro comercial, centro editorial, centro industrial, *clearing*, consultoría, *dumping, ejecutivo*, establecimiento, establishment, especulaciones, especular, globalizado, *holding, leasing*, marketing, *máster*, reconversión, *staff, stock*, tiburón, trade, *trust, truste*.

- en la edición de 1992: analista, blanquear, *consumismo*, corporación, corporativismo, corporativo, crack, *deflación*, depauperizar, *devaluar*, inc., lobby, *marketing*, merchandising, optimizar, *países subdesarrollados, paquete de medidas, petrodólar*, priorizar, *república bananera*, self-made man,

- en la edición de 2001: *crac, deflactar, taylorismo, cheque, dólar, corporación.*

3.2.- Ejemplos según el CREA

El *Corpus de Referencia del Español Actual*, por su parte, nos ofrece datos muy interesantes en lo que se refiere a la penetración de anglicismos en el Español de los Negocios, puesto que registra el número de ejemplos recogidos, los años en los que dichos términos han sido registrados en documentos escritos, así como la tipología de textos en los que han sido documentados.

Ofrecemos a continuación los registros CREA en España de algunos de los términos de origen inglés que consideramos muy representativos de esta tendencia entre el año 1970 y la actualidad dentro del apartado «política, economía, comercio y financias». Observamos la introducción de distintos anglicismos en su morfología original junto a otros préstamos adaptados a la ortografía española y calcos. En cuanto a la distribución geográfica de los términos, sólo hemos contabilizado aquellos casos registrados en documentos españoles, si bien es reconocible el papel de España como centro lingüístico de innovación léxica a tenor de los casos registrados en otros países[3]

CORPUS DE REFERENCIA DEL ESPAÑOL ACTUAL

LEMA	CASOS	LEMA	CASOS
Devaluación	302	**Leasing**	53
Marketing	641	**Master**	141
Boicot	352	**Máster**	106
Auditar	12	**Staff**	67
Bluff	24	**Stock**	107
Boom	494	**Trust**	32
Clearing	5	**Consumismo**	182
Dumping	56	**Deflación**	25
Ejecutivo	1172	**Holding**	332
		República Bananera	13

[3] Al igual que ocurre en el resto de términos registrados, la presencia de marketing, *holding* o ejecutivo en el CREA es significativamente más alta en los documentos publicados en España (36,85%, 26,27% y 23,70% del total respectivamente) frente a Hispanoamérica y a los Estados Unidos de Norteamérica.

4.- Propuestas didácticas

A continuación, ofrecemos una serie de propuestas didácticas para explorar las posibilidades del estudio comparado inglés-español en las clases de Español de los Negocios.

4.1. Siglas y acrónimos

4.1.1. *B2B - Business to Business*
CFO - Chief Financial Officer
CMO - Chief Marketing Officer
GAAP - Generally Accepted Accounting Principles
LLC - Limited Liability Company
SOHO - Small Office/Home Office

4.1.2. Si fuéramos capaces de traducir los significados de los ejemplos anteriores y tomáramos las definiciones en español: ¿qué nuevas siglas surgirían de ellos?, ¿crees que sería fácil su adopción y utilización real?, y si es así, ¿en qué casos consideras factible el cambio sugerido?

4.1.3.- ¿Cuántas de estas siglas y acrónimos conocías con anterioridad?

4.1.4.- ¿Conocías las palabras originales que las conforman?

4.1.5.- ¿En qué contextos sueles encontrar estas expresiones?

4.1.6.- Da algunos ejemplos de siglas y acrónimos compuestos por términos extraídos de la lengua española en su totalidad.

4.2.- Neologismos

4.2.1.- El Centro Virtual Cervantes ofrece en su página web un enlace donde encontrarás un banco de neologismos:
<http://cvc.cervantes.es/obref/banco_neologismos/listado_neologismos.asp>

4.2.2.- Localiza en dicho banco las siguientes expresiones y, a través de su ficha contextual, trata de averiguar su significado:

antispam	coach	ecommerce	headhunter
feedback	e-banking	factory outlet	info-show
lobbysta	wishful thinking	framework	joint-venture
gadget	charter	free-float	low-cost

4.2.3.- Una vez averiguado su significado, trata de dar alternativas a todas ellas.

4.2.4.-Los siguientes términos son hispanismos, es decir, términos españoles que se utilizan habitualmente en inglés. ¿Sabrías decir de qué palabras españolas derivan los siguientes términos?

alligator, bandoleer, barbecue, cockroach, buckaroo

4.2.5.- ¿Sabrías decir qué significado tienen los siguientes términos en inglés?

burrito, cafetería, matador, nacho, margarita, taco

4.2.6.- Debate en grupo: ¿por qué creéis que ninguno de los términos de las preguntas 4 y 5 pertenecen al ámbito económico?

4.3.- Tecnologías de la Información y de la Comunicación: los videojuegos

4.3.1.- Observa detenidamente la siguiente descripción de un título comercial de un videojuego basado en actividades económicas (<www.allbusiness.com/technology>)

Capitalism II

Probablemente, la mejor versión de un videojuego de simulación de economía real. Es tan buena que, de hecho, algunos profesores de Economía lo utilizan como material de apoyo en sus clases (ojalá yo hubiera tenido ese tipo de profesores). El juego recrea el ciclo del mercado al completo, desde la obtención de recursos a su fabricación y compra-venta.

¿Qué aprenderás?: puedes tratar de controlar toda la industria, por ejemplo, desde el ganado en la granja hasta el comerciante de artículos de

cuero; o simplemente puedes vivir actuando como un especulador hostil, lo que prefieras

¿Qué más aprenderás?: hacer negocios es como elegir un caballo ganador: es más fácil cuando no te estás jugando tu dinero de verdad. Pero este juego es lo más parecido al mundo de los grandes magnates que te puedes encontrar sin perder ni un euro.

4.3.2.- Trata de averiguar qué tipo de videojuegos son los correspondientes a los siguientes títulos:

Diner Dash

Dope Wars

Lemonade Stand

Monopoly Tycoon

McDonald´s

Hot Shot

4.3.3.- ¿Podrías dar una traducción al español de dichos títulos?, ¿crees que dichas traducciones funcionarían como título comercial?

5.- Conclusiones

A través del presente texto hemos tratado de dibujar algunos trazos del panorama que representa la influencia y presencia de los extranjerismos de origen inglés en el Español de los Negocios. Así, la vertiente estrictamente filológica, a través de la definición y clasificación de las tipologías de anglicismos da paso a una interpretación social que entronca directamente con la primera parte de este artículo, que recorre una serie de obras clave de la Literatura Inglesa a través del tratamiento que estas dan a la lengua como elemento de colonización y manipulación.

La comparación es automática, la penetración de anglicismos constituye, en palabras de Emilio Lorenzo, la mayor aportación léxica al español en el siglo XX. En términos sociohistóricos no es casual que el inglés sea, precisamente, el portador de toda esta corriente léxica que constituye una

plataforma privilegiada para la transmisión de valores socioculturales determinados y asociados definitivamente al *American way of life*. Es ahí donde la lengua inglesa se convierte en una suerte de neolengua orwelliana que privilegia su vertiente más pragmática especialmente en el ámbito de la economía y los negocios (como *lingua franca* antes que como *lingua cultura*). El inglés es el código de la globalización, con procesos que asocian ineludiblemente el enriquecimiento material con el empobrecimiento cultural simultáneo. Como ya advirtiera George Steiner en la ceremonia de entrega de los Premios Príncipe de Asturias en el año 2001, «el inglés actual se ha convertido en un criollo mediático basado en el inglés americano cuyo horizonte más claro es la destrucción de identidades».

No deja de ser significativo que las principales plataformas de consumo actuales, base de los principios económicos que rigen el mundo en la actualidad, se expresen en idioma inglés.

No obstante, y para dejar una puerta abierta a la esperanza, no debemos obviar tampoco las inmensas posibilidades emancipadoras (en cuanto a libertad comunicativa) que encarna un inglés transfronterizo, siempre y cuando seamos capaces de trascender esa versión más perversa, alienante y neocolonizadora.

Tendremos, pues, que observar necesariamente la presencia del anglicismo en el Español de los Negocios desde una doble perspectiva filológica, pero también social: por un lado, la naturalidad del contacto y diálogo entre distintos códigos lingüísticos (tan antiguo como la existencia de los propios códigos); por otro, la necesidad de enriquecer nuestra propia lengua con las acertadas aportaciones del idioma inglés (anglicismos necesarios), sin perjuicio de que sea necesaria una lógica prevención ante la adopción de términos a todas luces innecesarios que tengan en la oportunidad mediática o en un pretendido prestigio social una vigencia perfectamente prescindible.

Después de todo, y tal como indicaba Sigmund Freud: «los hombres viven, en general, el presente con una cierta ingenuidad; esto es, sin poder llegar a valorar exactamente sus contenidos» (Freud 2002:7).

Bibliografía

BARBERO, Javier (2004): *Lengua inglesa y sociedad española (191970-2000)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

BELTRÁN, Fernando (2000): «La lengua inglesa como neolengua», *Aula: Revista de enseñanza e investigación educativa*, 12. Salamanca: Universidad de Salamanca, 103-119.

DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA DE LA LENGUA (2001): Madrid: Gredos.

DURÁN, Ramiro (2001): *La lengua inglesa en la publicidad española: una aproximación pragmática.* Salamanca: Universidad de Salamanca.

FREUD, Sigmund (2002): *El porvenir de una ilusión, el malestar de la cultura y otras obras* (1927-1931). Madrid: Amorrortu Editores.

GIMENO, Mª Victoria y GIMENO, Francisco (2003): *El desplazamiento lingüístico del español por el inglés*. Madrid: Cátedra.

LÁZARO, Fernando (1998): *El dardo en la palabra*. Barcelona: Círculo de Lectores.

LÁZARO, Fernando (2003): *El nuevo dardo en la palabra*. Madrid: Aguilar.

MEDINA, Javier (1996): *El anglicismo en el español actual*. Madrid: Cuadernos de lengua española.

MOLINER, María (1966): *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos, 1967. 2 vols.

MUNBY, John (1983): *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: CUP.

LORENZO, Emilio (1987): «Anglicismos en la prensa», *Primera reunión de Academias de la Lengua Española sobre el lenguaje y los medios de comunicación*. Madrid: Real Academia Española, 71-79.

LORENZO, Emilio (1996): *Anglicismos hispánicos*. Madrid: Gredos.

POPKEWITZ, Thomas (1987): «Ideology and Social Formation in Teacher Education», *Critical Studies in Teacher Education. Its Folklore, Theory and Practice*. Londres: The Falmer Press.

PRATT, Chris (1980): *El anglicismo en el español peninsular contemporáneo*. Madrid: Gredos.

QUILIS, Antonio (1984): «Anglicismos en el español de Madrid», *Athlon Satvra grammatica in honorem* F. R. Adrados, Madrid: Gredos, 413-422.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea], *Corpus de referencia del español actual.* <http://www.rae.es> [Julio 2009]

STEINER, George: <http://fundacionprincipedeasturias.org/multimedia/84/> [2001]

STONE, Howard (1957): «Los anglicismos en España y su papel en la lengua oral», *Revista de Filología Española XLI*, 141-160.

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LA ENSEÑANZA DE EFE

PEDRO BARROS GARCÍA
Mª JESÚS BARROS GARCÍA
Universidad de Granada

RESUMEN

Los medios de comunicación pueden proporcionarnos un valioso material para utilizarlo en la clase de Español Fines Específicos. La elección del documento y su explotación didáctica dependerá de las necesidades de nuestros alumnos y del contexto de aprendizaje. En este caso, presentamos una propuesta de trabajo diseñada a partir del artículo «Iberia cambia de vida», dirigida a estudiantes con un nivel C1/C2 (según el *Marco Común Europeo de Referencia*), que quieran ampliar sus conocimientos de español en el ámbito de los negocios y del turismo. Las actividades promueven un uso comunicativo de la lengua, con una presencia importantísima de la interculturalidad y otorgando prioridad a la autonomía del alumno. Su realización comporta la práctica de las cuatro macrodestrezas.

1. Introducción

La enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos (EFE) está justificada por la evolución de la sociedad moderna, que exige el dominio de idiomas para poder acceder a la información, facilitar la comunicación en los diferentes ámbitos profesionales y establecer relaciones comerciales. La necesidad de adquirir unos conocimientos especializados en ámbitos como la economía, los negocios y el mercado laboral en general, ha hecho que, en muchos casos, los enfoques generalistas hayan dado paso a diseños más concretos, demandados por las orientaciones profesionales de los estudiantes. Se exige más calidad, eficacia y adaptación de los programas a los usos reales de la comunicación en diferentes contextos. Este cambio de orientación metodológica está incidiendo sobre la organización y gestión del aprendizaje, así como en la formación del profesorado y en los objetivos de la enseñanza de lenguas. Se requiere la incorporación de las principales estrategias de comunicación verbal y no verbal para la interacción profesional, así como el conocimiento de las diferencias interculturales en cuanto a los usos y costumbres de los países en los que va a producirse la comunicación.

Con todo, la enseñanza de lenguas con fines específicos no se puede considerar como una orientación totalmente nueva, ya que disponemos de testimonios antiguos que aluden a este propósito de mejorar las capacidades de comprensión y expresión de los alumnos para desenvolverse en un determinado campo de la actividad profesional. No obstante, y pese a las polémicas iniciales, fue a partir de los años ochenta cuando la EFE comenzó a adquirir una mayor notoriedad, aportando importantes líneas de investigación que han influido sobre la enseñanza generalista de las lenguas.

Nuestro trabajo se enmarca dentro del campo del Español del Turismo y el Español de los Negocios, ambos estrechamente interrelacionados. Como sabemos, las lenguas de especialidad se definen pragmáticamente por los temas que tratan, los usuarios que las emplean y las situaciones comunicativas en las que se utilizan. El turismo tiene una

orientación social, relacionada con las formas de ocupar el tiempo libre y vacacional, y otra orientación profesional, vinculada con la prestación de servicios (transportes, hostelería, etc.) y de atención a los turistas. Moreno García y Tuts (2004: 1185-1204) nos advierten de que el Español del Turismo adquiere especial relevancia en lo que se refiere al léxico, a la elección de los temas gramaticales y a la adecuación al contexto, y señalan que viajar es una forma de conocer nuevas culturas:

> Nuestro deseo es que el turismo tradicional se convierta en una forma de contacto intercultural que contribuya a la eliminación de prejuicios; es tarea de los docentes preparar a su alumnado para ser competentes, no sólo en conocimientos lingüísticos, artísticos, históricos, sino también en su adquisición de recursos como futuros mediadores interculturales.
>
> Moreno García y Tuts (2004: 1203)

En cuanto al Español de los Negocios, se trata de un concepto que viene a cubrir una necesidad empresarial y académica bien conocida: la posibilidad de combinar contenidos de lengua con contenidos económicos, culturales y empresariales en los diferentes contextos geográficos y laborales en los que se desarrollará la actividad profesional en español. Para mostrar las diferencias culturales que se pueden presentar en el marco de los negocios, Chambeu (1996:43)[1] analizó el comportamiento verbal de dos lenguas muy afines desde el punto de vista genético-tipológico e, incluso, desde el punto de vista sociocultural: el español y el francés. Su estudio está centrado en el ámbito de los intercambios comerciales y muestra cómo el español no suele expresar directamente su negativa, sino que recurre a una serie de atenuantes y reformulaciones que pueden llegar a confundir al interlocutor francés. En palabras de la autora, cuando los españoles no dicen

[1] Cito por Nowikow (2006: 410).

expresamente *sí*, esto quiere decir en realidad *no*. Esto se debe a que, a diferencia de los franceses, los españoles tratan de evitar las formulaciones demasiado tajantes, llevando a cabo las negociaciones de una manera menos categórica. Este ejemplo nos sirve para defender nuestra hipótesis de que la enseñanza de EFE no debe basarse únicamente en el léxico especializado, sino también en las funciones comunicativas asociadas a la situación de comunicación y en la habilidad sociolingüística para evitar los errores culturales.

2. Los medios de comunicación

A la hora de abordar una clase de Español Fines Específicos, el profesor puede sentir cierto nerviosismo por considerar que sus conocimientos en negocios, por poner un ejemplo, no son lo suficientemente sólidos. Se plantea entonces la siguiente pregunta: ¿seré capaz de dominar la situación en clase con profesionales de un campo que no me es familiar o, incluso, me es desconocido? La respuesta es «sí», puesto que hemos de tener en cuenta que no se trata de enseñar turismo ni economía a los expertos de estas materias, sino de poner a su alcance los elementos lingüísticos, culturales y pragmáticos necesarios para que se desenvuelvan en español.

Sin necesidad de ser un experto, el profesor cuenta con diversas fuentes para la adquisición de información y material sobre negocios y turismo en general y sobre negocios y turismo centrados en España e Iberoamérica. Algunas de esas fuentes son los manuales de Español de Negocios y del Turismo, las guías de negocios en España y en otros países editadas por el ICEX (Instituto de Comercio Exterior), revistas de divulgación económica (*Dinero*, *Capital*, *Emprendedores*, *El Exportador*, *América Economía*, etc.), suplementos dominicales sobre cuestiones económicas en diarios de información general (*El País*, *El Mundo*, etc.), diarios especializados en economía (*Cinco Días*, *Expansión*, *La Gaceta de Negocios*, etc.), anuncios publicitarios, programas televisivos, etc. Asimismo,

en las revistas centradas en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera, como *Cuadernos Cervantes*, *Frecuencia-L*, *Revista de Lenguas para Fines Específicos* y *Revista Electrónica Culturele* (sección E/LE en Contextos Profesionales), entre otras, podemos encontrar multitud de artículos sobre la empresa y el turismo, textos relacionados con la economía y el comercio, estadísticas, organigramas y direcciones multimedia. La elección del material y su explotación didáctica dependerán de las necesidades de nuestros alumnos y del contexto de aprendizaje. Por ejemplo, para definiciones sobre léxico de los negocios, la página electrónica de la Bolsa de Valencia (<www.bolsavalencia.es>) ofrece un diccionario bursátil y financiero muy fácil de usar, y en <www.publidirecta.com> disponen de un útil diccionario terminológico de marketing. En <www.cideiber.com> encontramos información socioeconómica sobre diez países de Iberoamérica, que puede resultar de gran ayuda. Lo último en actualidad económica puede consultarse en <www.americaeconomia.com>, página llena de artículos que permiten tener una visión clara sobre las más variadas cuestiones de cualquier sector o área de negocios. También resulta interesante la visita a la página web del Ministerio de Economía y Hacienda (<www.meh.es>), ya que contiene información muy clara y práctica sobre novedades legislativas y temas de interés en las áreas fiscal y laboral, acceso a bases de datos de subvenciones, información sobre cooperación, creación de empresas y mercado exterior. La página del Instituto Nacional de Empleo (<www.inem.es>) ofrece información legal sobre las características de un conjunto y de los distintos tipos de contrato de trabajo existentes. Y, por último, en <www.contabilidad.tk> encontramos un curso de contabilidad en el que se desarrollan conceptos teóricos y se propone al estudiante la resolución de casos prácticos para aplicar la teoría aprendida.

3. Propuesta de trabajo

Aprovechando las posibilidades que nos brindan los medios de comunicación, hemos diseñado una propuesta de trabajo a partir del artículo periodístico «Iberia cambia de vida» (ligeramente modificado para su adaptación didáctica) dirigida a mostrar el uso de la lengua en un ámbito específico: los transportes aéreos como medios de comunicación e Iberia como un ejemplo de empresa española en este sector. Siguiendo un enfoque eminentemente pragmático, buscamos que los alumnos trabajen con documentos reales, puesto que consideramos que el uso de este tipo de materiales les permite realizar una auténtica inmersión en la cultura objeto de estudio.

3.1. Ficha técnica:

3.1.1. Grupo meta: las actividades están dirigidas a estudiantes con un nivel operativo de español eficaz o de maestría, esto es, un nivel C1/C2, según el Marco Común Europeo de Referencia.

3.1.2. Objetivos:

3.1.2.1. Comunicativos:

- Lingüísticos:
  - Conocer el léxico relacionado con las infraestructuras y transportes españoles.
  - Aprender los elementos léxico-semánticos y las estructuras morfosintácticas necesarias para desenvolverse en el mundo del Español de los Negocios y del Turismo, con especial atención a las líneas aéreas: compañías de transporte, medios de comunicación, organización y financiación de una empresa, sus relaciones con el exterior, negociaciones, etc.

- Sociolingüísticos:
  - Conocer y utilizar una serie de palabras, frases hechas y refranes propios del acervo popular, muy relacionados con el tema que se está tratando.
- Pragmáticos:
  - Ser capaz de hablar de una de las empresas españolas más importantes: Iberia.
  - Elaborar informes coherentes y cohesionados en los que se defienda el propio punto de vista y se argumente a favor o en contra de una determinada compañía aérea, como Iberia.
  - Equipar al alumno con los recursos necesarios para que pueda redactar el programa de una empresa aérea, y exponerlo oralmente.
  - Aprender a elaborar anuncios publicitarios.
  - Entender artículos de prensa con un nivel de divulgación sobre temas económico-comerciales.
  - Ayudar a reconocer y reproducir mensajes implícitos en la comunicación.

3.1.2.2. Interculturales:

- Saber:
  - Conocer los rasgos y elementos que conforman los medios de transporte españoles, con especial atención a las líneas aéreas.
  - Aprender sobre las empresas españolas: crisis y evolución.
  - Adquirir conocimientos sobre las claves del sector terciario español: la estructura del sistema financiero; el papel del turismo; las inversiones.

- Saber hacer.
- Identificar rasgos similares y diferentes entre las infraestructuras y transportes –públicos y privados- españoles con los de mi país; fomentando la comparación positiva.
- Capacitar al alumno para que diseñe el plan de viabilidad de una empresa.
- Aprender a elaborar anuncios publicitarios.

- Saber ser:
  - Despertar el deseo para cuestionar valores y presuposiciones culturales propios y ajenos, fomentando actitudes positivas hacia la diferencia y la variación cultural.
  - Conseguir que el alumno vaya pasando del nivel intercultural al nivel transcultural.
- Saber aprender:
  - Reconocer, respetar y comprender perspectivas culturales propias de la cultura española.
  - Ofrecer marcos adecuados para la comparación y evaluación de las variaciones interculturales relativas a toda una serie de fenómenos sociales españoles con los de tu país, profundizando en el estudio de las motivaciones de uno y otro, para obtener un contraste constructivo y un mejor entendimiento de las motivaciones de cada uno.
  - Poder extraer información extralingüística de los textos.

3.1.2.3. De aprendizaje autónomo:

- Hacer del alumno el verdadero motor de la clase, y del profesor un consejero y ayudante.
- Atender al proceso individual del aprendiz, permitiéndole decidir entre diversas opciones.

- Familiarizarse con los nuevos medios de comunicación como fuentes importantes para conseguir materiales auténticos y reales con los que trabajar.
- Fomentar un enfoque que no se refiera sólo al producto sino también, y muy especialmente, al proceso.

Los objetivos están orientados de acuerdo a las necesidades de los alumnos. Como puede verse, unos y otros están íntimamente interrelacionados, de manera que en muchas ocasiones es imposible separar lo comunicativo de lo intercultural. Quizá sea en estos últimos en donde haya un mayor predominio, pues no hay que olvidar que se trata de alumnos con un nivel avanzado que ya tienen una importante base lingüística y que necesitan reforzar sus competencias culturales para desenvolverse satisfactoriamente en la sociedad española.

Se trata de una utilización comunicativa de la lengua, con una presencia importantísima de la interculturalidad y cuya realización comporta la práctica de las cuatro macrodestrezas.

3.1.3. Enfoque teórico: los ejercicios que proponemos no se ajustan a un enfoque metodológico concreto, puesto que hemos tratado de tomar los rasgos que nos parecen más interesantes de varios de ellos. No obstante, se puede observar una fuerte preocupación por el uso comunicativo de la lengua y la interculturalidad.

3.1.4. Estructura, organización y tiempo que se requiere: todo el trabajo se podría concebir como el conjunto de actividades que introducen una unidad didáctica de Español de los Negocios en la que se presta especial importancia a los transportes e infraestructuras de España. Estimamos que para la realización completa de todas las actividades se necesitarían unas 2 horas de clase.

Hemos tratado de secuenciar las actividades siguiendo el modelo de *motivación* (prelectura con la que se introduce la temática y se busca despertar el interés de los alumnos), *exposición* (lectura del artículo donde se muestra la información que se va a trabajar), *integración y reflexión* (actividades de postlectura donde se plantean una serie de cuestiones en las que se quiere hacer hincapié al alumno) y *aplicación* (actividades menos controladas y más creativas, que permiten que el alumno ponga en práctica los conocimientos adquiridos).

La mayor parte de los ejercicios permiten que el profesor decida si los alumnos trabajarán individualmente, en parejas o en grupo. Se aconseja optar por una de las dos últimas opciones, para potenciar la interacción en clase.

Las explicaciones en letra Times New Roman, que acompañan a algunos ejercicios es una información destinada al profesor, por lo que los alumnos no se encontrarían con tales datos en sus libros de texto.

3.2. Material para el alumno:

MOTIVACIÓN

DURACIÓN COMPLETA DE LA FASE: 7 minutos.

1. ¿Qué medio de transporte público es el más utilizado en tu país? ¿Y en España?
2. ¿Conoces alguna línea aérea española? ¿Cuál crees que es la más importante?
3. ¿Con qué rasgos asociarías el transporte en avión? ¿Por qué?

COMODIDAD/INCOMODIDAD _____

SEGURIDAD/INSEGURIDAD _____

RAPIDEZ/LENTITUD _____

BUEN TRATO AL CLIENTE/ MAL TRATO AL CLIENTE _____

PRECIOS ECONÓMICOS/PRECIOS DESORBITADOS _____

FUTURO/PASADO _____

OTROS _____

4. ¿Qué te sugiere el título del artículo?
5. ¿Qué sabes sobre Iberia?

EXPOSICIÓN

DURACIÓN COMPLETA DE LA FASE: 15 minutos.

6. CADA MOCHUELO A SU OLIVO: al siguiente artículo le faltan las primeras frases de cada párrafo. Éstas se han trasladado hasta el cuadro que aparece al final del texto. Léelo detenidamente e intenta recolocarlas.

Iberia cambia de vida

BELÉN CEBRIÁN

La de Iberia ha sido una importante transformación empresarial. De ser en los noventa una compañía pública quebrada en busca desesperadamente de un *novio* que le solucionara sus problemas, ha pasado a ser una compañía con nueve años consecutivos de beneficios, cotizada en Bolsa. Un cambio radical en la gestión ha sido la causa de esa nueva vida.

En los ochenta Iberia seguía las pautas de cualquier otra aerolínea europea de bandera. Su gestión estaba llena de interferencias políticas, pero tenía beneficios. La primera mitad de los noventa marcó otro rumbo, el peor posible, que no acabó con la muerte de la compañía gracias a un durísimo plan de viabilidad con el que Iberia consiguió una inyección de fondos públicos de 107.000 millones de las antiguas pesetas. La plantilla se salvó del cierre después de pactar la eliminación de 3.500 empleos, una reducción salarial media del 8,5% y la congelación del sueldo durante varios años.

En enero de 1995, cuando se pone en marcha ese plan, Iberia había constatado ya el tremendo error de sus inversiones latinoamericanas, de la composición de su flota, de la falta de sinergias con sus filiales, especialmente AVIACO, y de la desmotivación de su personal. En sólo cinco años la compañía pierde 250.000 millones de pesetas.

El plan de viabilidad abre la puerta al saneamiento de Iberia: renovó la flota, fusionó AVIACO, empezó la franquicia con Air Nostrum, introdujo la flexibilidad con el alquiler de aviones y tripulaciones a terceros, y rompió uno de los frentes internos más conflictivos de la compañía, el sindicato de pilotos, el SEPLA. Todo este proceso culminó con la posterior privatización de Iberia, que culmina en abril de 2001 con la salida a Bolsa.

Su privatización fue una de las más complicadas que llevó a cabo la SEPI, que se encargó de

elegir al socio tecnológico –British Airways- y a los institucionales que constituyeron el núcleo duro: American Airlines, Caja Madrid, BBVA, Legista, El Corte Inglés y Ahorro Corporación. Todos ellos tienen un compromiso de permanencia que, excepto para Caja Madrid, concluye este año.

El cambio en la composición del capital puede ser uno de los que viva la compañía el próximo ejercicio, en el que también estrenará Terminal en el

aeropuerto de Madrid-Barajas. Un reto en el que tienen que demostrar su capacidad de crecimiento y de respuesta a una competencia que en Europa se le cuela por la vía de las compañías de bajo coste, en el
largo radio por los inicios de fusión, como el que han llevado a cabo Air France y KLM, que le ha arrebatado el liderazgo en América Latina, y en casa se cuela a través del AVE. Le queda también renegociar el convenio con el sindicato de pilotos y, como dice Fernando Conte, su actual presidente, «obsesionarse por el servicio al cliente».

_ El cambio en la composición del capital
_ En los ochenta Iberia seguía las pautas de
_ Su privatización fue una de las más
_ La de Iberia ha sido una importante
_ En enero de 1995, cuando se pone en
_ El plan de viabilidad abre la puerta al

INTEGRACIÓN Y REFLEXIÓN

DURACIÓN COMPLETA DE LA ACTIVIDAD: 15 minutos.

7. PREGUNTAS Y RESPUESTAS

➢ En el texto se dice que la gestión de Iberia estaba llena de interferencias políticas en los años 80. ¿Crees que este fenómeno es positivo para una empresa? Razona tu respuesta.

➢ ¿Qué gestiones llevó a cabo Iberia para salvarse del cierre? ¿Te parecen adecuadas? ¿Se te ocurren otras medidas que hubieran podido beneficiarle?

➢ ¿Cuáles eran los mayores problemas con los que se enfrentaba Iberia al iniciar su plan de viabilidad?

➢ ¿Quiénes son los principales accionistas de Iberia en la actualidad?

➢ ¿Con qué competidores se enfrenta hoy Iberia?

DURACIÓN COMPLETA DE LA ACTIVIDAD: 15 minutos.

8. Trata de poner título a cada uno de los párrafos que componen el artículo. Te damos algunas sugerencias.
    - ¡Sálvese quien pueda!
    - A ponerse las pilas.
    - Recogiendo los frutos.
    - Los peces gordos.
    - ¡Ojo al dato!
    - Alarma roja.
    - Enemigo a la vista.

➢ Todos estos títulos tienen un alto contenido cultural. ¿Sabes lo que significa cada uno de ellos? ¡Investiga para adivinarlo!

DURACIÓN COMPLETA DE LA ACTIVIDAD: 15 minutos.

9. VOCABULARIO

➢ Las siguientes palabras forman parte del léxico del Español de los Negocios. Junto a ellas aparecen varias de las acepciones con las que se encuentran en el *Diccionario de la Lengua Española*. ¿Cuál crees que se ajusta más al sentido con el que se han usado en el texto?

A. QUEBRAR: 1. Romper, separar con violencia. 2. Arruinarse. 3. Ceder, flaquear.
B. PLANTILLA: 1. Pieza con que interiormente se cubre la planta del calzado. 2. Tabla o plancha cortada con los mismos ángulos, figuras y tamaños que ha de tener la superficie de una pieza, y que puesta sobre ella, sirve en varios oficios de regla para cortarla y labrarla. 3. Relación ordenada por categorías de las dependencias y empleados de una oficina, de un servicio público o privado, etc.

C. COMPETENCIA:
1. Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio.
2. Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.
3. Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo.

D. FLOTA:
1. Conjunto de barcos mercantes de un país, de una compañía de navegación o de una línea marítima.
2. Conjunto de aparatos de aviación para un servicio determinado.
3. Autobús de servicio entre municipios o entre departamentos.

E. FILIAL:
1. Perteneciente o relativo al hijo.
2. Entidad que depende de otra principal.

F. FRANQUICIA:
1. Exención que se concede a alguien para no pagar derechos por las mercaderías que introduce o extrae, o por el aprovechamiento de algún servicio público.
2. Concesión de derechos de explotación de un producto, actividad o nombre comercial, otorgada por una empresa a una o varias personas en una zona determinada.
3. Cuantía mínima del daño a partir de la cual surge la obligación del asegurador.

G. TERMINAL:
1. Final, que pone término a algo.
2. Punto extremo de una línea de transporte público.
3. Espacio destinado a viajeros y mercancías, en puertos y aeropuertos.

➢ Define con tus propias palabras los siguientes conceptos relacionados con el mundo de los negocios y trata de formar una oración o un pequeño texto donde aparezcan:

- Congelación del sueldo _____
- Cotización en Bolsa _____
- Aerolínea europea de bandera _____
- Plan de viabilidad _____
- Socio tecnológico _____
- Reducción salarial _____

➢ ¿Qué tienen de particular estas frases extraídas del artículo? ¿Se te ocurre otra manera para expresar las mismas ideas?

- Muerte de la compañía.
- Inyección de fondos públicos.
- Saneamiento de Iberia.
- Compañía pública en busca desesperadamente de un *novio* que le solucionara los problemas.
- Iberia cambia de vida.

APLICACIÓN

DURACIÓN COMPLETA DE LA ACTIVIDAD: 3 minutos.

10. Al final del texto, Fernando Conte afirma que hay que «obsesionarse por el servicio al cliente». ¿Por qué crees que es tan importante?

DURACIÓN COMPLETA DE LA ACTIVIDAD: 20 minutos.

11. NAVEGANDO POR LA RED: ¿Sabes qué servicios ofrece Iberia a sus clientes? ¿Se diferencia en algo de las demás compañías aéreas que tú conoces? ¿Podría considerarse como una *compañía de bajo coste*? Métete en la web <www.iberia.com> y busca información sobre:

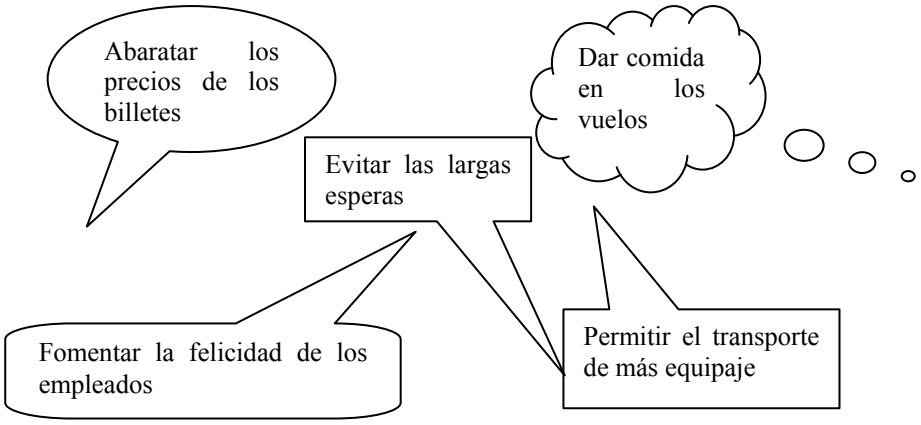
PRECIO DE UN VUELO GRANADA-MADRID	
Nº DE KILOS DE EQUIPAJE QUE PERMITE	
TIPOS DE TARIFA	
SERVICIOS ADICIONALES	
OTROS DATOS DE INTERÉS	

➢ Con la información que has encontrado, escribe en un informe detallando las características de esta compañía y las ventajas o desventajas que consideres que tiene viajar con Iberia.

Si no se dispone de acceso a Internet y se desea realizar esta actividad, el profesor se puede encargar de buscar y llevar a clase reportajes, artículos, publicidad u otras fuentes de información sobre esta compañía aérea, o bien proponerla como tarea para hacer en casa.

DURACIÓN COMPLETA DE LA ACTIVIDAD: 30 minutos.

12. LLUVIA DE IDEAS: entre todos, escribid en la pizarra todo aquello que os gusta más de viajar en avión, lo que desearíais que una compañía aérea ofreciera y no hace, lo que más te desagrada, etc.



TRABAJANDO EN EQUIPO: formad grupos de unas tres o cuatro personas y simulad que sois los creadores de una nueva compañía aérea que se va a lanzar al mercado, o bien los encargados de introducir una serie de mejoras en Iberia.
Elaborad una descripción de los rasgos y propósitos de tu empresa (podéis serviros de las ideas expresadas en el apartado anterior), y un anuncio publicitario para promocionarla. Luego lo expondréis y defenderéis ante el resto de la clase.

4. Conclusión

Con esta comunicación hemos pretendido mostrar al profesor de Español Fines Específicos algunos de los recursos y de las posibilidades que nos brindan los medios de comunicación como fuente de información y de adquisición de material que nos puede servir de gran ayuda para el diseño de actividades destinadas a este tipo de enseñanza.

Nuestra propuesta de trabajo se centra en los dominios del Español de los Negocios y del Español del Turismo, para lo cual hemos ideado una serie de ejercicios a partir de un artículo periodístico sobre la compañía aérea española Iberia.

Hemos decidido trabajar sobre el Español de los Negocios y el Español del Turismo por la enorme cantidad de rasgos culturales que integran ambos tipos de lenguaje, los cuales permiten tanto la explicación de los fenómenos económicos y turísticos más significativos, como el trabajo de la riqueza léxica, expresiva o simbólica inherente a los documentos, artículos y testimonios que suelen acompañar estas modalidades de discursos especializados.

Bibliografía

AGUIRRE BELTRÁN, B. (1998): «Comunicación y cultura en situaciones profesionales: saber ser, saber estar y saber hacer», *Frecuencia L*, 7, Madrid: Edinumen, 19-24.

_____ (2004): «La enseñanza del español con fines específicos», SÁNCHEZ LOBATO J. e I. SANTOS GARGALLO (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 1109-1128.

ALCARAZ, E., MATEO, J. y F. YUS (coord.) (2007): *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel.

DE TOMÁS PUCH, J. Mª (2004): «La enseñanza del español comercial», SÁNCHEZ LOBATO J. e I. SANTOS GARGALLO (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 1149-1163.

FELICES LAGO, Á. M. (sin publicar): «El español de la economía desde una perspectiva nacional e internacional: programación y actividades».

_____ (2005): «La teoría y la práctica en el desarrollo de la lengua para fines específicos en E/LE: revisión crítica de los logros de la última década», *Quaderns de filologia*, Universidad de Valencia.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2001): *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*. Madrid: Edinumen.

MORENO GARCÍA, C. y M. TUTS (2004: «La enseñanza del español del turismo», SÁNCHEZ LOBATO J. e I. SANTOS GARGALLO (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 1185-1204.

NOWIKOW, W. (2006): «Sobre la transmisión de la información en los contactos interculturales. Un estudio contrastivo entre el español de México y el Polaco», en MURILLO MEDRANO, J. (ed.): *Actas del II Coloquio Internacional del Programa EDICE: Actos de habla y*

cortesía en distintas variedades del español: Perspectivas teóricas y metodológicas. Universidad de Costa Rica. Libro-e, pp. 407-418.

VV.AA. (1998): «La enseñanza del español como lengua extranjera con fines específicos», *Carabela*, 44, Madrid: SGEL.

MI LENGUAJE NO ES EL LÍMITE DEL MUNDO: LENGUA Y CULTURA CLAVES PARA EL ÉXITO DE LOS NEGOCIOS EN LAS CLASES DE ESPAÑOL

CARLOS BRAVERMAN
GRACIELA NUTKIEWICZ
Instituto Campos Abiertos

RESUMEN

Parafraseando la célebre cita de Ludwig Wittgenstein, «Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo», proponemos la siguiente presentación encuadrada en el ítem español en el ámbito de la economía y los negocios.

Sabemos que el español es una lengua hablada por cuatrocientos cincuenta millones de habitantes en el mundo, no menos cierto es que este está dividido geo-económicamente en cuatro bloques con perspectivas serias de emprendimientos. El bloque Iberoamericano es uno de ellos.

Es necesario que recordemos que existen particularidades diferenciales entre habla, lengua e idioma, que permiten el acceso a la cultura de las sociedades.

Estableceríamos el habla como realización individual concreta sistemática (lingüística) o asistemática, lengua como convención interindividual y sistema de convenciones independientemente de toda norma social histórica e idioma como entidad conformada por un sistema de normas socio-históricas.

Tenemos como ejemplo el *globish,* que comunica, pero no es vía de acceso a lo cultural.

La enseñanza del español en este contexto de lo geo-económico adquiere relevancia para indagar desde lo cultural, las proyecciones económicas de los emprendimientos y negocios.

Nuestro recorrido se contextúa en un mundo globalizado, caracterizado por una constelación posnacional y orientado por sociedades basadas en la multiculturalidad y el multiculturalismo como fenómenos del presente migratorio, que se desprende del fenómeno posnacional y las identidades transnacionales.

No menores son los aportes de Marc Augé sobre la sobremodernidad y el no lugar, como espacio de la no palabra y oclusión de la relacionalidad y la comunicación.

Intentaremos con este andamiaje teórico dar cuenta de la importancia de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera para enfrentar los fenómenos descriptos en el contexto geo-económico señalado.

1. Presentación

En esta presentación nos proponemos abordar el futuro del español y su enseñanza, como lengua extranjera o segunda lengua en el ámbito de la economía y los negocios.

Trataremos de establecer la importancia geopolítica y geoeconómica del mismo y demostrar que en la proyección de los negocios y los emprendimientos comerciales, es importante el conocimiento del idioma, así como también, el de la lengua como portadora de cultura.

En ese sentido no negaremos que la primacía indiscutible del inglés y su versión global acotada y funcional, el *globish*, es un elemento de fuerte y sensible competencia a otros idiomas que delimitan espacios económicos

mundiales, analizaremos luego este tema en el bloque económico hispano americano.

Pero sostenemos a partir de nuestra experiencia, que empresas importantes de nuestro país poseedoras de lazos económicos relevantes con Iberoamérica, con cuantiosas inversiones en la zona, conforman equipos de trabajo a los que dotan de conocimientos de español y no de simple nivel de comunicación, para llevar adelante sus gestiones y emprendimientos.

En términos amplios podemos decir que lengua e idioma son utilizados como sinónimos, pero filológicamente tienen sus distinciones a la hora de una valoración rigurosamente científica en términos lingüísticos, provisoriamente diríamos que la lengua es el sistema de expresión verbal propio de un pueblo o de un grupo de pueblos y tiene que ver con su idiosincrasia y cultura. Mientras que idioma, es la forma común de comunicarse entre varias culturas y está vinculado a sus relaciones humanas, comerciales y sociales.

En términos geopolíticos y atendiendo la influencia de idiomas, el mundo se puede dividir en cuatro áreas.

En orden de preponderancia idiomática, podemos distinguir el área correspondiente al chino, al inglés, en tercer lugar al español y luego al árabe.

Esta categorización idiomática es coincidente en términos geopolíticos y económicos, la delimitación cultural está parcelada en zonas con lenguas propias y filosofías que convergen. El español es sin lugar a dudas, sobresaliente en el bloque iberoamericano.

Sabemos ya que los 450 millones de hispano hablantes en el mundo y de su crecimiento en Estados Unidos a 45 millones de hablantes, es conocido también el guarismo que puntualiza que hoy día el 5% de la población mundial lo habla y en el 2030 lo hará el 7,5% de la misma.

En términos económicos, y sabemos que no es el tema de este encuentro, pero vale la pena aclararlo estamos hablando solo de lo que fue Mercosur, o sea Argentina, Brasil, Paraguay y Venezuela de un mercado de 280 millones de habitantes, una fuerza laboral de casi 10 millones de

trabajadores, una superficie de 12 millones de km cuadrados y un PBI anual de 1.700.000 euros con un flujo comercial con la Unión Europea de casi 100 mil millones de euros también anuales, con un alto porcentaje de dirección hacia América Latina, inversiones directas y exportación.

Si trasladamos las cifras a toda Latinoamérica, hablamos de 586 millones de habitantes y en el 2050 se estima 763 millones, todo un potencial, donde el español es el medio de comunicación por antonomasia.

El dominio del inglés en la zona, oscila entre un 2% y un 8% y solo en el caso de Brasil que instrumenta una especial enseñanza del idioma español por razones económicas y políticas, el porcentaje de los 7 millones de usuarios de Internet (45% del total de la región) que saben inglés, es de 65%.

Argentina y Chile ofrecen en este sentido un ejemplar similar y estamos considerando un valor de cambio, una mercancía muy acorde a los tiempos de la globalización, es de 65%.

Nuestro tema: el astillero D.R, nombre elegido para esta potencia, empresa israelí emprende un proyecto de dársena seca en Guinea Ecuatorial.

Al margen de las operaciones comerciales para concretar el contrato, un equipo debe instalarse un año en este país, para instalar el dispositivo en cuestión e instruir a los técnicos locales.

Encabezado por un directivo de lengua madre española llega este a una interesante observación.

La convivencia es buena, pero se optimiza al compartir códigos y decodificaciones específicas que son posibles con el conocimiento del idioma y la lengua, queremos especificar que solo nos referimos a la optimización del rinde operativo.

El directivo eleva sus observaciones a los estratos superiores de su plantilla y se inician una serie de indagaciones de campo al respecto.

La empresa D.R. decide invertir en un emprendimiento singular, crear un dispositivo similar a la conocida G.H (nominación también ficticia)

que opera internacionalmente en alta tecnología y prepara culturalmente, pero no idiomáticamente a sus ingenieros cuando rotan por diversos países.

D.R. genera formación idiomática y lingüística a sus equipos que se desplazan a los distintos bloques idiomáticos que mencionamos anteriormente.

En lo relativo al español, nos hicimos cargo de esa responsabilidad, en vistas a la expansión de la empresa dentro del mercado latino americano.

Nuestro criterio es preciso, el Instituto Campos Abiertos transmite el idioma con cultura y esto significa que nuestro procedimiento se basa en clases que comprenden aspectos de sociedad, historia, filosofía de las distintas culturas, tradiciones y folklore, como también modismos, etimologías y *spanglish*.

Logramos una aproximación transdisciplinaria ya que nuestras áreas son la investigación en ciencias políticas y de la sociedad.

El español que transmitimos es el pertinente a la zona que la demanda de enseñanza requiere y esto posibilitó que los equipos conformados por israelíes y miembros de las distintas empresas locales en Iberoamérica, asociadas a R.D. pudieran optimizar sus posibilidades y éxitos.

La empresa diversificó sus rubros de inversión por lo que esta técnica se mostró aún más pertinente, al posibilitar determinar con precisión escala de valores y códigos de mercado, tanto en el trato comercial generacional, como en lo referente a tendencias y comportamiento de consumidores.

Es decir, que la globalización entrelaza mercados, pero no totalmente el *ethos* mundial, cada zona lingüística preserva sus propios códigos, preferencias y valores actitudinales y los equipos pueden mejorar su trabajo con el conocimiento de la lengua, como llave que introduce a la cultura.

El *globo*s en ese sentido, permite un desenvolvimiento funcional pero no posibilita, justamente por su funcionalidad extrema, arribar a las claves culturales. Es más acorde a la globalización uniformadora, fenómeno

no del todo exacto, ya que se pueden uniformar modas y tendencias, teniendo las aplicaciones un rasgo muy local, dependiendo de códigos, siendo la lengua una forma de expresión de los mismos.

Debemos entender por lengua, el sistema lingüístico organizado en una estructura comunicativa peculiar y empleado por una comunidad sociolingüística. Una comunidad lingüística puede o no coincidir con una comunidad político-social, por ello, de las necesidades político-administrativas, brota el concepto de idioma o lengua oficial de una nación, país o zona.

Según Joaquín Montes Giraldos, lengua es la convención interdisciplinar que hace que un determinado producto fónico (o gráfico) sirva como símbolo o representante de una realidad dada para varios individuos, es formación y expresión de cultura.

Hay de acuerdo a Habermas, una relación entre el lenguaje humano y la capacidad de discriminación moral. La palabra, exclusiva del hombre, trasciende el mero nivel de comunicación de las puras necesidades naturales y alcanza su peculiaridad, al mostrar las estimaciones morales y éticas.

El ser hablante, argumenta Habermas, incluye la capacidad de entender y producir emisiones, pero también la capacidad de establecer y entender esos modos de comunicación con el mundo externo que es donde tiene lugar el habla. Se trata por tanto de una intersubjetividad inserta en el mundo, actuante con él. El habla es un acto concreto e intersubjetivo que revela la infraestructura universal de la vida sociocultural.

Para nuestro fin es fundamental aclarar que esta producción filosófica sobre la lengua, nos permite entender el por y para qué de insertar valores culturales en la enseñanza del español en este caso, cuando se trata de la aplicación específica del mismo, tal como lo estamos abordando.

La sobremodernidad es definida por Marc Augé, como la aceleración de todos los factores constitutivos de la modernidad, aparece una nueva individualización; también se conocen tantos acontecimientos a través de la televisión y de los medios informativos en general, que tenemos la

sensación de estar dentro de la historia, sin poder controlarla. Es decir, se desarrolla a la vez una ideología del presente, porque el pasado se va muy rápidamente y el futuro no se imagina y este presente está siempre cambiando. Augé denomina a esto «ficcionalización de la realidad», que remite a una sobreabundancia de imágenes, que desdibuja y anula la capacidad creativa, se pierde la imaginación.

No se puede ver otra cosa que imágenes, mientras que la imaginación individual necesita a la vez un imaginario colectivo sólido, que la globalización atrofia y des-localiza, lo hace espacio y tiempo no precisos. Muy relacionado este punto con el *no lugar*, pues existe una crisis de identidad, incluso de identidad local, en la medida en que se hace difícil pensar la relación con los *Otros*. Nada más apropiado para entender al *Otro* desde su identidad, que la lengua del mismo, nada más apropiado que entender su lengua para abordar su realidad, su cultura y sus espacios de vida e historia.

Parafraseando la célebre cita de Ludwig Wittgenstein: Los límites de mi lenguaje no son los límites de mi mundo, los horizontes son amplios si se camina hacia ellos y ésa es nuestra propuesta para la enseñanza del español en este caso. Para finalizar un pequeño homenaje a la lengua y las identidades:

> …me echaron de palacio
> no me importó
> me desterraron de mi tierra
> caminé por la tierra
> me deportaron de mi lengua
> ella me acompañó…
> El expulsado – Juan Gelman

Bibliografía

AUGÉ, Marc: *Los no lugares, espacios del anonimato*: Ed. Gedisa.
BUDIN, Gerhard: «Langue et connaissance en sciences culturelles», Viena.

ROJAS, Pedro: «La ética del lenguaje: Habermas y Levinas»: Universidad de Castilla-La Mancha.

BELUCHE, Olmedo: «Pensamiento político de Jürgen Habermas».

MONTES, José Joaquín: «Habla, lengua e idioma».

BID: «Informe anual», (2007-2008).

EXPLICITACIÓN Y PSEUDO-CONEXIÓN EN EL DISCURSO MEDIADO

JOSÉ M. BUSTOS GISBERT
JORGE J. SÁNCHEZ IGLESIAS
Universidad de Salamanca

RESUMEN

A partir de los fenómenos de la *explicitación* (la aparición de un mayor número de marcas de cohesión en textos no nativos o traducidos que en sus equiparables nativos/no traducidos) y de la *pseudo-conexión* (contradicción entre el enlace y los enunciados que conecta), esta propuesta tiene como objeto plantear la oportunidad de definir un nuevo ámbito de trabajo, el *discurso mediado* (cualquier forma en la que coexisten en alguna parte del proceso, de los agentes o de la interacción dos códigos en el más amplio sentido) como ámbito en el que describir y explicar, de manera integrada, datos procedentes tanto de la traducción como de la adquisición de segundas lenguas.

1. Análisis del Discurso, Estudios de Adquisición de Segundas Lenguas, Estudios de Traducción

Nuestra propuesta se sitúa en la intersección de tres ámbitos de trabajo: el Análisis del Discurso (AD), los Estudios de Traducción (ET) y la enseñanza de la destreza escrita en L2 (por extensión, los estudios de Adquisición de Segundas Lenguas, ASL). Obviamente, al hablar de intersección no podemos, en ningún caso, suponer ningún tipo de igualdad entre las disciplinas implicadas. De hecho, si trazáramos líneas entre ellas, en el caso de dos de los lados del triángulo resultante tendríamos que hablar de evidente disimetría. En efecto, los desarrollos teóricos del AD constituyen un campo bien afianzado, que ha sido capaz de realizar ciertas aportaciones a los otros a los que nos referimos, por lo que no resulta imposible afirmar que la relación del AD con ASL y ET es mayoritaria, aunque no exclusivamente, de evidente aplicación.

Así, en lo que al ámbito de la traducción se refiere, se podría afirmar que se trata de propuestas teóricas con la ambición de dar cuenta de buena parte de las fases y niveles lingüísticos del proceso de traducción (como en los trabajos de Hatim y Mason 1990, 1997), que llevan en algunos casos a la formulación de parrillas de análisis extremadamente detalladas (algo que se aprecia, de manera especial, en algunas de las propuestas que se han realizado en el marco de la lingüística sistémico-funcional), avanzando también en algunas ocasiones en la dirección del Análisis Crítico del Discurso. En el primer caso, eso sí, se concentra más en el Texto Origen que en el Meta (aunque algunos autores mencionan la importancia del AD para evitar algunos problemas típicos del Texto Meta, como es el caso del *traduccionés*, sobre lo que volveremos más tarde).

En cuanto a la escritura en L2, y por extensión en la ASL, quedaría por saber hasta qué punto se han incorporado de manera suficientemente desarrollada los muchos conceptos que se van generando en un campo tan variado como es el AD. Por fortuna, no es este el espacio en el que tratar de

establecer un balance sobre la aplicación de los mismos. De cualquier manera, y como muestra de la circulación de materiales e intereses entre estos ámbitos, cabe referirse al caso de los enlaces extraoracionales (por utilizar una de las diferentes denominaciones para este tipo de elementos, sin que haya preferencia cualitativa frente a otras): con la vocación de desarrollar recursos eficaces, que contribuyan al dominio de la escritura, es fácil constatar la proliferación de trabajos relacionados con el uso/aprendizaje de los mismos en ELE, que no deja de reproducir el enorme interés que en la lingüística descriptiva se les ha prestado, más allá de las incertezas terminológicas, metodológicas y de los intentos «gramaticalizadores» (Portolés y Zorraquino 1999) de una clase básicamente funcional.

Quedaría por considerar el tercer eje de relaciones, el tercer lado del triángulo al que nos referíamos: el que uniría la enseñanza de lenguas extranjeras y la traducción, ASL y ET. Y el uso del condicional es intencionado, ya que tenemos que caracterizar las relaciones entre estas disciplinas señalando que están, en el mejor de los casos, presididas por una cierta desconfianza, o más bien definirlas como tensas o simplemente difíciles. Desde el ámbito de los ET se ha insistido en señalar (asumiéndola como premisa) la profunda diferencia que existe, tanto en términos de didáctica como de investigación, entre la traducción pedagógica y la que se plantea como una formación para profesionales, en la que los problemas lingüísticos ya están en buena medida superados, puesto que la formación lingüística se asume como punto de partida. Y más evidente, la traducción no deja de ser un procedimiento cuestionado, o directamente proscrito, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, por más que en los últimos tiempos la bibliografía al respecto haya crecido de forma exponencial con un marcado cambio de signo (para un resumen del declive y ascenso de la traducción pedagógica, Cook 1998). En efecto, aparte de las distintas memorias de másteres ELE leídas en los últimos años, no dejan de llamar la atención posicionamientos como los de Ortega quien, en la construcción de un marco potenciador del eclecticismo metodológico, considera la

posibilidad de recurrir a «actividades de traducción que, a pesar de ser consideradas tradicionales, siguen siendo útiles para todos» (2009: 27), a lo que contribuye, indudablemente, la atención que se empieza a prestar a la descripción de conjunto de aprendices con un nivel avanzado/superior (Källvist 2008). Pero esas señales también aparecen en el propio ámbito de los ET, como demostraría el capítulo aparte y completo que House, en su introducción a la materia, dedica al uso pedagógico de la traducción (2009).

En cualquier caso, y en una perspectiva menos informada de los más recientes desarrollos, traducción y enseñanza de lenguas extranjeras no quedarían unidas más que por formar lo que Marcos Marín y Sánchez Lobato denominaron en su día «los caminos viejos de la lingüística aplicada» (1988:159), aunque con ello se representa, a nuestro juicio, lo que de peor las vinculaba: la intención de procurar recetas, prescripciones, con un fundamento lingüístico, que aplicar más o menos directamente al aula. Y es de la doble restricción, de las aplicaciones directas y del estricto fundamento lingüístico, de lo que ambas disciplinas han huido en su evolución. Así, el acercamiento de la enseñanza de lenguas extranjeras se ha visto enriquecido de manera notable con el desarrollo de la investigación en ASL, mientras en los ET se ha producido el denominado *giro cultural*, con un proyecto de investigación que complementa la visión del fenómeno (aunque en ambas disciplinas, también, se dan escenarios de conflicto entre aproximaciones). En ambos casos, el alejamiento de la lingüística deriva del afán por delimitar un nuevo ámbito de investigación, con sus propios intereses y desarrollos, y claramente desligados de la mera aplicación en el aula.

2. La intención descriptiva: El universal de explicitación

Sin embargo, las relaciones no siempre han sido tan distantes o tensas entre ambos ámbitos. En efecto, como hemos visto, no es imposible hablar en el fondo de identidad de itinerario, en el que ese alejamiento manifiesto de la lingüística se manifiesta en el establecimiento de un objeto

de estudio propio. Así, denominaciones como *interlengua* indican una voluntad de describir sistemas lingüísticos autónomos. De hecho, uno de los padres de los modernos Estudios de Traducción, Toury (1979), se sirvió en algún momento del concepto de interlengua para referirse a la lengua de las traducciones, al igual que lo hace otro teórico clásico de la traducción, Newmark (1981). En realidad ha terminado más bien por preferirse la denominación de *tercer código,* que sirve para considerar la traducción, o mejor dicho, la lengua de las traducciones, como «*a third code which arises out of the bilateral consideration of the matrix and target codes: it is, in a sense, a sub-code of each of the codes involved*» (Frawley 1984: 168). Una definición, ni que decirlo tiene, que resulta más que cercana a la de los sistemas no nativos propia de los estudios de ASL.

Pero lo importante es esa perspectiva de dejar de considerarlo en términos valorativos, como una versión aproximativa, defectuosa, de un sistema lingüístico completo. Y así, de hecho, incluso un marbete como *traduccionés* (*translationese*) se está dejando de utilizar en términos peyorativos (Puurtinen 2003), y pasa de utilizarse como suma de los rasgos lingüísticos *desviados*, que permiten reconocer un texto como traducción (al igual que ocurre con el concepto de *tercera lengua* que propone Duff 1981, claramente marcado en términos negativos), a suma de rasgos lingüísticos que permiten particularizar las traducciones como rango o clase textual independiente. Y en este sentido de la caracterización de los sistemas lingüísticos se ha desarrollado en los últimos tiempos la atención a los universales de la traducción, cuya descripción ha venido de la mano de la aplicación de análisis basados en la lingüística de corpus (Baker 1993), y más en concreto mediante el desarrollo de los denominados «corpus comparables», esto es, los formados con textos traducidos a una lengua dada y textos equivalentes escritos originalmente en la misma. Y si a las aproximaciones cuantitativas sumamos las cualitativas (como, por ejemplo, las basadas en los *unique terms*, elementos tan propios de una lengua que raramente se incorporan en las traducciones, Tirkkonen-Condit 2002), cabe

constatar que el trabajo sobre los universales se ha desarrollado de manera extraordinaria durante la última década, con propuestas cada vez más ambiciosas en su conceptualización (al respecto, sirvan como ejemplo los trabajos recogidos en el volumen, editado en 2004, por Maurannen y Kujamäki).

La nómina de los universales que se formularon en un primer momento, vinculados como ya hemos señalado a la lingüística del corpus, y que terminan por incorporarse en la propuesta de Chesterman (2004) entre los *T(arget)-universals*, incluye los de normalización, simplificación, transferencia discursiva y, sobre todo, explicitación. Y decimos sobre todo para la explicitación, puesto que es la investigación primera de Blum-Kulka (1986) la que aparece vinculada a datos procedentes tanto de la traducción como de las segundas lenguas, por más que en este sentido el candidato preferido hubiera parecido ser la transferencia discursiva (Toury 1986, Zauberga 2001). Valiéndonos de la paráfrasis de Laviosa-Braithwaite (1998), la hipótesis de la explicitación que propone Blum-Kulka (1986) se basa en la constatación de un aumento en el nivel de explicitud tanto en textos traducidos como escritos por aprendices de una L2. Una de las manifestaciones de dicho universal sería la tendencia a servirse de un mayor número de elementos de enlace del que se registra en textos nativos, aumento que podría deberse a «una estrategia universal inherente a cualquier proceso de mediación lingüística». Entre los universales, el de explicitación es el que mayor atención ha recibido, aunque ya siempre vinculado más bien a los datos obtenidos a partir de traducciones, y poco o nada en relación a la escritura en L2. En ese trabajo de incremento de conceptualización, destaca el trabajo de Klaudy (1998), que llega a distinguir entre distintos tipos de explicitación: obligatoria, opcional, pragmática e inherente a la traducción.

Es cierto que la casuística de errores en el uso de los conectores es amplísima. En cualquier caso, es fundamental insistir en el hecho de que la explicitación, como cualquiera de los otros universales que se han descrito hasta la fecha no se concibe en ningún caso como muestra de error, y es lo

que nos permite pasar de enunciados con problemas manifiestos (como los que habitualmente surgen en relación con el uso de *pues* o *entonces*) a los derivados de lo que podríamos considerar problemas de registro (1-2) o a los dudosos en términos de la relación que establecen (3-8, en conexión con los del apartado siguiente)

1. No sé si ella se dio cuenta de mis verdaderos sentimientos, pero yo ya no pronuncié palabra esa tarde. De vuelta a casa llevé el regalo al sótano y al cabo poco lo olvidé. Nunca más volví a buscarlo, de ahí que suponga que todavía estará en el sótano.
2. A mi me iba bien que mi hijo fuera alumno de su colegio porque podría traerlo conmigo o llevárselo conmigo cuando viniera a trabajar, una vez que mi mujer no vive con nosotros en este momento.
3. Solamente al regreso en Italia me di cuenta de haberme olvidado un objeto muy importante, que imagino pueda encontrarse todavía en su hotel: una máquina de foto. Sin embargo esta máquina tiene un valor económico importante pero, sobre todo, hize con ella 300/400 fotos.
4. De hecho, día 10 de mayo, cuando salía del hotel me di cuenta de que ma había olvidado coger un collar y ya era demasiado tarde para recogerla. Es un collar de rubí azul que tiene forma de estrella. Esa collar es muy ligero dado que, es fácil de romper.
5. El motivo de mi circular se requiere a una devolución de un ordenador que dejí encima de una mesa pequeñita al lado de la cama en la habitación 512 que en la cual pasé dos días por asuntos laborales. Este día fue el 28 de abril de 2009 deste mismo año y por lo tanto esta devolución es muy importante para mí dado que hay archivos de la empresa que no puedo excluir.
6. Desde el punto de vista terminológico la traducción casi no presentaba grandes dificultades. El texto tampoco estaba salpicado de referencias culturales. Por tanto, en primer lugar decidí llevar a cabo la revisión del texto desde el punto de vista puramente lingüístico.
7. En el caso de *hominy*, al principio quise mantener un cierto grado de exoticismo al dejar en el texto meta la palabra original. Sin embargo existe en español la traducción de dicho término, además la expresión *maíz blanco para pozole* suena igual de exótico a un lector español...

8. [el artículo] formula de nuevo un programa universalmente adaptable al espacio de la didáctica universitaria con el objetivo de orientar la actividad docente de dicha materia hacia una organización más eficaz y conforme a las necesidades de la licenciatura en el contexto del Estado español. No obstante, es una propuesta bien amplia y meta enfocada con el intento de exponer al alumnado un abanico de la lingüística aplicada.

3. La pseudo-conexión

Por si no fuera suficientemente sugerente la posibilidad de vincular los datos de la adquisición de segundas lenguas con los de la traducción, la cuestión es que existen otro tipo de datos, procedentes en esta ocasión de producciones de nativos, que se pueden también considerar en la misma línea. En el desarrollo de las materias de Lengua española I y II, integradas en el programa de estudios de la Licenciatura en Traducción y Documentación, centradas en contenidos de gramática normativa y, sobre todo, composición, hemos observado la frecuente aparición de casos de lo que hemos denominado «pseudo-conexión», es decir, enunciados en los que escritores nativos utilizan enlaces en clara contradicción con el contenido proposicional de los segmentos que conecta:

> Personalmente, soy una persona responsable, de confianza y con seguridad en mí mismo. He trabajado con niños anteriormente, tengo disponibilidad de horario y puedo conducir y cocinar. *En suma*, poseo el título oficial de monitor de natación, así como un curso de pedagogía (cuyas referencias adjunto a esta carta).

En todo caso, lo más interesante es que este tipo de problemas aparecen no solo en la escritura de escritores noveles, sino que saltan a otro tipo de textos elaborados y publicados, por ejemplo, en prensa o en trabajos académicos:

> En 1927 fue elegido miembro de la Real Academia Española, si bien nunca llegó a tomar posesión de su sillón. Por eso, Antonio Machado fue uno de los más preciados poetas españoles añorados en esa época.
> Su doble condición de actriz y cantante le ha permitido bandear la escasez de papeles para mujeres de su edad en el cine español. [Ana Belén] No se queja. En otoño vuelve al teatro con Fedra. Las tragedias, no obstante, las deja para las tablas. Se considera una privilegiada.

Podríamos hablar de pseudo-cohesión o, más simplemente aún, de incoherencia. De hecho, se podría argumentar que el propio nombre de pseudoconexión deriva de cierto prurito de distinción entre nativos y no nativos. En efecto, no lo calificamos tan solo como error en el uso de los mecanismos cohesivos (que es, precisamente, lo que haríamos sin dudar en el caso de que fueran textos escritos por no nativos), sino que hemos propuesto un término *ad hoc*, que más bien sirve para referirse a un área específica de dificultades, en el que entran en conflicto la coherencia y la cohesión en la construcción del texto escrito. En ese sentido, pues, la pseudo-conexión permite asomarse a una cuestión que de manera habitual tendemos a obviar, como son las relaciones que se establecen entre las que, querámoslo o no, son las propiedades más desarrolladas a la hora de definir la textualidad, es decir, la cohesión y la coherencia (frente a los restantes parámetros que proponían Beaugrande y Dressler). Si bien en muchos casos tendemos a contemplarlos como caras de la misma moneda, lo cierto es que en algunos casos encontramos menciones más desarrolladas, como la de Connor (1996), que nos recuerda que un texto puede estar cohesionado sin ser coherente, puesto que la cohesión no deriva de la coherencia, que se basa en relaciones semánticas frente a la determinación mediante relaciones explícitas, tanto léxicas como gramaticales, de la cohesión.

4. Redimensionando el error: El discurso mediado como ámbito empírico

Con las diferentes líneas que hemos venido recorriendo en este trabajo, tal vez sea posible establecer varias líneas de conclusiones que no se pretenden tales, sino más bien como posibles agendas de trabajo. En primer lugar, y a la vista de la doble serie de datos a los que nos hemos referido, lo cierto es que cabe plantearse la necesidad de redimensionar nociones simples de error, más allá de *buenos propósitos* descriptivos de la investigación adquisicionista. En ese sentido, cabe también plantearse la posibilidad de superar nociones estrechas, especialmente inadecuadas, además, cuando nos enfrentamos al ámbito textual.

Pero al hablar de redimensionar no se trata tan solo de (re)considerar cuestiones referentes a las categorías con que construimos nuestro discurso, sino de la variedad de fuentes. En ese sentido, parece razonable realizar una primera reclamación en el sentido de defender una investigación real en el campo de lo que, a falta de una denominación mejor, podríamos llamar *discurso mediado*, término absolutamente provisional, y que proponemos para referirnos a cualquier forma en la que coexisten en alguna parte del proceso, de los agentes o de la interacción dos sistemas lingüísticos, en el más amplio sentido y sin presuponer ninguna direccionalidad. De esta manera, podríamos procurar un único marco descriptivo, y tal vez explicativo, para datos provenientes tanto del ámbito de la traducción como de la adquisición de segundas lenguas.

En efecto, superado el tiempo del afianzamiento y reconocimiento de ámbitos de investigación propios, cabe la posibilidad de que nos planteemos un nuevo marco de trabajo, más amplio, y que no se limite a los casos evidentes de superposición, tanto la traducción pedagógica en el ámbito de la enseñanza de L2, como la inversa en el ámbito profesional. Es cierto, indudablemente, que las distintas proporciones y operaciones en las que se pueden encontrar los diferentes fenómenos básicos para hablar de la misma,

esto es, un agente comunicativo y dos sistemas lingüísticos, puede minar la solidez de los resultados, lastrar el alcance de los datos, siquiera la oportunidad o la posibilidad de la comparación. Pero no parece ilógico plantearse un amplio marco descriptivo, en el que se intente dar cuenta de los rasgos comunes que se pueden descubrir en ámbitos cercanos, en este caso de formas de comunicación en la que en distinto grado participa más de un código. De hecho, es posible que nuestra comprensión de determinados fenómenos dependa de la capacidad para extrapolarlos, compararlos con otros semejantes procedentes de otros ámbitos, y construir un marco descriptivo incorporador.

La posibilidad de generar ese ámbito tiene que ver con la existencia de fenómenos similares en ambos ámbitos. El caso de los enlaces es, tal vez, el más evidente, pero ni con mucho el único. Cabe postular, en efecto, otros fenómenos con los que trazar conexiones a partir de datos procedentes tanto de la traducción como de la enseñanza de lenguas extranjeras (caminos ya menos viejos, probablemente, de la lingüística aplicada). Por ejemplo, y en primer lugar, la vinculación entre aculturación y estrategias no naturalizantes de traducción, que suponen un posicionamiento *crítico* en relación con las normas de naturalidad/corrección. En segundo lugar, y siguiendo con las estrategias, Chesterman (1997:85) se plantea las similaridades que se pueden detectar entre las estrategias a las que recurren los aprendices de una L2 y los traductores profesionales:

> *Consider now the relevance of the communication and learning strategies from the translator's point of view. Translators are not only seeking to communicate, they are also seeking to master a skill, to learn their trade: this latter point applies to trainee translators especially, of course, but I never yet met a professional translator who was not interested in improving his or her skills and learning more. In this light, communication achievement strategies seem*

> *eminently applicable to translation: they are similar to the linguistic kind of translation strategy outlined above. And some of the reduction strategies also seem applicable: replacing with a vaguer meaning, or omission, for instance.*

Y así, entre esas *communication achievement strategies* podemos señalar múltiples procedimientos que aparecen en cualquier forma de discurso mediado: paráfrasis, aproximaciones, generalizaciones, substituciones léxicas, creación de términos, reestructuración, literalidad... (y más importante aún, Chesterman nos recuerda los trabajos que se han realizado sobre estrategias comunicativas también en L1). En ese sentido, no deja de ser significativo que otro trabajo de Blum-Kulka (con Levenston, 1983), en este caso dedicado a la simplificación léxica, apareciera incluido en el clásico volumen de Faerch y Kasper, *Strategies in interlanguage communication*, con el que se da el pistoletazo de salida al estudio de las estrategias en el aprendizaje de una L2. Y por último, ya señalado con anterioridad (y también incluido en el listado de Chesterman), el evidente caso de la transferencia discursiva, en el que resulta especialmente interesante la irrelevancia de la direccionalidad, con lo que tal vez se puede poner también en tela de juicio ciertas asunciones poco críticas sobre el hablante nativo y su papel en la lingüística aplicada (en la estela de los distintos trabajos que al tema ha dedicado Alan Davies). Y, lo más importante, todo ello basado en datos, cumpliendo pues la posibilidad de *promote more empirical research on the interface between SLA and translation studies*, la primera línea de proyección que señala Colina (2002) en uno de los pocos trabajos disponibles en los que se plantea la relación entre ASL y ET (aunque la autora se centra más bien en la dimensión didáctica). Y en esa línea de aportar datos debemos considerar el trabajo emprendido por Gaspari y Bernardini (2008), de buscar rasgos coincidentes entre la traducción y la escritura en L2 (siendo los textos en L2 en los que basan su comparación traducciones profesionales).

Considerando el caso del que partíamos, los enlaces extraoracionales, y en la misma línea de procurar una aproximación a los datos lo más amplia posible, cabe añadir la oportunidad de contemplar también los datos de producción lingüística de nativos. Es obvio que no podemos considerarlos una forma más de discurso mediado si entendemos este concepto en términos interlingüísticos. Pero tampoco parece ilógico plantearse que, de alguna manera, en el paso de lo oral a lo escrito, entendidos como forma primaria y secundaria, respectivamente, de comunicación, se produce también una forma de discurso mediado, en la medida en que se está produciendo un cambio de código (y que puede estar en la base de determinados errores en el uso de los enlaces en ELE). En ese sentido, y en relación con lo anteriormente señalado, sería tal vez razonable plantearse una agenda de investigación en la que se propusiera como objetivo principal el establecimiento de una jerarquía de factores explicativos.

Bibliografía

BAKER, Mona (1993): «Corpus linguistics and translation studies – Implications and applications», en M. Baker, M.G. Francis & E. Tognini-Bonelli (eds.), *Text and technology: In honour of John Sinclair,* Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 233-250.

BLUM-KULKA, Shoshana (1986): «Shifts of cohesion and coherence in translation», en J. House y S. Blum-Kulka (eds.), *Interlingual and intercultural communication: discourse and cognition in translation and second language acquisition studies,* Tubingen: Narr, 17-37.

BLUM-KULKA, Shoshana y E. LEVENSON (1983): «Universals of lexical simplification», en C. Færch y G. Kasper (eds.), *Strategies in interlanguage communication*, Londres: Longman, 119-139.

CHESTERMAN, Andrew (1997): «Communication and learning strategies for translators», *AILA Review* 12 (Applied Linguistics Across Disciplines, Edited by Anna Mauranen y Karl Sajavaara), 79-86.

CHESTERMAN, Andrew (2004): «Hypotheses about translation universals», en Gyde Hansen *et al.* (eds), *Claims, changes and challenges in Translation Studies*, Amsterdam: John Benjamins, 1-13.

COLINA, Sonia (2002): «Second language acquisition, language teaching and translation studies», *The Translator* 8/1, 1-24.

CONNOR, Ulla (1994): *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects in second language writing*. New York: CUP.

COOK, Guy (1998) «Use of translation in language teaching», en M. Baker (ed.*) Routledge Encyclopaedia of Translation studies*, Londres/Nueva York: Routledge, 117-120.

DUFF, Alan (1981): *The third language. Recurrent problems of translation into English*, Oxford/New York: Pergamon Press.

GASPERI y Silvia BERNARDINI (2008):«Comparing Non-native and Translated Language: Monolingual Comparable Corpora with a Twist», *UCCTS08 Conference,* Hanzgzhou (China). Accesible en <http://www.lancs.ac.uk/fass/projects/corpus/UCCTS2008Proceedings/papers/Gaspari_and_Bernardini.pdf>

HATIM, Basil e Ian MASON (1990): *Discourse and the translator*. Londres: Longman.

HOUSE, Julianne (2009): *Translation*, Oxford: OUP.

KÄLLVIST, Marie (2008): «L1-L2 translation versus no translation: A longitudinal study of focus-on-formS withing a meaning-focuse curriculum», en L. Ortega y H. Byrnes (eds.), *The longitudinal study of advanced L2 capacities,* Londres/NY: Routledge, 182-203.

KLAUDY, Kinga (1998): «Explicitation», en M. Baker (ed.) *Routledge Encyclopaedia of Translation studies*. Londres/Nueva York: Routledge, 80-84.

LAVIOSA-BRAITHWAITE, Sara (1998): «Universals of translation», en M. Baker (ed.) *Routledge Encyclopaedia of Translation studies,* Londres/Nueva York: Routledge, 288-291

MARCOS MARÍN, Francisco y Jesús SÁNCHEZ LOBATO (1998): *Lingüística aplicada*. Madrid: Síntesis.

MARTÍN ZORRAQUINO, Mª. Antonia y José PORTOLÉS (1999): «Los marcadores del discurso», en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, vol. III, 4051-4213.

MAURANEN, Anna y Pekka KUJAMÄKI (eds.) (2004): *Translation universals. Do they exist?* Amsterdam: John Benjamins.

NEWMARK, Peter (1981): *Approaches to translation*, Oxford: Pergamon Press.

ORTEGA, Lourdes (2009): «Agente y prestidigitador: el profesor de lenguas y las diferencias individuales en el aula», en A. Clavero et al., *El profesor de español LE/L2*, Cáceres: ASELE, vol. 1, 25-49.

PUURTINEN, Tina (2003): «Genre-specific Features of Translationese? Linguistic Differences between translated and non-translated finnish children literature», *Literary and Linguistic Computing* 18/4, 389-406.

TIRKKONEN-CONDIT, Sonja (2002): «Translationese – A myth or an empirical fact?», *Target* 14/2, 207–220.

TOURY, Gideon (1979): «Interlanguage and its manifestations in translation», *Meta* 24/2, 223-231

TOURY, Gideon (1986): «Monitoring discourse transfer: A test-case for a developmental model of translation», en J. House y S. Blum-Kulka (eds.), *Interlingual and intercultural communication: discourse and cognition in translation and second language acquisition studies*, Tubingen: Narr, 79-95.

ZAUBERGA, Ieva (2001): «Discourse interference», *Across languages and cultures* 2/2, 265-276.

EL ESPAÑOL COLOQUIAL EN CONTEXTO ACADÉMICO

LORENA CAMACHO
Universidad de Sevilla

RESUMEN

El español coloquial es en la actualidad, no solo uno de los objetivos prioritarios de la investigación lingüística hispánica, sino de muchos aprendientes que intentan alcanzar la competencia y actuación comunicativas en nuestra lengua. Esto ha provocado un importante incremento en el número de alumnos extranjeros matriculados en la asignatura de «Español coloquial» que ofertan las universidades españolas.

Sin embargo, la complejidad de las características de esta modalidad hace muy difícil su introducción en una clase llena de estudiantes no-nativos. A lo largo de esta comunicación intentaremos ofrecer propuestas al docente sobre cómo enfocar la materia «Español coloquial» en contexto universitario y qué textos –orales y escritos– debe utilizar para conseguir los objetivos marcados por el centro académico.

1. Introducción

El estudio del español oral, puesto que es la forma más natural y espontánea de usar el lenguaje, es uno de los objetivos prioritarios de la investigación lingüística hispánica. Tanto los estudiosos de la lengua como los docentes de Español como L2/LE se están beneficiando de los avances y aportaciones del análisis del discurso oral, ya que esta modalidad podría servir mejor que otras para comprender los mecanismos de la comunicación lingüística y las relaciones entre lenguaje e interacción social (Narbona, 1992b:227). El objetivo de todo aprendiente no es el de alcanzar la competencia lingüística, sino la competencia comunicativa en español para conversar con alguien. Esto ha provocado un importante incremento en el número de alumnos extranjeros matriculados en la asignatura de «Español coloquial» que ofertan las universidades españolas. Sin embargo, la complejidad de las características de esta modalidad hace muy difícil su introducción en una clase llena de estudiantes no-nativos.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar los *pros* y los *contras* que se presentan a la hora de trabajar con el lenguaje coloquial e intentaremos ofrecer propuestas al docente sobre cómo enfocar la materia «Español coloquial» en contexto universitario y qué textos –orales y escritos– debe utilizar para conseguir los objetivos marcados por el centro académico.

2. El concepto de 'lenguaje coloquial'

Muchos son los estudiosos que se han interesado por el lenguaje coloquial; fundamentales han sido las aportaciones de W. Beinhauer (1929, 1991), M. C. Lasaletta (1974), Criado de Val (1980), E. Lorenzo (1977), J. Polo (1971-1976), M. Seco (1973), A. Mª Vigara (1992), A. Narbona (1989, 1995, 1997, 2007), A. Briz (1996, 2000, 2002, 2004) o A. López Serena (2007), entre otros. Para caracterizar la lengua hablada se han venido confundiendo los términos *coloquial*, *popular* y *vulgar*. Con *popular*, nos

referimos a algunos de los niveles de lengua (medio-bajo, bajo), derivado de la características socioculturales del individuo; con *vulgar*, a usos no contemplados en la norma estándar o normas regionales, como consecuencia de un nivel de lengua bajo; y *coloquial*, entendido como nivel de habla, sería el «uso socialmente aceptado en situaciones cotidianas de comunicación, no vinculado en exclusiva a un nivel de lengua determinado y en el que el vulgarismo y los dialectalismos aparecen en función de las características de los usuarios» (Briz, 1996: 26).

Otros adjetivos con los que se suele identificar al lenguaje coloquial son *informal*, *espontáneo, familiar*, *cotidiano*, *conversacional*, o *hablado*. El adjetivo *espontáneo* no refleja esta modalidad de uso, pues espontáneamente se puede hablar con total corrección o con errores, sino su oposición con la lengua culta, literaria o escrita. *Familiar* es la voz patrimonial del español según la RAE (1926, 1732, 1737), pero para Briz (1998: 36) este adjetivo solo se podría aceptar en caso de entenderlo como hecho *cotidiano* y no como «relación entre personas allegadas», puesto que personas que no se conocen pueden hablar coloquialmente. Con respecto a *conversacional*, podemos decir que no es necesaria la interacción entre dos o más hablantes, que puede desarrollarse en distintos registros, estilos o niveles de habla y, además, aparecer en textos escritos. En cuanto a *hablado*, hoy en día está claro que en la lengua escrita existen también rasgos de coloquialidad.

Pese a la disparidad terminológica entre los estudiosos sobre dicha modalidad de uso, muchos ven en el término *coloquial* lo que tradicionalmente se venía denominando *estilo familiar*, *espontáneo* e *informal*, aunque otros (J. Polo, 1971-1976 y A. Mª Vigara, 1992) se oponen a identificarlos como sinónimos.

Por otro lado, en el mundo del Español como L2 o LE se relaciona el lenguaje coloquial con modismos, léxico argótico o una modalidad fonética marcada, lo cual induce a error a los aprendientes y les lleva a matricularse en la asignatura de «Español coloquial», pensando que no es más que clase de conversación tipo E/LE.

3. La clase de Español Coloquial (EC)

Antes de empezar a estudiar los rasgos que caracterizan el español coloquial, es necesario tratar las variedades de uso de la lengua (diatópicas, diastráticas y diafásicas), que vienen determinadas por las características de los usuarios (situación geográfica –*dialectos*– y situación socioeconómica –*sociolectos*), y los distintos *registros* (formal, informal-coloquial e intermedios), que a su vez dependen del contexto comunicativo y resultan «de los usuarios y del uso que estos hacen de la lengua en una situación de comunicación determinada» (Briz, 1996: 17).

También es preciso hablar de las diferencias existentes entre *oralidad* y *escritura(lidad)*; si bien no existe una oposición absoluta entre ambas formas de transmisión, lo que sí se da es una oposición de carácter gradual. Así, en el acto de comunicación nos servimos de dos canales: uno fónico-auditivo y otro gráfico-visual y tanto si usamos uno como otro, podemos encontrarnos ante dos situaciones: una de *monolocución*, en la que hay distancia comunicativa (por ejemplo, ante una conferencia científica –oral– o un texto jurídico –escrito), y otra de *interlocución*, en la que hay proximidad comunicativa (en una conversación entre amigos –oral– o al comunicarse por chat –escrito). Por tanto, la dicotomía *hablado/escrito* no puede aplicarse a *lo coloquial*, pues no todo lo que hablamos tiene que ser coloquial y lo coloquial puede estar en ambas formas o canales.

Una vez visto esto, tenemos que plantear a nuestros estudiantes las siguientes cuestiones: ¿Cómo hablamos los hispanohablantes? ¿Es nuestra gramática al hablar *pobre* y *peor* que la gramática normativa? ¿Existe realmente una norma que pueda afirmar qué es lo correcto y lo incorrecto al hablar? ¿O es que simplemente la gramática del español coloquial es diferente a la normativa?

Cuando se estudia una lengua, se estudia un código limitado basado en una correspondencia biunívoca entre sintaxis y semántica. Sin embargo, gran parte de los rasgos característicos del EC están vinculados a la

entonación, que durante años fue desechada por la gramática, hecho que demuestra que la sintaxis coloquial no es pobre o simple, como muchos piensan, sino diferente. Ejemplo de ello es el siguiente enunciado: *Francia me gustó muchísimo/ y eso que no vi París* en el que *y* no equivale a una conjunción copulativa, sino que equivale a *aunque*, *a pesar de que*, destruyendo la distinción entre coordinación y subordinación y demostrando que lo que muchos califican como menos elaborado sirve para lo más elaborado. Se trata, pues, de distintos mecanismos de construcción, ya que pueden usarse en situaciones de comunicación diferentes. Por tanto, este método no es suficiente para poder entender los mecanismos del registro coloquial y necesitamos de la pragmática, que estudia el uso del lenguaje, para llevar a cabo un método introspectivo en el que la sintaxis es clave para ver, a través de la semántica, qué sucede en la pragmática.

Entonces, ¿qué entendemos por *norma*? Tradicionalmente, se considera norma al conjunto de reglas que rigen el uso lingüístico considerado como correcto, cuyo objetivo es el de proponer una unicidad funcional del sistema elegido como ejemplar. Frente a esta concepción prescriptiva del término, existe otra descriptiva que acepta el dinamismo y la evolución de la lengua debido a cuestiones sociolingüísticas, psicolingüísticas y socioculturales. Por tanto, la norma debe entenderse como *lo normal*, *lo común*, en el sentido lingüístico, y, debido a la riquísima variación idiomática, es necesario hablar de *normas*, donde cada variante del español tiene la suya propia. Entender la lengua como plurinormativa (además de plurisistemática) es fundamental para la enseñanza del idioma; así, debemos hacer ver a nuestros estudiantes que las lenguas lo son *en uso* y que las gramáticas normativas o puristas no pueden explicar muchos de los usos que se dan en la lengua coloquial, por lo que es necesario el estudio de este registro, no solo el *normativo*, para enseñar una lengua. No olvidemos que la mayoría de nuestros estudiantes serán futuros profesores de E/LE.

Una vez respondidas estas preguntas de vital importancia para llegar a entender esta modalidad de uso, podemos ya pasar a describir las características propias del español coloquial.

3.1. Características del lenguaje coloquial

El español coloquial es la modalidad más común y de más intenso uso, por lo que nos podría servir mejor que otras modalidades para comprender los mecanismos de la comunicación lingüística y las relaciones entre lenguaje e interacción social (Narbona1992b: 227). Posee una serie de rasgos especiales que hacen difícil su comprensión para los extranjeros. *Lo coloquial* se caracteriza por (Briz, 1996: 29-31):

a) No ser un dominio de una clase social, ya que caracteriza las relaciones de todos los hablantes de una lengua.
b) No ser uniforme ni homogéneo, pues hay características dialectales y sociolectales de los usuarios que influyen en el lenguaje.
c) Ser un sistema de expresión basado en la continuación del modo pragmático (forma natural del aprendizaje), contrario al modo sintáctico que es la forma estudiada en las escuelas de E/LE.
d) Poder ser oral o manifestarse en un texto escrito.
e) Aparecer en varios tipos de discurso y la conversación es el modo más auténtico.

El contexto comunicativo, mediante una serie de rasgos situacionales o *coloquializadores*, es el que favorece el uso de este registro. Dichos rasgos son:

- Relación de igualdad entre los interlocutores
- Relación vivencial de proximidad
- Marco discursivo familiar
- Temática no especializada

que junto a unos rasgos primarios, caracterizan el registro coloquial:

- Ausencia de planificación, puesto que su modo es oral espontáneo.
- Finalidad interpersonal, es decir, la comunicación como medio de socialización.
- Tono informal.

3.2. La conversación coloquial: dificultades para los estudiantes no-nativos

Como bien dice Briz (1996: 32), la conversación es el tipo de discurso más auténtico en que se manifiesta el registro coloquial, aunque también se puede realizar en un ámbito más formal, y cinco son las características fundamentales de esta:

a) Presencia de los interlocutores.
b) Inmediatez.
c) Toma de turno no predeterminada, que es una cuestión cultural.
d) Dinamismo por esa misma alternancia de turnos.
e) Cooperación entre los interlocutores.

Muchas son las dificultades con las que se encuentran los no-nativos ante una conversación coloquial:

1. *La sintaxis concatenada* o acumulación de enunciados, debido a la falta de planificación, que da sensación de caos y que puede hacer que el hablante no-nativo se bloquee: *Mi hermano de pequeño tenía una cara muy bonita/ y muy redondita/ y unos ojos marrones enormes/ con unas pestañas que le llegaban hasta aquí/ y una nariz muy fina/ no como la mía, hija, que es que hay que ver…/ y una boca muy pequeñita, muy pequeñita…*
2. *La parcelación, el rodeo explicativo, la redundancia y la unión abierta*, que pueden hacer perder el hilo de la conversación al progresar lentamente la información: *Ayer me encontré con Pepe/ que estaba con*

una niña monísima/ pero muy antipática/ porque ni me miró en todo el tiempo que estuvimos hablando/ Pepe y yo/ pero yo paso de esas cosas/ y nada/ me dijo que se va a trabajar a Barcelona.

3. *El orden semántico-pragmático* en la comunicación, que nada tiene que ver con el sintáctico –el que aprenden los estudiantes de E/LE– y que tanto gusta de las dislocaciones a la izquierda o a la derecha. En casos como *El bolso, me lo compré en Singapur* no hay problemas, pero en enunciados como *Pues no sé mi abuelo el pelo el color que tendría, porque lo conocí ya canoso*, donde los elementos frecuentemente quedan interrumpidos para introducir otros y luego retomarse, pueden producir desconcierto en el interlocutor extranjero.
4. *Alternancia de turnos* y *habla simultánea* de varios interlocutores puede hacer que el hablante no-nativo tenga miedo de participar debido al ritmo *frenético* que llega a alcanzar en la mayoría de las ocasiones la conversación coloquial. No olvidemos que, a veces, el extranjero necesita pensar qué va a decir y, cuando ya lo ha decidido, ya es tarde puesto que la temática cambia con rapidez.
5. *La elipsis, la deixis y los enunciados suspendidos* pueden impedir que se complete el significado del enunciado: *Y el concierto así de gente/ y no veas.../qué agobio, chica.* En relación con la suspensión de enunciados está la *entonación*, ya que, según la entonación utilizada, el valor o sentido del mensaje puede ser totalmente opuesto: *¡Qué simpático!*
6. *(Des)cortesía verbal*. En una conversación familiar o amistosa el uso del imperativo, muy directo e incluso agresivo para el interlocutor extranjero, sería en la cultura peninsular ejemplo de cortesía, mientras que el condicional, daría sensación de distanciamiento –en contra del registro coloquial– y de descortesía: *Abre la ventana, ¿no?* / *¿Te importaría abrir la ventana?*
7. Descodificación del *paralenguaje* y, más concretamente, de los gestos que son una cuestión sociocultural necesaria para la interpretación de una conversación coloquial. Si, por ejemplo, queremos decirle a nuestro

interlocutor que «a alguien le han sido infiel», en vez de reproducirlo fónicamente, podríamos recurrir al gesto de hacer los cuernos con la mano; pero si nuestro interlocutor no participa de nuestra experiencia cultural, difícilmente entenderá lo que queremos decir con tal guiño.

8. *Descodificar e inferir* el/los sentido/s de una misma expresión coloquial, debido también a cuestiones socioculturales (*Estar bueno* = 'no estar enfermo' o 'ser sexy'). Los mayores problemas se presentan ante unidades fraseológicas, constantes léxicas y el léxico argótico (*Te quiero un huevo*).
9. *Ruptura del principio de relevancia* o *pertinencia*, que también está relacionada con la tradición sociocultural, ya que, pese a conocer el significado de las palabras contenidas en la conversación, el no participar de la misma experiencia hace que no se infiera el sentido *real* del mensaje transmitido:
   - *¿Qué tal estás?*
   - *Tirando…*

3.3. Objetivos y competencias específicas necesarios para el estudio del Español Coloquial en contexto académico

Dos son los principales objetivos que se pretenden alcanzar con esta asignatura: el primero trata de, no es solo describir y explicar las particularidades idiomáticas del español coloquial, sino contemplarlas desde una perspectiva que abarque todas las variedades de nuestra lengua; es decir, ampliar y superar los modelos estructurales, funcionales o formales, puesto que solo así es posible descubrir la lengua en funcionamiento y en interacción, así como la fuerte unión entre lo verbalizado y los procesos contextualizadores (Narbona 1989, 1995, 1997). El segundo y último, pero no menos importante, enseñar la lengua real en uso tanto para su proyección social como su enseñanza.

En cuanto a las competencias específicas necesarias, podemos señalar las siguientes:

1. Alta competencia lingüística y comunicativa en español. Es preferible que nuestros estudiantes sean de nivel avanzado o superior.
2. Conocimiento y práctica del español hablado conversacional. Haberse encontrado en situación de inmersión total es esencial para poder seguir el contenido de la materia, debido al carácter pragmático del lenguaje coloquial.
3. Conocimientos de fonética y prosodia.
4. Capacidad para analizar textos coloquiales orales y escritos (prototípicos y no prototípicos).

4. Aproximación al lenguaje coloquial en la clase de Español Coloquial

Podemos encontrar rasgos coloquiales no solo en la conversación cotidiana, texto prototípicamente coloquial, sino en cartas familiares, emails entre amigos, conversaciones por chat, artículos periodísticos, tertulias y debates radiofónicos o televisivos, publicidad… es decir, tanto en texto orales como escritos.

Está claro que el material básico para trabajar el lenguaje coloquial en clase debe ser la conversación grabada y transcrita. Sin embargo, debido a su complejidad, es necesario graduar nuestra enseñanza de *lo oral*, (Briz, 2004b: 4); si bien ya hemos dicho que para trabajar y comprender los textos coloquiales que se pretenden analizar para presentar y delimitar los rasgos del español coloquial, es necesario que nuestros alumnos conozcan y hayan practicado el español hablado conversacional, es decir, que se hayan encontrado en situación de total inmersión. Por tanto, tendremos que empezar por los reflejos de la oralidad en textos no prototípicamente coloquiales: textos escritos entre los que se encuentran los textos literarios que imitan el registro del que nos ocupamos, artículos de prensa o textos publicitarios, ya

que la incorporación de lo coloquial a lo escrito –que siempre conlleva «una adaptación que implica simplificación o reducción y manipulación por parte del autor» (Narbona, 1989: 151)– facilita nuestra tarea de llevar este registro a la clase de EC, haciendo posible estudiar el uso de muchos de los rasgos, aunque no todos, del español coloquial no ordenados en clases gramaticales, sino en estrategias discursivas. Así, se proporciona al estudiante el contexto necesario para comprender el lenguaje coloquial,

Después de trabajar con textos escritos, podemos presentar textos orales extraídos de programas de radio y televisión (coloquios, tertulias, debates, entrevistas…), que con frecuencia utilizan registros poco elaborados y que nos permiten, no ya explicar más rasgos no vistos anteriormente, sino introducir las particularidades fónicas del español coloquial como son la velocidad de emisión, la intensidad, las pausas, los alargamientos y la variación entonacional que, junto con el contexto comunicativo, nos ayudan a captar el sentido de las palabras. (Porroche, 1997: 657)

Finalmente, tras utilizar textos escritos y orales más planificados, pasaríamos a la conversación coloquial espontánea que, como ya se ha dicho, es la forma más auténtica de este registro y nuestro objetivo de análisis.

4.1. Actividades para su análisis

Además del análisis por niveles (fónico, morfosintáctico y léxico-semántico), así como el de las constantes del registro coloquial[1] que son nuestro objetivo práctico principal, otras actividades que podrían ser interesantes para trabajar la lengua coloquial de los textos con los que vamos a trabajar en clase y compararla con la estándar o *normativa* son las siguientes:

- Reconocer y diferenciar no solo el registro coloquial, sino los rasgos sociolectales y dialectales que pudieran aparecer en el texto.

[1] Constantes textuales y estructurales, retóricas, léxicas y paralingüísticas.

- Identificar los posibles errores gramaticales y su posterior corrección.
- Convertir las estructuras sintácticas coloquiales en otras más formales y elaboradas.
- Estudio del sentido pragmático de las repeticiones de palabras que aparecen en el texto, de los conectores conversacionales de cierre, así como de los metadiscursivos.
- En cuanto a la tematización, cambiar el orden de las frases tal y como se haría *normalmente*.
- Inferir la continuación de las frecuentes oraciones suspendidas, cuyo significado es evidente para los interlocutores por el contenido previo a su intervención.
- Sustituir el léxico coloquial por su equivalente en el registro formal.
- Volver a transcribir el texto con una sintaxis formal.

Este tipo de ejercicios nos ayudan a trabajar las variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas del uso coloquial, así como la identificación de las constantes lingüísticas (paralingüísticas y extralingüísticas) en contraste con los registros más elaborados (Briz, 2004b: 5).

5. Conclusiones

La lengua que hablamos, como bien dice Briz (2004b: 6), no es sintópica, sinstrática ni sinfásica, por lo que, tras aprender la lengua *sin nada* –la estándar–, hay que conocer y adentrarse en la lengua *con todo*. Por tanto, para poder descubrir la lengua en funcionamiento y en interacción, así como ver la fuerte unión entre lo verbalizado y los procesos contextualizadores, hay que superar los modelos estructurales, funcionales o formales. Este es el

objetivo principal de la asignatura EC, enseñar la lengua real en uso tanto para su proyección social como su enseñanza.

Para el análisis de las características del español coloquial, nuestro corpus básico de trabajo deben ser las transcripciones de conversaciones orales reales. Sin embargo, debido a la complejidad propia de los textos prototípicamente coloquiales, es conveniente graduar su enseñanza. Debemos empezar con textos no prototípicos de esta modalidad, más concretamente con textos literarios que imitan el registro coloquial, ya que hacen posible estudiar el uso de muchos de los rasgos, aunque no todos, del español coloquial no ordenados en clases gramaticales, sino en estrategias discursivas. Así, se proporciona al estudiante el contexto necesario para comprender el lenguaje coloquial, debido a la simplificación y manipulación por parte del autor, y se facilita al docente la labor de incorporarlo al aula. Posteriormente, podemos utilizar otro tipo de textos escritos con rasgos coloquiales como pueden ser los textos publicitarios o los artículos de prensa y, finalmente, pasar al material principal –las conversaciones grabadas y transcritas– para completar nuestro estudio de los mecanismos propios de dicho registro, que no son posibles de encontrar en los textos no prototípicamente coloquiales, y ver el funcionamiento real de esta modalidad de uso.

Bibliografía

BEINHAUER, Werner (1930): *El español coloquial*, Madrid: Gredos, 1978.

BRIZ, Antonio (1996): *El español coloquial: situación y uso*, Madrid: Arco/Libros.

_____ (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*, Barcelona: Ariel.

_____ (2000): «La variedad coloquial en el aula de lengua extranjera: pautas para el análisis léxico», *Carabela* nº 47, Madrid: Sociedad General Española de Librería, 37-50.

_____ (2002): *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de textos*, Madrid: S.G.E.L.

_____ (2004a): «Aportaciones del análisis del discurso oral» en *Enseñar español como L2 y LE*, *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: S.G.E.L.

_____ (2004b): «El español coloquial. ¿Por dónde comenzar su análisis en clase?», *Mosaico* nº 14, Bruselas*:* Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, 4-6.

COSERIU, Eugenio (1962): «Sistema norma y habla», *Teoría del lenguaje y lingüística general: cinco estudios*, Madrid: Gredos, D.L., 11-113.

LÓPEZ SERENA, Araceli (2007): «El concepto de "español coloquial": vacilación terminológica e indefinición del objeto de estudio», *Oralia: Análisis del discurso oral* nº 10, Madrid: Arco/Libros, 161-192.

NARBONA, Antonio (1989): «Sintaxis coloquial: problemas y métodos», *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*, Barcelona: Ariel, 149-169.

_____ (1992a): «Notas sobre sintaxis coloquial y realismo en la literatura narrativa española», *Estudios Filológicos en Homenaje a E. de Bustos Tovar*, vol. II, Salamanca: Universidad de Salamanca, 667-673.

_____ (1992b): «La andadura sintáctica coloquial en el Jarama», *Problemas y métodos en el análisis de textos*, Sevilla: Kronos, 227-260.

_____ (1995): Español coloquial y variación lingüística, *El español coloquial: actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Almería: Universidad de Almería, 29-42.

_____ (2007): «Cuando lo *coloquial* se convierte en *literario*», *Ex admiratione et amicitia, Homenaje a Ramón Santiago Lacuesta*, Madrid: Ediciones del Orto, 849-858.

OESTERREICHER, Wulf y Klaus ZIMMERMANN, (1996): *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.

PORROCHE, Margarita (1993): «La variedad coloquial como objeto de estudio en las clases de español lengua extranjera», *Actas del primer congreso nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: aspectos generales*, Granada: Universidad de Granada, 255-264.

_____ (1997): «Análisis de textos coloquiales en la enseñanza del español como lengua extranjera», *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Madrid: Universidad de Alcalá, 651-660.

LA DEFINICIÓN DE LAS VOCES DE USO RESTRINGIDO EN LOS DICCIONARIOS. UTILIDAD PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE CON FINES ESPECÍFICOS

M.ª AUXILIADORA CASTILLO CARBALLO
Universidad de Sevilla

Definir es una tarea difícil. Pero, si nos centramos fundamentalmente en el diccionario, esta tarea se convierte en algo más complicado aún. No cabe duda de que en las obras lexicográficas quedan sistematizados los sentidos mediante recursos, muchas veces dictados por la tradición, que pueden ocultar inconscientemente al usuario (muy diverso en ocasiones) el verdadero referente. Si esto no resulta extraño en las voces generalizadas o estandarizadas, mucho menos lo será en las que pertenecen a una variedad lingüística de carácter diatécnico, que, por lo general, se tienen en cuenta en la enseñanza-aprendizaje del Español con Fines Específicos. Los diferentes niveles y registros, así como las distintas lenguas de especialidad, pueden dificultar el proceso de descodificación. Nos proponemos analizar en diferentes repertorios lexicográficos de aprendizaje los procedimientos definitorios empleados en las voces marcadas por pertenecer a alguna variedad específica del español. En este sentido, es especialmente interesante abordar cómo determinados recursos lexicográficos pueden suplir en alguna medida las posibles deficiencias. De esta manera, se

puede comprobar la utilidad del diccionario en tareas enfocadas a la enseñanza con fines específicos.

Como es sabido, el interés por delimitar las voces técnicas y científicas en el ámbito hispánico tiene lugar a finales del siglo XVII, que es cuando se crean las primeras academias de la ciencia. No obstante, en el ámbito lexicográfico, los inicios hay que buscarlos en el siglo XVIII, en el diccionario de Terreros[1], pese a que, en realidad, se trata de un catálogo general que registra un número considerable de voces de especialidad. Así mismo, en el siglo XIX, el nacimiento de los diccionarios enciclopédicos y el afán competitivo por registrar cuantos más vocablos posibles dan lugar a la presencia abundante de terminología en la macroestructura de los innumerables repertorios que vieron la luz, incluida la producción académica. Y, por supuesto, durante todo el siglo XX y en nuestros días, los diccionarios generales siguen recogiendo un caudal nada desdeñable de tecnicismos, de acuerdo con una tradición secular.

Se puede tener la certeza de que el conocimiento del léxico especializado es algo que compete exclusivamente a aquellos que se dedican profesionalmente a alguna rama del saber o una ciencia; por tanto, la adquisición de un caudal suficiente supondrá uno de los principales objetivos durante el periodo de formación. En este sentido, se ha señalado que «un mal aprendizaje de la terminología especializada constituye uno de los factores más importantes en la aparición del fracaso académico de los alumnos en los primeros años de universidad» (Gutiérrez Rodilla, 2005: 10).

Pero, tampoco conviene olvidar que al hablante de a pie también le resulta sumamente necesario poseer una competencia adecuada sobre muchas voces de especialidad que, con frecuencia, inundan sus intercambios lingüísticos y, no pocas veces, el discurso de los medios de comunicación. Piénsese, por ejemplo, en vocablos como *amigdalitis*, *hipermetropía* (los dos propios de la Medicina), *querella* (del lenguaje del Derecho), *depresión* (del

[1] *Diccionario castellano con las voces de ciencia y artes y sus correspondientes en las tres lenguas francesa, latina e italiana* (Madrid, 1786-1788).

ámbito de la Psicología) o *deflación* (perteneciente a la Economía). Todos ellos aparecen marcados habitualmente en los diccionarios[2] como pertenecientes a una variedad diatécnica. La presencia constante de los tecnicismos en la vida diaria propicia que en la macroestructura de los diccionarios generales se registre un número importante, también en consonancia con la tradición, como he señalado más arriba. En este sentido, en el *Diccionario académico*, en sus páginas preliminares, se nos dice que en él se «da cabida a aquellas voces y acepciones procedentes de los distintos campos del saber y de las actividades profesionales cuyo empleo actual ha desbordado su ámbito de origen y se ha extendido al uso, frecuente u ocasional, de la lengua común y culta» (XXXIV). Es, por tanto, una realidad que

> [...] el léxico de la lengua común está fuertemente marcado por la penetración de los léxicos especializados y, así, resulta harto difícil establecer los límites entre ambos porque los tecnicismos que lanzan cada día la ciencia y la técnica pugnan por instalarse en el vocabulario general e incluso, en ocasiones, se consolidan rápidamente (Gómez de Enterría, 1996: 107).

No cabe duda de que el uso que hace de la lengua un hablante nativo se convierte en una de las aspiraciones del aprendiz de L2. De este modo, y a pesar de las notables diferencias, sobre todo en la actualidad, que con respecto a los repertorios generales encierra un diccionario con finalidades específicas como es el monolingüe de aprendizaje, la macroestructura de este tipo de catálogos no es más, entre otras cosas, que una reducción considerable del caudal léxico de aquellos. Esta acotación no tiene por qué

[2] Cabe precisar que no siempre se observa una homogeneidad en el tratamiento de estas voces, pues, a veces, sin un criterio claro la marcación está ausente en algunas y no, en otras similares, dentro de un mismo diccionario.

excluir las voces especiales. Si bien no existe unanimidad sobre la pertinencia o no de que se registren en estas obras. Algunos creen que no resultan necesarias por la poca rentabilidad que poseen (Hernández, 1996: 206) y otros piensan que no se debe discutir su inclusión, en la medida en que, si cualquier actividad cotidiana puede implicar un cierto nivel de especialización, los diccionarios de aprendizaje han de reflejar este hecho y ayudar al estudiante, desde las etapas iniciales, a ser competente en cualquier acto comunicativo (Cabré, 1995: 280). Lo cierto es que los diccionarios actuales con estos fines recogen vocablos técnicos y en la relación de abreviaturas se encuentran marcas referentes a las distintas ciencias. Algunos de ellos, en la presentación o en la introducción hacen referencia explícita a estas voces. En el caso del *Diccionario Para la Enseñanza de la Lengua Española*[3] se advierte de que no son muchos los elementos que se registran como tecnicismos y se puntualiza que se ha procurado no marcar aquellos que han generalizado su uso. Como puede verse, hay un claro posicionamiento en el tratamiento de estas unidades. Por otro lado, el *Diccionario Salamanca de la lengua española*[4] adopta una postura distinta, en la medida en que señala el campo al que pertenece la voz tanto si ha rebasado o no la especialidad a la que pertenece. Así mismo, se hace eco de la falta de acuerdo en la producción lexicográfica para determinar las áreas de especialidad, por lo que opta por registrar las que son más frecuentes[5]. De cualquier modo, en la competencia cultural de un hablante medio están presentes los ámbitos especializados y en los estudiantes de una L2 también, por lo que los diccionarios ya sean generales o de aprendizaje, como reflejos de la sociedad, se ven obligados a darles cabida.

Si nos planteamos qué disciplinas debe contener un diccionario de lengua, tenemos que volver a centrar la atención en el referente de un

[3] De la colección Vox, publicado en Barcelona, en el año 1995, por Biblograf-Universidad de Alcalá de Henares. De ahora en adelante DIPELE.
[4] Publicado en Madrid, en 1996, por la editorial Santillana. De ahora en adelante DISAL.
[5] Algunas notas sobre la distribución de las marcas en los diccionarios de aprendizaje se pueden ver en Contreras Izquierdo (2000).

hablante de cultura media, al que, para mantener ese estatuto se le exige que utilice de modo adecuado su lengua en las diferentes situaciones comunicativas a las que ha de responder y entre las que, con toda seguridad, se encuentran también aquellas que poseen un carácter especializado. Sin embargo, existen áreas temáticas que son más habituales en la lengua general, sencillamente porque en la sociedad y en el día a día interesan unas más que otras. Uno de los factores determinantes son la educación y los medios de comunicación, por lo que se registran en los diccionarios términos sobre Política, Historia, Ciencias Naturales, Tecnología, Economía, Procesamiento de la Información. Igualmente, como consumidores de productos y servicios, nos encontramos con los sectores de la tecnología de la alimentación, del vestido, de la construcción, de vehículos, transportes, electrodomésticos, el comercio, el Derecho, la Medicina. Y, además, el ocio también contribuye al conjunto de los ámbitos de especialidad con voces del deporte, el arte, la literatura, la música, el teatro y todas las aficiones (véase Contreras Izquierdo, 2008: 109).

El manejo por parte de cualquier individuo de un número considerable de voces pertenecientes a la lengua general, incluidas las terminológicas de uso más común, garantizará una competencia lingüística suficiente. Por tanto, en la enseñanza del Español como L2, no podemos alejar al discente del conocimiento de las voces especializadas cuando no aspiran a aprender un sistema lingüístico enfocado a un área científica determinada, porque constituyen un eje importante en la adquisición de la lengua meta, ya que, como he señalado, les van a ser muy útiles en sus interacciones comunicativas. En este sentido, conviene tener presente que el docente que cree estar enseñando el español general y, para ello, programa los diferentes contenidos que darán entidad a las sucesivas etapas de aprendizaje, debe ser consciente de que también es un profesor de Español con Fines Específicos, porque de los fines específicos necesitamos todos si queremos ser competentes en nuestros discursos, sobre todo, si sabemos que

no resulta nada fácil establecer qué unidades han pasado al uso general y cuáles siguen formando parte del uso especializado y restringido[6].

Para la enseñanza de la lengua, qué duda cabe, que el diccionario es una herramienta fundamental. Aunque el repertorio bilingüe cumple de sobra su función en las primeras etapas de aprendizaje y, posteriormente, en las consultas rápidas para solventar alguna dificultad, el docente debe animar al alumno a que utilice el diccionario monolingüe, en la medida en que propicia el proceso de inmersión lingüística al que se debe someter si quiere obtener unos resultados positivos en el empleo del idioma. No hay que obviar que el diccionario monolingüe, en el conjunto de materiales didácticos de los que dispone el aprendiz, se convierte en un libro más, que se encuentra redactado en la lengua que trata de aprender, de forma simple y con un léxico básico. De este modo, es indiscutible que su consulta le ayudará a afianzar los vocablos ya conocidos y le descubrirá otros nuevos. Por esta razón, es esencial que si las definiciones deben estar muy cuidadas en los diccionarios generales, aún más han de estarlo en los de aprendizaje; pues en ningún momento el diccionario monolingüe se puede convertir en una traba para el alumno, sino todo lo contrario, debe ser un aliado en el proceso de adquisición. De no ser así, recurrirá otra vez al diccionario bilingüe, lo que supondrá un retroceso.

En cuanto a la definición de las voces de especialidad, conviene tener en cuenta que no es lo mismo llevar a cabo el proceso definitorio en un diccionario terminológico que en un diccionario general. El primero va destinado a un especialista cuya pretensión es observar la realidad para obtener una descripción exacta y el segundo se dirige a un hablante medio que se conforma con una simple aproximación (Cabré, 1994: 595). Las expectativas de este último vienen a coincidir con la del discente de una L2, por esta razón en un diccionario monolingüe de aprendizaje se espera que la definición aborde con claridad el objeto o idea propia del ámbito

[6] En estos términos también se expresaba Casares (1950).

especializado, que son los que verdaderamente ejercen de definidos, no el término en cuestión.

En todo caso, en la definición de los tecnicismos aparecen no pocos problemas que, en el fondo, son compartidos con los que se encuentran en un diccionario escolar, aunque en este último el usuario está familiarizado con el entramado léxico de un diseño curricular específico, no necesariamente compartido por el estudiante de ELE, ya que ni factores como la edad o los intereses resultan equiparables. En este sentido, si el aprendiz nativo encuentra dificultades para comprender la paráfrasis definitoria de un vocablo de uso restringido a un ámbito de la ciencia, a pesar de la cierta frecuencia que posea en una determinada etapa escolar, igualmente las podría tener en la definición de unidades léxicas (también de un área especializada) que hacen referencia a entidades con las que convive a diario: animales o plantas, por emplear determinados tecnicismos que en nada le ayudan a concretar el referente (piénsese en el caso de palabras como *zanahoria* o *plátano*).

No obstante, estas definiciones ciertamente oscuras las encontramos en repertorios dirigidos a nativos con un nivel de escolaridad avanzado, que, por lo general, no tendrán que consultar esos artículos lexicográficos, es decir, los que se refieren a realidades cercanas. Con seguridad, desde una perspectiva semasiológica, no necesitarán proceder a la lectura de la verbalización del sentido para identificar el referente, mientras que, desde una perspectiva onomasiológica, seguramente tendrán importantes problemas para llegar al definido. Si les facilitamos la definición de *zanahoria* y de *plátano*, es muy probable que no descubran a qué vocablo se refiere; sin embargo, todos tendrán clara la referencia en cuanto se les facilite el término.

Pero, no ocurre lo mismo con el estudiante no nativo, que, de antemano, no tiene por qué conocer el término, y, además, la paráfrasis definitoria puede llegar a contener vocablos que no forman parte de una lista de definidores —explícitos o no en el repertorio lexicográfico—, pero que, en todo caso, configuran el conjunto de un vocabulario cuyo conocimiento se

presupone, porque es capaz de manejar de forma activa (la ideal) o pasiva un diccionario monolingüe que garantiza el señalado proceso de inmersión en su aprendizaje. Veamos cómo se define el ya aludido término *zanahoria* en el DISAL:

> **zanahoria** *s. f.* **1** Planta herbácea umbelífera de hojas compuestas y flores blancas, fruto seco y comprimido y raíz gruesa, amarilla o rojiza en forma de huso. **2** Raíz comestible de esta planta: *Me gustan mucho las zanahorias*.

La información proporcionada en esta definición no va a contribuir a que el aprendiz conozca el referente o lo identifique.

Tal vez las definiciones que nos facilitan otros diccionarios parecen más acertadas[7]:

> **za·na·ho·ria** |θanaória| **1** ***f.*** Raíz comestible, de forma alargada y acabada en punta, con una carne jugosa amarilla o naranja: *a los conejos les encanta la ~; la ~ tiene vitaminas A y D; sus ensaladas de ~ son deliciosas.* **2** Hortaliza que produce esa raíz: *arrancó unas zanahorias*. (DIPELE).
>
> **za-na-ho-ria** [θanaória] f. Planta con flores blancas y púrpuras en el centro, de fruto seco y comprimido y raíz gruesa del mismo nombre y

[7] Además de la definición que resulta más clara, el valor de los ejemplos en ambas es concluyente. El ejemplo que daba el DISAL tampoco servía para ilustrar, porque cualquier cosa puede gustar mucho.

> de color naranja que se utiliza como alimento: *la ~ es muy buena para la vista*. (DES[8]).

Evidentemente, la aparición de tecnicismos en la paráfrasis definitoria puede aprovecharse siempre que estén señalizados de alguna manera para animar a su búsqueda, con lo cual se configuraría un microsistema de especificidad léxica que ayudaría a aumentar la adquisición de vocabulario. Pero cabe preguntarse algo: ¿esto sucede en todos los ámbitos? Parece que no. Habitualmente, son la Física y la Química y las Ciencias Naturales, tal vez marcadas por la tradición, las que propician definiciones poco claras, y generan un recorrido por el diccionario, que, por tanto, puede llegar a fatigar al estudiante, con el consiguiente abandono del repertorio monolingüe y recurrencia al bilingüe. Véase el ejemplo de la voz *amigdalitis*, en el DISAL, que genera una cadena de búsquedas[9]:

> **amigdalitis** (plural *amigdalitis*) *s. f.* MED. Inflamación de las amígdalas. SIN. anginas (COLOQUIAL).
> **amígdala** *s. f.* (preferentemente en plural) ANAT. Cada uno de los órganos de tejido linfático, en forma de almendra, situados en la entrada de la faringe. SIN . angina.

[8] *Diccionario de la lengua española para estudiantes de español*, Madrid, Espasa, 2002.

[9] El término *amigdalitis* nos lleva a *amígdala*, este a *linfático*, de aquí nos vemos obligados a ver el sentido de *linfa*; seguidamente nos preguntamos qué son los *linfocitos* (además hay que observar que en la definición de *linfa* se nos dice que «llega a la sangre venosa a través de los vasos *linfáticos*» [que es de donde venimos]); en *linfocito*, se nos vuelve a hablar de célula *linfática* y se nos habla de *leucocito*; y al buscar este último vocablo, volvemos de nuevo a la *linfa*. Se trata de un paseo bastante sinuoso por el diccionario para no llegar a unas conclusiones lo suficientemente claras, si, por supuesto, no se sabe qué son las *amígdalas*, como le podría suceder a un aprendiz de una L2. Tampoco le ayudaría el sinónimo proporcionado *anginas*, porque esta palabra aparece definida en el repertorio como «inflamación de las amígdalas». Y vuelta a empezar.

> **linfático, ca** *adj.* **1** De la linfa: *sistema linfático*. [...].
> **linfa** *s. f.* (no contable) FISIOL. Parte del plasma sanguíneo, compuesta fundamentalmente de linfocitos, que se encarga de recoger las sustancias producidas por las células y, a través de los vasos linfáticos, llega a la sangre venosa.
> **linfocito** *s. m.* FISIOL. Célula linfática, variedad de leucocito, que interviene activamente en las reacciones defensivas inmunitarias del organismo: *Los linfocitos se forman en la médula ósea*.
> **leucocito** *s. m.* (preferentemente en plural) BIOL. Célula de la sangre y la linfa que defiende al organismo de las infecciones.

Para subsanar los defectos señalados en la definición, por supuesto, extensibles también a ámbitos no técnicos, habría que conjugar la claridad expositiva con otros recursos que no siempre están bien aprovechados en el diccionario, como son los ejemplos y las ilustraciones. En el caso de las voces técnicas, se podría decir que la función que posee el ejemplo es aún más auxiliar que la propia ilustración, pues la desambiguación del referente solo se podrá producir, en muchos casos, mediante su visualización[10]. No obstante, conviene puntualizar que no es demasiado frecuente en los diccionarios de aprendizaje la presencia de imágenes clarificadoras, pero en aquellos repertorios en los que sí se les dan cabida, es recomendable no olvidar que el público al que van destinadas no es necesariamente el de las obras lexicográficas escolares (tanto por los intereses que se persiguen en la enseñanza de la lengua, como por la etapa de formación en la que se encuentra el aprendiz o por el factor edad); por lo que hay que adaptarlas a

[10] Esto no quiere decir que deba suplir a la definición.

las necesidades de unos usuarios tan diversos, y, por supuesto, evitar la reproducción, sin modificación alguna, de ilustraciones que forman parte de la saga de obras de la editorial que publica el repertorio para ELE, pues, muchas veces, están anticuadas. En cuanto a los ejemplos, la misión que estos cumplen es de sobra conocida, ya que contextualizan los vocablos y aportan información de carácter morfosintáctico y cultural que resulta muy valiosa. Al margen de estas informaciones, lo que nos interesa es que el ejemplo se emplee adecuadamente como complemento a la paráfrasis definicional, porque puede aclarar el sentido del vocablo aportando matices relacionados con el conocimiento más inmediato del usuario. De ahí que haya que huir de ejemplos que consistan exclusivamente en un simple sintagma o en oraciones desprovistas de cualquier función explicativa.

En definitiva, es evidente que el diccionario monolingüe de aprendizaje es un instrumento muy útil que el docente no debe desdeñar para la enseñanza de la lengua. Así mismo, el conocimiento del español general presupone un proceso de adquisición constante de un número considerable de voces técnicas que están presentes en nuestro día a día. Algunas de ellas, marcadas, según el repertorio lexicográfico, como tales; otras sin marca alguna, porque se considera que forman parte del vocabulario común del hablante, el caso es que están habitualmente presentes en la macroestructura, lo que responde a una tradición heredada y al convencimiento de que pertenecen al español estándar. Sí es discutible en los diccionarios de aprendizaje la inclusión de algunas y la ausencia de otras. Probablemente, el proceso de selección responda, en algunos casos, a criterios nada homogéneos, pero este no es el tema que me ocupa. Por otro lado, la definición de los vocablos de especialidad, del mismo modo que ayuda a desvelar el referente, en ocasiones, puede llegar a constituir un obstáculo. En cualquier caso, e independientemente de los inconvenientes, los fines específicos siempre serán un objetivo del discente que pretenda un dominio suficiente de la lengua, en la medida en que tanto el hablante nativo como el

no nativo son seres que interactúan en una sociedad y, en mayor o menor medida, pretenden demostrar que, al menos, poseen una cultura media.

Bibliografía

CABRÉ, M.ª Teresa (1994): «Terminologie et dictionnaires», en *Meta*, 39/4, 589-597.

CABRÉ, M.ª Teresa (1995): «Terminología y diccionaris (2)», en *Homenage a Germá Colon*, Barcelona: Abadía de Montserrat, 277-305.

CASARES, Julio (1950): *Introducción a la lexicografía moderna*, Madrid: C.S.I.C.

CONTRERAS IZQUIERDO, Narciso Miguel (2000): «La terminología en los diccionarios de aprendizaje del español», en M.ª Antonia Martín Zorraquino y Cristina Díez Pelegrín, *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 273-280.

CONTRERAS IZQUIERDO, Narciso Miguel (2008): *El diccionario de lengua y el conocimiento especializado en la sociedad actual*, Jaén: Universidad de Jaén.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa (1996): «Los diccionarios técnicos y científicos», *Cuadernos Cervantes*, 11, 106-113.

GUTIÉRREZ RODILLA, Bertha (2005): *El lenguaje de las ciencias*, Madrid: Gredos.

HERNÁNDEZ, Humberto (1996): «El nacimiento de la lexicografía monolingüe del español para usuarios extranjeros», *Tendencias actuales en la enseñanza del ELE*, León: Universidad de León, 203-208.

LOS INFORMES DE RESPONSABILIDAD CORPORATIVA COMO BASE PARA LA ELABORACIÓN DE TAREAS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL PARA LOS NEGOCIOS[*]

MARCELINO CORTÉS VALENCIANO
Fundación Comillas

RESUMEN

Los informes de responsabilidad corporativa son en la actualidad la carta de presentación de las empresas ante la sociedad. En ellos las organizaciones empresariales rinden cuentas ante sus grupos de interés no solo de los datos económicos, sino también de aquellos aspectos sociales y medioambientales de la empresa. Por su importancia en el mundo económico actual es necesario que los informes de responsabilidad corporativa formen parte también de los programas del Español para los Negocios. Para cubrir esta nueva dimensión y facilitar su integración en el ámbito didáctico proponemos la creación de una tarea específica denominada *Cómo ser una empresa responsable* que se inserte dentro de la tarea global de *Crear una*

[*] Esta ponencia tiene como referente fundamental algunos de los aspectos contenidos en nuestro trabajo «Los informes de responsabilidad corporativa como plataforma para el diseño y desarrollo de tareas en el Español para los Negocios» (Santander, 2008). Dicho trabajo constituyó nuestra memoria final del I Máster Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Fundación Comillas-Universidad de Cantabria y fue dirigida por el doctor Florentino Paredes García (Universidad de Alcalá).

empresa que habitualmente se utiliza en la enseñanza del Español para los Negocios.

1. Nuevos contextos económicos, nuevas necesidades didácticas

Es un lugar común señalar los inconvenientes e incluso la inviabilidad que presentan en algunos aspectos los manuales al uso para la enseñanza de una lengua —en este caso el español— para fines específicos, especialmente en el ámbito de lo que se conoce genéricamente como *Español para los Negocios*. La especialización del conocimiento en este ámbito profesional, la creciente globalización que se ha producido en los últimos tiempos, la incorporación de nuevos procesos como la *gestión del cambio* o el *trabajo en equipo* obligan necesariamente al *Español para los Negocios* a estar en un continuo proceso de revisión para sincronizarse con los nuevos rumbos del mundo de la empresa y de las finanzas en general. De todos estos cambios que se han producido en los últimos años hay dos que nos interesa subrayar especialmente.

En primer lugar, el paulatino establecimiento de normas, estándares y certificaciones para determinar, evaluar y homologar el funcionamiento de las organizaciones empresariales y financieras.

En segundo lugar, la respuesta del mundo empresarial a dos nuevas demandas por parte de la sociedad y, muy particularmente, de sus grupos de interés[1]: el decisivo papel que las organizaciones empresariales juegan en la consecución del objetivo del *desarrollo sostenible* y el imperativo de *transparencia* que se exige cada vez más en la gestión empresarial. Como consecuencia de lo anterior,

[1] El concepto de *grupo de interés* (*Stakeholders*) designa a todos aquellos grupos o particulares que puedan verse afectados de manera significativa por las actividades, productos o servicios de una organización, por ejemplo, propietarios, directivos, trabajadores, proveedores, pero también organizaciones de trabajadores, ONG, competidores, administraciones y sociedad en general (a partir de *Global Reporting Initiative* [GRI], 2006: 44).

> El concepto actual de empresa moderna trasciende los planteamientos tradicionales que afirman que la consecución del beneficio es el único objetivo empresarial. La empresa actual debe legitimarse en la sociedad moderna no sólo en términos económicos, sino que además ha de mantener la confianza de quienes se relacionan con ella y reclaman nuevos planteamientos sociales, medioambientales y de derechos humanos[2].

Para dar respuesta a estos nuevos cambios y sensibilidades sociales se han creado los Informes de Responsabilidad Corporativa (IRC).

El objetivo fundamental de nuestra comunicación es defender la necesidad de que los Informes de Responsabilidad Corporativa formen parte del currículo del *Español para los Negocios* no sólo como referente temático de los aspectos que engloba, sino como plataforma para el diseño y la elaboración de tareas que permitan el desarrollo de las destrezas comunicativas en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Para alcanzar este objetivo proporcionamos, en primer lugar, los datos básicos de referencia sobre este género discursivo. En segundo lugar, y tras un somero estado de la cuestión en el ámbito específico del *Español para los Negocios*, exponemos la fundamentación epistemológica en que basamos nuestra propuesta didáctica. A continuación proponemos una tarea tipo que hemos denominado *Cómo ser una empresa responsable*, señalamos el lugar de inserción en el marco global de la tarea «crear una empresa» y ofrecemos los descriptores básicos de la tarea. Por último, y a modo de conclusión, anotamos las ventajas e inconvenientes que conlleva el trabajo con este tipo de informes.

---

[2] Cito literalmente el lema que aparece en la página web de la Cátedra en Análisis de la Responsabilidad Social de la Empresa de la Universidad Antonio de Nebrija (vid. <http://www.nebrija.com/responsabilidad-social/memorias-sostenibilidad.htm>).
Sobre la teoría de la *legitimación* empresarial, vid. García Perdiguero, 2007: 46-47.

2. Los informes de responsabilidad corporativa: definición, contexto y estructura

Iniciados a finales de los 90 del siglo pasado y generalizados a partir del año 2002, los Informes de Responsabilidad Corporativa son un documento en el que las organizaciones informan de su desempeño en términos económicos, sociales y medioambientales.

Este documento persigue tres finalidades fundamentales:

a) Recoger la información más relevante de las organizaciones que lo emiten en los aspectos económicos, sociales y medioambientales.
b) Ofrecer una imagen lo más completa y fiel posible de la situación real de la entidad.
c) Aportar los datos referentes a los ejercicios anteriores de manera que se pueda establecer una evaluación lo más objetiva posible de su evolución.

Se trata, por lo tanto, de un documento que sirve de carta de presentación de las organizaciones empresariales ante la sociedad y cuya elaboración se ha ido extendiendo en los últimos años desde las grandes corporaciones a las pequeñas y medianas empresas[3].

Estos informes se emiten anualmente siguiendo las recomendaciones de una serie de instituciones y organismos entre los que destaca *Global Reporting Initiative* (GRI) y de otras normas homologadas internacionalmente y bajo la supervisión de las empresas auditoras[4].

[3] En 2005 se publicó la *Guía de la Responsabilidad Social Corporativa para las Pymes* con la intención de extender esta práctica a las pequeñas y medianas empresas. En 2007 el GRI publicó *Caminos: Ciclo preparatorio para la elaboración de memorias de sostenibilidad GRI: Manual para organizaciones pequeñas y medianas*.

[4] La *Guía para la elaboración de memorias de sostenibilidad* de *Global Reporting Initiative* (GRI) es el modelo internacional de referencia en este campo (<http://www.globalreporting.org>). El referente español es el *Observatorio de Responsabilidad Social Corporativa* (ORSE) (<http://www.observatoriorsc.org/nuevaweb/>).

Este tipo de rendición de cuentas o reporte ha sido bautizado hasta la fecha de múltiples formas: *triple cuenta de resultados*, *auditoría social*, *memoria de sostenibilidad*, *memoria social, informe o memoria de responsabilidad social, informe o memoria de responsabilidad corporativa,* etc.[5]. La variabilidad terminológica se explica no solo por la novedad del documento, sino también porque *in origine* se elaboraron como una pieza separada, aunque la tendencia actual es integrar estos informes dentro de la *memoria anual* de la entidad.

En cuanto a su estructura, los Informes de Responsabilidad Corporativa suelen contener los siguientes apartados:

1. Estrategia y análisis de la organización.
2. Perfil de la organización.
3. Información sobre el gobierno corporativo.
4. Información sobre el enfoque de la dirección por dimensiones.
5. Indicadores del desempeño (económico, social, ambiental).

Muchas de las memorias de sostenibilidad —especialmente las de las grandes corporaciones— incluyen como apéndice una verificación emitida por una empresa ajena a la corporación evaluada en donde se da fe de que el informe se ha realizado de acuerdo a los procedimientos estipulados y de que los resultados gozan de toda fiabilidad. Este tipo de verificación que aparece en las memorias de sostenibilidad se denomina técnicamente *informe de revisión*, al que se le suelen unir habitualmente los adjetivos *independiente* o *limitada* y cuyo procedimiento es notablemente distinto del utilizado en el *informe de auditoría*.

Tal y como se viene reiterando en los últimos tiempos, los Informes de Responsabilidad Corporativa van a salir fortalecidos de la crisis financiera que estalló en 2008, ya que una de las causas de esta crisis ha sido precisamente la irresponsabilidad de algunas empresas y entidades

[5] Vid. un resumen de la cuestión en García Perdiguero, 2007: 2 y en Fernández Martínez, 2007: 226.

financieras con respecto a la sociedad[6]. Contribuye también a su fortaleza el hecho de que la práctica totalidad de los países industrializados haya aceptado las recomendaciones contenidas en las agendas y protocolos medioambientales y haya asumido las obligaciones encaminadas a lograr una economía sostenible.

3. Los Informes de Responsabilidad Corporativa y el Español para Fines Específicos

En la actualidad ninguno de los manuales de *Español para los Negocios* sobre los que hemos efectuado la revisión bibliográfica contiene referencia directa alguna al género que consideramos.

Bien es cierto que existen tareas inspiradas en los temas que aparecen tratados en los informes de responsabilidad social, pero no existen tareas diseñadas *ad hoc* que se basen en la dinámica específica de este tipo de género discursivo.

A modo de ejemplo, en el curso de *Español para los negocios Equipo.es 3. Nivel avanzado B2* (2007) se incluye una unidad titulada «Nuestro futuro: la economía sostenible» (Unidad 8, diez epígrafes, pp.180-205) cuyo contenido temático (la globalización, el crecimiento desigual, las necesidades energéticas del desarrollo, las energías renovables, la contaminación industrial) incide directamente en la materia que tratamos. La unidad se cierra con una tarea final denominada «Hacer algo por nuestro mundo» (pp. 202-203) en donde los alumnos tienen que decidir cómo asignar un fondo para la concesión de microcréditos. Sin embargo, la mayor parte de la documentación empleada como apoyo de las actividades en los epígrafes proviene de textos periodísticos extraídos de las ediciones digitales de prensa

[6] Así se puso de manifiesto en el III Encuentro sobre el Español como lengua de especialidad celebrado en Santander durante los días 11 y 12 de junio de 2009 bajo el título «La Responsabilidad Social Corporativa y sus retos de comunicación en tiempos de crisis». El encuentro fue organizado por la Fundación Comillas en colaboración con la Universidad de Alcalá y la UIMP y estuvo dirigido por Ignacio Rodríguez del Bosque y Josefa Gómez de Enterría.

económica y emisoras de radio (50%), textos publicitarios (10%) o informes de organizaciones diversas (CECU, KIVA, Ministerio de Industria, Ciencia y Tecnología; el 40%).

En el *Libro de ejercicios* de este mismo manual se incluye el llamado *Apéndice www* (pp. 175-183) en el que se describen los contenidos de cuarenta y dos páginas web relacionadas con el ámbito específico de los negocios. Ninguno de estos cuarenta y dos enlaces entronca con el concepto de la responsabilidad social de la empresa ni con las organizaciones de referencia en el tema.

Las memorias de sostenibilidad tampoco figuran específicamente en los cursos destinados a la obtención del *Certificado Superior de Español para los negocios* (nivel avanzado), ni tampoco en los manuales preparatorios para el mismo[7].

4. Fundamentación epistemológica

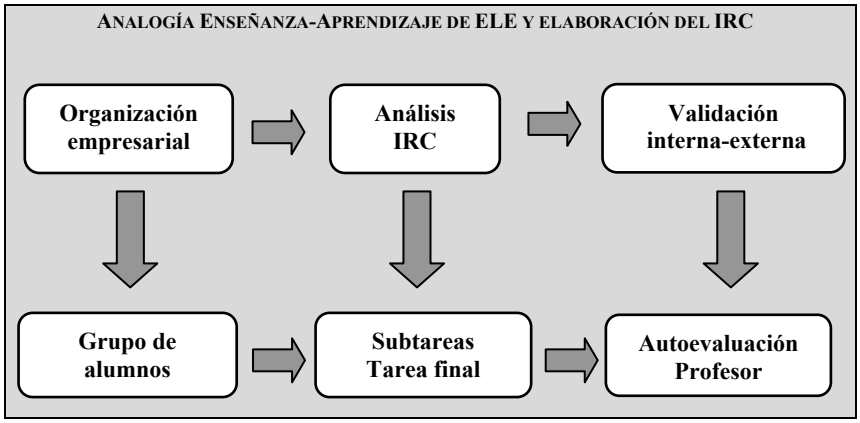
Queremos subrayar que nuestra propuesta de inclusión no parte necesariamente del resultado final de los Informes de Responsabilidad Corporativa, esto es, del producto final ya elaborado, sino que se centra también en el proceso de elaboración de este tipo de memorias o informes, lo que da pie a integrar todas las estrategias comunicativas.

Este planteamiento, además de incorporar esta nueva dimensión de la organización empresarial al *Español para los Negocios*, ofrece la posibilidad de diseñar tareas lingüísticas de una manera holística, integrada y naturalizada. En definitiva, concebir las tareas como parte de un proceso unitario e interrelacionado de manera similar a como se conciben en el medio empresarial en el que encuentran su referente.

[7] En el manual *Temas de empresa* de M.J. Pareja (2005) siguen siendo hegemónicos los textos económicos procedentes de la prensa general y especializada.

Desde un punto de vista cognitivo y procedimental nuestra propuesta se fundamenta en la analogía existente entre el proceso de elaboración de un IRC y la enseñanza de una LE basada en tareas.

Esta analogía parte del supuesto de equiparar al grupo de alumnos aprendices de ELE con el equipo responsable de elaborar una memoria de sostenibilidad en el seno de una organización empresarial. Para ello y en primer lugar, se debe establecer una planificación y tomar una serie de decisiones; posteriormente, se realizan una serie de procesos y análisis (tareas posibilitadoras) encaminadas a la producción del informe final (tarea final). Este documento final será objeto de una validación interna (la autoevaluación por parte de los alumnos) y externa (en nuestro caso, por parte del profesor, cuya función será semejante a la que desempeña un auditor).



5. Cómo ser una empresa responsable

La práctica totalidad de los manuales y cursos de *Español para los Negocios* plantea como tarea nuclear la de «crear una empresa». En muchos

de ellos esta tarea viene precedida o prolongada por otras tareas subsidiarias de esta tarea central, configurando una simulación global[8].

Si tuviéramos que hacer una secuencia *tipo* de estas tareas en un nivel B1→ B2, las fases serían básicamente las siguientes:

1) Elaboración de un plan empresarial.
2) Trámites para crear una empresa.
3) Establecer el organigrama de una empresa.
4) Selección de personal.
5) Comunicación comercial.
6) Documentación mercantil y comercial.
7) Reuniones de negocios.
8) Publicidad de la empresa.

Con nuestra propuesta defendemos la necesidad de prolongar esa simulación con una tarea adicional que complete esta secuencia y que introduzca los aspectos contenidos en los informes de responsabilidad social. A esta tarea tipo la hemos denominado «Cómo ser una empresa responsable».

5.1. Inserción de la tarea

El punto de inserción de esta tarea dentro de la secuencia didáctica es flexible, puesto que esta tarea admite dos modalidades de ejecución en función del momento en que se aborde:

Modalidad A:

Establecer la misión, la visión y los valores de la empresa en el momento de su constitución.

[8] Cfr. el manual *Negocios. Manual de español profesional* (Blanco Canales y Vilarrubia Zúñiga, 2005). Véase en el apartado «La simulación global» (p.3) de este manual la explicación de esta modalidad para conseguir el macro-objetivo final: constituir una empresa. Lo mismo en la «Tarea 1. Creación de una empresa» del manual *Temas de empresa* (Pareja, 2005: 31-52).

Modalidad B:

Reflexionar de acuerdo a unos parámetros establecidos si la empresa, una vez creada, es una empresa responsable, detectando y promoviendo áreas de mejora.

De acuerdo a lo anterior, anotamos las dos posibilidades de inserción dentro de la estructura estándar de «crear una empresa»:

- Elaboración de un plan empresarial.
- Trámites para crear una empresa.
- Establecer un organigrama de una empresa.

➔ Cómo ser una empresa responsable [Modalidad A].

- Selección de personal.
- Correspondencia comercial.
- Documentación mercantil y comercial.
- Reuniones de negocios.

➔ Cómo ser una empresa responsable [Modalidad B].

- Publicidad de la empresa.

5.2. Contenidos de la tarea

Los datos fundamentales de la tarea que proponemos para incorporar a la simulación global de «crear una empresa» son los siguientes:

- Denominación: «Cómo ser una empresa responsable».
- Descripción de la tarea: configurar las señas de identidad de la empresa y señalar de qué manera contribuye la empresa a la sostenibilidad en los aspectos económicos, sociales y medioambientales.
- Nivel: B1 → B2.
- Contexto educativo: esta tarea estaría integrada dentro de una unidad didáctica que contaría con los siguientes descriptores[9]:

[9] En los anexos a nuestra memoria ofrecemos distintas propuestas prácticas con las que puede abordarse esta tarea (Cortés Valenciano 2008: 43-65).

Funciones comunicativas	▪ Expresar y matizar el acuerdo o el desacuerdo. ▪ Justificar una opinión. ▪ Expresar obligación y deber. ▪ Exponer y reformular una declaración de principios.
Contenidos gramaticales	▪ Perífrasis modales de obligación. ▪ Oraciones concesivas, finales y condicionales. ▪ Cuantificadores adverbiales (*poco, bastante, mucho, parcialmente, totalmente*…). ▪ Marcadores del discurso para matizar.
Contenidos léxicos	▪ Misión, visión, valores y estrategia en el mundo de la empresa. ▪ Valores empresariales positivos y negativos.
Contenidos temáticos	▪ Estrategia empresarial. ▪ La responsabilidad social de la empresa. ▪ Los indicadores de calidad.

6. Ventajas e inconvenientes

La inclusión de los informes de responsabilidad social en la enseñanza del *Español para los Negocios* conlleva ventajas e inconvenientes.

Entre los inconvenientes se encuentran, por un lado, las dificultades intrínsecas derivadas del propio enfoque por tareas (la necesidad de contar con un profesorado perfectamente formado y cualificado; alumnado más acostumbrado a un currículo de signo gramatical o funcional, estilo de aprendizaje más pasivo y menos autónomo); por otro lado, las posibles dificultades generadas por el desconocimiento o la falta de familiaridad del género discursivo sobre el que se diseña la tarea propuesta, si bien la generalización de estos informes y su progresiva inclusión en los ámbitos académicos minimice estas dificultades.

Entre las ventajas podemos destacar las siguientes:

a) Integración de tareas.

La tarea «Cómo ser una empresa responsable» forma parte de una secuencia en donde los elementos que lo componen forman parte de un todo y son el resultado de una serie de decisiones encadenadas y sostenidas en el tiempo: creada una empresa, es preciso también establecer su misión, su visión y sus valores, y estos, a su vez, determinan los indicadores económicos, medioambientales y sociales necesarios para su evaluación.

b) Flexibilidad y versatilidad.

La tarea propuesta admite muchas posibilidades de llevarse a la práctica, concibiéndose no sólo como una mera tarea posibilitadora, sino también como una tarea final *ad hoc*. Aunque aquí solo hemos manejado la modalidad de *tarea*, la utilización de los Informes de Responsabilidad Corporativa pueden adoptar el formato de una *simulación* global e incluso alcanzar las dimensiones de un *proyecto* si se dieran las condiciones apropiadas para ello. Por otra parte, la tarea propuesta permite una óptima utilización de las Nuevas Tecnologías (por ejemplo, a partir de *cazas del tesoro* e incluso el diseño de una *webquest* específica).

c) Estandarización.

Los informes de responsabilidad corporativa cuentan con una práctica cada vez más extendida y un nivel de estandarización es muy alto, lo que permite un fácil reconocimiento por cualquier alumno mínimamente familiarizado con la cultura económica actual sea cual sea su nacionalidad y lengua materna.

Manuales y cursos de *Español para los Negocios*

BLANCO CANALES, A. Y VILLARRUBIA ZÚÑIGA, M.S. (2005): *Negocios. Manual de español* Profesional, Madrid: Universidad de Alcalá.

CORPAS, J.; MARTÍNEZ, L. Y SABATER, M.L. (2001): *Socios 2. Curso de español orientado al mundo del trabajo*, Barcelona: Difusión.

GONZÁLEZ, M; MARTÍN, F. (1999): S*ocios 1. Curso básico de español orientado al mundo del trabajo*, Barcelona: Difusión.

JUAN LÁZARO, O.; DE PRADA SEGOVIA, M. Y ZARAGOZA ANDREU, A. (2002): *En equipo. Nivel elemental*, Madrid: Edinumen.

JUAN LÁZARO, O.; DE PRADA SEGOVIA, M. Y ZARAGOZA ANDREU, A (2003): *En equipo 2. Nivel intermedio*, Madrid: Edinumen.

JUAN LÁZARO, O.; AINCIBURU, C. Y ZARAGOZA ANDREU, A. (2007): *En equipo 3. Nivel avanzado: B2*, Madrid: Edinumen.

NORIEGA, A. Y PROST, G. (2003): *Al Dí@ (Relaciones profesionales y del mundo de la empresa: Nivel avanzado)*, Madrid: SGEL.

— (2007): *Al Dí@ (Relaciones profesionales y del mundo de la empresa: Nivel inicial),* Madrid: SGEL.

PAREJA, M.J. (2005): *Temas de empresa. Manual para la preparación del Certificado Superior del Español para los negocios. Cámara de Comercio de Madrid,* Madrid: Edinumen.

Bibliografía

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2000): *Libro Verde. Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas*.

— (2007): *Responsabilidad empresarial. Recopilación de casos de buenas prácticas entre pequeñas y medianas empresas de Europa***,** Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas

— (2008): *Empresas responsables. Cuestionario de concienciación* [en línea] <http://ec.europa.eu/enterprise/sme/competitive_es.htm>.

CORTÉS VALENCIANO, Marcelino (2008): *Los informes de responsabilidad corporativa como plataforma para el diseño y desarrollo de tareas en el Español para los negocios*, Santander, Fundación Comillas-Universidad de Cantabria (inédita).

FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, Ángeles (2007): *La responsabilidad social de las empresas en la prensa española. Análisis de su tratamiento y sus efectos en los casos de El Mundo y El País*, tesis doctoral dirigida por T. García Perdiguero y R. Pérez-Amat García, Universidad Rey Juan Carlos I.

GARCÍA PERDIGUERO, T. (2003): *La responsabilidad social de las empresas en un mundo global*, Barcelona. Anagrama.

— (2007): «Sobre la metodología del Observatorio RSE», *Claridad*, Primavera, cuarta etapa, 44-55.

GLOBAL REPORTING INITIATIVE [GRI] (2006): *Guía para la elaboración de Memorias de Sostenibilidad,* versión 3.0, [en línea] <http://www.globalreporting.org>.

— (2007): *Caminos: Ciclo preparatorio para la elaboración de memorias de sostenibilidad GRI: Manual para organizaciones pequeñas y medianas*, [en línea] <http://www.globalreporting.org>.

JUAN LÁZARO, O. (2003): «El enfoque por tareas y el español de los negocios: integración de destrezas», en De Antonio, V. *et al.* (coords.) (2003): *Español para Fines Específicos. Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (Ámsterdam, noviembre de 2003)*, 207-219.

LONG, M. H. (2003): «Español para fines específicos: ¿textos o tareas?», en De Antonio, V. *et al.* (coords.) (2003): *Español para Fines Específicos. Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (Ámsterdam, noviembre de 2003)*, 15-39.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) (2006): *Las competencias clave para el*

bienestar personal, económico y social [en línea] < www.OECD.org/edu/statistics/deseco>.

PÉREZ GUTIÉRREZ, Manuel (2000): «La simulación como técnica heurística en la clase de español con fines profesionales», en Bordoy, M.; Van Hoof, A. Y Sequeros, A. (coords.) (2000): *Español para Fines Específicos. Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (Ámsterdam, noviembre de 2000)*, Ministerio de Educación Cultura y Deporte-Instituto Cervantes, 169-183.

ROSER FERNÁNDEZ, I. (2005): *Guía de la Responsabilidad Social Corporativa para las Pymes*. Madrid, Fundación El Monte y Observatorio de Responsabilidad Social Corporativa.

ROSER MARTÍNEZ, J. A. *et al*. (2003): «Español de negocios para los niveles B2 y C1 del nuevo Marco Común de Referencia Europeo. Consideraciones en torno al diseño de un currículo de español para fines específicos», en DE ANTONIO, V. *et al.* (coords.) (2003): *Español para Fines Específicos. Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (Ámsterdam, noviembre de 2003)*, 141-156.

ZANÓN GÓMEZ, J. (1990): «Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras», *Cable*, 4, 19-27.

— (coord.) (1999a): *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen, Serie Estudios.

— y ESTAIRE, S. (1999b): «El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo», en *Comunicación, Lenguaje y Educación,* 7-8, 55-90.

EL ESPAÑOL CON FINES ACADÉMICOS EN EL MARCO DEL EEES: LAS COMPETENCIAS DEL ESTUDIANTE

OLGA CRUZ MOYA
Universidad Pablo de Olavide

RESUMEN

En los cursos 2009-2010 y 2010-2011 comienzan a impartirse nuevas titulaciones universitarias adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La necesaria armonización con Europa ha abierto en el ámbito universitario un proceso de profunda reflexión y transformación que se ha concretado en la elaboración de nuevos planes de estudios expresados en términos de competencias. En el presente artículo se dan a conocer las competencias generales del estudiante universitario destacando el componente lingüístico que acompaña, inevitablemente, a la descripción de saberes y habilidades. Además, se ponen en relación esas competencias generales con las del aprendiz de Español con fines académicos. Finalmente, se comentan las ventajas e inconvenientes que puede tener esta transformación del sistema universitario para los estudiantes de E/LE.

1. La enseñanza superior en España a partir de los acuerdos de Bolonia

En el momento actual las universidades españolas están llevando a cabo una serie de cambios encaminados a adaptar planes de estudios, metodologías docentes y sistemas de evaluación al Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES), proceso que debe generalizarse en 2010 para todas las universidades españolas. La convergencia de los sistemas educativos de las universidades europeas que suscribieron los acuerdos de Bolonia (1999) es una importante iniciativa que tiene como objetivos, entre otros, facilitar la movilidad y la empleabilidad de los estudiantes, frenadas hasta ahora por la existencia de un amplio número de titulaciones en etapas con duración y carácter diferentes. La convergencia pasa, por tanto, por una armonización de los planes de estudios de las diferentes universidades, que deben hacer compatibles la forma de contabilizar la carga de trabajo de cada titulación (tanto en horas efectivas de clase como en cuanto a la carga de trabajo del estudiante), así como la manera en que se capacita al estudiante con los conocimientos, habilidades y actitudes que la sociedad demanda. Para homologar y hacer comparables los estudios superiores, el EEES establece un sistema internacional que mide el trabajo del estudiante en cada materia: así, los créditos ECTS (*European Transfer Credit System*) contabilizan no solo las horas de clases teóricas (es decir, las impartidas por el profesor y las horas de examen) sino también el trabajo que debe ser realizado por el alumno (seminarios, horas de estudio, realización de trabajos, lecturas…).

Estas novedades, que han sido experimentadas en algunas universidades a modo de planes piloto, implican una verdadera transformación tanto en el concepto mismo de universidad, que se vincula necesariamente a la construcción de una *sociedad del conocimiento*[1], como

[1] «En la actualidad, *la Europa del conocimiento* está ampliamente reconocida como un factor irreemplazable para el crecimiento social y humano y es un componente indispensable para consolidar y enriquecer a la ciudadanía europea […]» (Declaración de Bolonia, 1999: 1).

en los aspectos más cotidianos del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en esta institución.

En primer lugar, se pone en cuestión a la universidad como única fuente de la que emana el conocimiento: en la era de las comunicaciones, la información no es un bien que se atesora y se transmite de manera unidireccional. Muy al contrario, la generalización que ha experimentado el acceso a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, así como el auge de nuevas formas de relacionarse socialmente a través de la red (especialmente a través de programas de intercambio instantáneo de mensajes o de redes sociales) son factores que contribuyen a la abundancia y hasta el exceso de información que caracteriza a la sociedad actual[2]. En este contexto, el acceso no se valora tanto como la discriminación de las informaciones útiles y la desestimación de aquellas que no lo son, su jerarquización y el establecimiento de vínculos que permitan una mejor comprensión del mundo.

La mera acumulación de datos, por tanto, parece ser un valor de poca utilidad en la actualidad. De igual forma, el modelo pedagógico transmisivo predominante en las universidades españolas –con honrosas excepciones– debe enfocarse hacia el desarrollo de las destrezas y el fomento de la autonomía del alumno. Es decir, los estudios superiores deben cambiar su orientación hacia el sujeto que aprende, en lugar de centrarse en el contenido del aprendizaje como objetivo del proceso formativo. Por esta razón, la enseñanza superior debe basarse en otras metodologías que complementen a la tradicional clase magistral y que se orienten hacia la consecución de una serie de capacidades, destrezas o competencias.

[2] Un neologismo que se ha empleado para describir este fenómeno es el de *infoxicación*, término acuñado por Alfons Cornella (1998, 1999 y 2003) que incluso ha sido recogido en la *Neoloteca* (*Diccionario en línea de términos normalizados*) del Centro de Terminología *TermCat* como «exceso de información que provoca en el receptor una incapacidad para comprenderla y asimilarla» [en línea] <http://www.termcat.cat/neoloteca> s. v. 'infoxicación'.

2. Las competencias del estudiante universitario en el marco del EEES

Los planes de estudios que se han venido elaborando durante el periodo de adaptación al EEES, y que –de no haberse implantado con anterioridad– deben entrar en vigor a comienzos del curso 2010-2011, reflejan este cambio en la descripción de los currículos académicos, que ahora se expresan en términos de competencias que los estudiantes alcanzan a lo largo de su trayectoria académica. Estas se han clasificado en tres categorías:

1. Disciplinares (*saber*)
2. Profesionalizantes (*saber hacer*)
3. Académicas (*saber trascender*)

A partir de esta primera aproximación a lo que deben ser los resultados del aprendizaje en las nuevas titulaciones, se han producido variados e intensos debates sectoriales que han reflexionado sobre la mejor manera de aplicar estos principios a unas especialidades académicas lastradas a veces por el peso de una larga tradición, sin perder además su carácter de *estudios superiores* –diferentes por tanto de otras etapas educativas previas–. El giro que se ha producido en muchos casos puede considerarse como copernicano.

Una de las reflexiones más sugerentes sobre las competencias del estudiante universitario en el marco del EEES es la realizada por José Ramón Alonso (2009), Rector de la Universidad de Salamanca, que fue publicada en *El País* con el título de «Una Universidad nueva». El artículo enumera a modo de decálogo todo lo que «un universitario necesita saber y saber hacer» «sin dejar de tener los conocimientos imprescindibles de cada disciplina» (Alonso, 2009). Una de las principales virtudes de este trabajo es la de dejar constancia de una amplia gama de conocimientos, comunes a todo el que emprende estudios superiores –sea cual sea su especialidad– pero que nunca

se habían hecho patentes en los currículos tradicionales[3]. De manera concreta, las capacidades que expone Alonso son las siguientes:

> Primero, debe saber leer. Suena insultante, pero es cierto; debe saber leer y extraer las ideas principales de un texto, someter a juicio crítico lo que ese autor afirma, ser capaz de contrastar con otras fuentes y llegar a conclusiones propias, personales. (Alonso: 2009)

La comprensión escrita forma parte de las llamadas *competencias básicas* en la enseñanza secundaria[4], es decir, habilidades imprescindibles para la realización personal, la formación como ciudadano y el desarrollo de la capacidad de aprender. Por ello, los jóvenes que acceden a la enseñanza superior deben haber adquirido un dominio suficiente de esta destreza que les permita desarrollar la lectura crítica en el periodo universitario. Sin embargo, parece que los estudiantes tienen dificultades a la hora de discriminar el carácter y el grado de relevancia de las informaciones que leen[5], lo que evidencia la necesidad de potenciar el dominio de esta habilidad. La capacidad para desentrañar el contenido de un texto, para ponerlo en relación con otros precedentes o coetáneos, así como para realizar un comentario personal sobre el mismo deben formar parte, sin ninguna duda, del currículum formativo de cualquier universitario.

> Segundo, debe saber escribir; y no hablo de no cometer faltas de ortografía, ni de saber poner letras juntas; eso hay que darlo por hecho, sino de comunicar

[3] Algunos autores han denominado a este conjunto de saberes *currículum oculto* (Santos Guerra, 2009).
[4] Concretamente, de la llamada *competencia en comunicación lingüística* (Pérez Esteve y Zayas, 2007).
[5] Como ha puesto de manifiesto en este mismo foro Daniel Cassany, con una interesante ponencia que llevó por título «Leer, comprender e interpretar en EFE en línea» (Cassany, 2009).

> con claridad, con eficacia, con una extensión equilibrada, con rigor en el uso de información externa, con la mente puesta en el lector. (Alonso: 2009)

La expresión escrita es otra de las destrezas que se incluyen en el repertorio de *competencias básicas* de la enseñanza secundaria. En este caso, la redacción de textos con una finalidad formativa es la práctica más habitual en la etapa universitaria. A pesar de ello, son muchas las carencias que se perciben en la expresión escrita de los estudiantes –donde las faltas de ortografía parecen imposibles de erradicar– y se evidencia un gran desconocimiento de las convenciones escriturales asociadas a los diferentes tipos de textos, especialmente los que están vinculados al ámbito académico. Las nuevas titulaciones deben dotar al estudiante de las herramientas textuales imprescindibles para transmitir los hallazgos de la investigación de las diferentes disciplinas, así como para desenvolverse adecuadamente en el ámbito profesional.

> Tercero, debe saber hablar, hablar a una persona y hablar a 100. Ser capaz de presentar las ideas propias e indagar las ajenas. Conducir y ganar un debate. Respetar los tiempos y usar apoyos efectivos. No es baladí: saber hablar bien se considera el primer factor de éxito en la carrera profesional. (Alonso: 2009)

Las destrezas orales han sido las más relegadas dentro del conjunto de competencias del estudiante universitario. Incluso tratándose de licenciados en Hispánicas, y a pesar de lo que pudiera parecer, los contenidos lingüísticos que reciben los estudiantes olvidan frecuentemente el estudio –y la práctica– de la lengua en la variedad en la que más frecuentemente se utiliza: la oral. Los profesores Cortés y Muñío señalan el origen de esta tendencia en la evolución de la práctica pedagógica en los dos últimos siglos:

> [Tras la revolución francesa y el auge de los nacionalismos] se pasó de una enseñanza de [la lengua] con un objetivo eminentemente práctico, su uso, a un conocimiento centrado en la evolución histórica del sistema lingüístico y en la descripción sincrónica de sus estructuras (Cortés y Muñío, 2008: 57-58).

El dominio de esta modalidad, especialmente en el registro formal, debe incorporarse al conjunto de habilidades de cualquier aprendiz que curse estudios superiores. Hablar en público, uno de los principales miedos colectivos, no debe suponer un escollo para trasmitir una idea o comunicar un resultado.

> Cuarto, debe tener disciplina. Realizar esfuerzos continuados en el tiempo, hacer un plan y cumplirlo; comprometerse y respetar los compromisos. (Alonso: 2009)

La planificación de actividades, el trabajo constante y el compromiso con el propio aprendizaje son cualidades que están más relacionadas con el aprendiz que con las materias objeto de estudio. Forman parte, por tanto, del *saber ser*, ese conjunto de habilidades que favorecen el aprendizaje en cualquier ámbito de estudio[6]. Además, es evidente que estas

[6] La «competencia existencial» o *saber ser* aparece descrita en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2001) (en adelante, MCER), de la que también se afirma lo siguiente:

> Los factores de actitud y personalidad inciden enormemente no solo en los papeles que cumplen los usuarios o alumnos de idiomas en los actos comunicativos, sino en su capacidad de aprender. El desarrollo de una «personalidad intercultural» que comprenda tanto las actitudes como la toma de conciencia es considerado por muchos como una meta

virtudes son las que adornan a cualquier profesional de éxito, por lo que deben tenerse en cuenta en cualquier plan de estudios que esté enfocado en el desarrollo de las capacidades del alumno, más que en la reproducción memorística de contenidos.

> Quinto, debe tener una visión internacional. Debe expresarse en inglés con soltura y tener ciertas habilidades en, al menos, otro idioma. Debe conocer otros países como universitario, esto implica tener unos conocimientos básicos de la política, la historia, las aspiraciones, fortalezas y dificultades de ese país. (Alonso: 2009)

Este rasgo está en consonancia con las iniciativas emprendidas por el Consejo de Europa para el fomento del plurilingüismo y el pluriculturalismo, dentro de las que se incluyen los diferentes programas de ayudas a la movilidad (Sócrates, Erasmus, etc.)[7]. Los cambios que trae consigo la implantación del EEES tienen como objetivo favorecer los intercambios académicos con Europa, además de fomentar la libre circulación de trabajadores titulados entre los países de nuestro entorno. El hecho de que en los nuevos títulos de grado se enuncie como objetivo el dominio de la lengua inglesa hasta un nivel intermedio es una medida que facilitará la internacionalización de los estudiantes universitarios españoles en el contexto del EEES. Sin embargo, el esfuerzo por aprender otro idioma no debe limitarse al manejo del inglés como segunda lengua o como lengua vehicular en países no angloparlantes, sino que debe complementarse con un acercamiento a un tercer idioma y a su cultura.

---

educativa importante en sí misma (Consejo de Europa, 2001: 104).

[7] Ballesteros Martín (2009) ofrece un útil resumen de las medidas adoptadas por el Consejo de Europa para potenciar el multilingüismo desde 2001 hasta la actualidad.

> Sexto, debe ser creativo. En su trabajo y en su vida. Debe explorar el arte en cualquiera de sus manifestaciones. No sólo como espectador, también como autor, no quedarse siempre al margen, pasivo o mero crítico de lo que otros acometen, debe implicarse. (Alonso: 2009)

Si hay un rasgo que debe caracterizar al estudiante universitario es la capacidad para plantear preguntas y generar respuestas, incluso a cuestiones que todavía no han sido formuladas. Es decir, debe ser capaz de utilizar sus habilidades con creatividad, realizando aportaciones novedosas que supongan un avance en el conocimiento.

> Séptimo, debe conocer las herramientas propias de su disciplina, sea el método científico o las grandes tradiciones culturales de las Humanidades. (Alonso: 2009)

Este rasgo es el más evidente de los que componen el decálogo. Ninguna descripción de los saberes académicos debe excluir el conocimiento de la metodología de la investigación o del desempeño profesional en cada especialidad universitaria, ya que conforman la base sobre la que se van a integrar las demás competencias descritas.

> Octavo, debe estar alfabetizado en las nuevas tecnologías. Chatear, pero también configurar una cuenta de correo, usar una hoja de cálculo, construir una base de datos y editar un texto, una imagen y un vídeo. (Alonso: 2009)

La inclusión de las nuevas Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones tanto en la vida profesional como en el devenir cotidiano es un hecho que está cambiando la forma de trabajar y relacionarnos

socialmente. Por ello, la enseñanza superior no debe permanecer ajena a este fenómeno[8]: los estudiantes deben manejar con soltura diferentes herramientas informáticas que les permitan estar presentes en diferentes canales de comunicación, tanto por medio del audio, del vídeo, del texto o de los diferentes soportes gráficos que permite la informática. El uso de la lengua debe ser el adecuado, adaptando el registro al grado de formalidad del mensaje y respetando las convenciones de cortesía de las comunicaciones virtuales, lo que se conoce comúnmente como *netiqueta*[9].

> Noveno, debe tener una cultura general. No puede ser que el estudiante de Historia, ante una regla de tres, o calcular un tanto por ciento, diga «yo es que soy de Letras»; ni que el de Ciencias no sepa quién era Augusto. (Alonso: 2009)

Dentro del papel que debe desempeñar la universidad en la construcción de la llamada *sociedad del conocimiento* está la formación de graduados competentes desde un punto de vista holístico, es decir, poseedores de una serie de saberes que conforman un bagaje cultural medio[10], independientemente de la especialidad escogida para cursar estudios académicos.

> Décimo: romper con los decálogos, con las tradiciones estúpidas, con los criterios de rebaño, con el qué dirán y el me da lo mismo.
> Undécimo y último: tiene que tener una visión ética. En todas las épocas ha habido problemas y dilemas,

[8] No hay que olvidar que en la Enseñanza Secundaria Obligatoria también se incluye la *competencia en el tratamiento de la información y digital* como una de las *competencias básicas*.
[9] Un interesante compendio de las diferentes aplicaciones de la *netiqueta* en entornos virtuales de comunicación puede encontrarse en: <http://www.netiqueta.org>
[10] El concepto de «conocimiento declarativo» o *saber* se detalla en el MCER (Consejo de Europa, 2001: 101).

> perspectivas y limitaciones que han dado la medida del ser humano de cada tiempo y cada lugar. Y eso no es distinto en este siglo XXI […]. (Alonso: 2009)

Estos dos últimos rasgos entran dentro del terreno de las actitudes, ya que el inconformismo y la ética aplicados al mundo universitario son los que permiten abrir caminos nunca antes explorados alejándose de los convencionalismos y las ideas preconcebidas, así como trabajar para construir un mundo más justo y solidario, integrando ambas cualidades. Si la universidad es la institución donde se adquieren el nivel más alto de formación, los titulados deben desempeñar un papel central a la hora de generar opiniones o liderar posicionamientos que contribuyan al avance de la sociedad.

3. El Español con fines académicos en el nuevo contexto

La enseñanza del Español con fines académicos tiene como objetivo dotar al estudiante extranjero de las herramientas lingüísticas e interculturales necesarias para desenvolverse con éxito en el ámbito universitario español o hispanohablante[11]. El entorno académico ha pasado a considerarse, desde no hace mucho[12], un ámbito donde se emplea el lenguaje con un fin específico, tras la publicación de un número apreciable de estudios que profundizan en las características de los intercambios comunicativos que se producen en este contexto y en la especificidad de las funciones lingüísticas y los géneros discursivos que se emplean en las aulas. En este sentido, Cummins (2002) define dos tipos de destrezas, la que denomina DCIB o *Destrezas Comunicativas Interpersonales Básicas* y el DCLA o *Desarrollo Cognitivo del Lenguaje Académico*, y defiende que mientras la primera tiene que ver

[11] Vázquez, 2005: 1129.
[12] Graciela Vázquez considera al proyecto europeo ADIEU (*Akademischer Diskurs in der European Union*), cuyos resultados comenzaron a ver la luz en 2000, como el primer estudio riguroso del Español con fines académicos (Vázquez, 2005: 1129).

con la adquisición del lenguaje, y en los casos de inmersión lingüística suele alcanzar un cierto umbral de eficacia comunicativa en unos meses, la segunda requiere la aplicación consciente de una serie de técnicas y la aparición de ciertos factores y circunstancias que tienen que ver sobre todo con el entorno de aprendizaje y con las actuaciones del profesor: sus logros, a diferencia de las DCIB, no se miden en meses sino en años. Además de las dificultades que proceden del contenido disciplinar propiamente dicho, los estudiantes deben enfrentarse a una serie de convenciones discursivas asociadas a los diferentes tipos de texto presentes en el ámbito universitario, ya que «los textos académicos son productos culturales y como tales detentan propiedades que los diferencian de otros tipos de textos y de los mismos textos en diferentes tradiciones culturales» (Vázquez, 2005: 1139).

Por otra parte, no puede dejar de mencionarse el extraordinario auge que han recibido los programas de enseñanza bilingüe en este último lustro, centrados especialmente en las etapas educativas previas a la universitaria. En el contexto de la enseñanza pública en Andalucía, este impulso emana fundamentalmente del *Plan de Fomento del Plurilingüismo* (2005), documento que establece la creación de secciones bilingües en inglés, francés o alemán en los centros públicos de Enseñanza Primaria, Enseñanza Secundaria y Bachillerato. El proyecto incluye la creación de grupos de trabajo gestionados por profesores que hacen la función de coordinadores, el refuerzo de las competencias de los docentes en el idioma extranjero a través de ayudas para la realización de cursos y estancias en otros países, así como la formación metodológica en el *Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenidos* (AICLE) o, como se denominó originalmente en inglés *Content and Language Integrated Learning* (CLIL)[13]. El AICLE propone el aprendizaje de las lenguas extranjeras a través de las materias comunes, como la historia o las ciencias, empleando currículos integrados de las lenguas y áreas no lingüísticas, lo que contribuye de manera eficaz al desarrollo de la

[13] Lorenzo Bergillos, 2007.

competencia comunicativa en una segunda lengua que optimiza y facilita los aprendizajes posteriores. El éxito de la integración de lengua y contenidos se basa en dos presupuestos de partida:

1. La motivación del aprendizaje es intrínseca, ya que el alumno encuentra rápidamente la utilidad en el objeto del aprendizaje.
2. La lengua es auténtica, ya se presenta en situaciones reales y no forzadas.

Según los presupuestos de este enfoque metodológico, el vínculo que se establece entre las diferentes áreas del conocimiento, además de aportar coherencia metodológica a la enseñanza y aprendizaje, elimina las duplicaciones y las redundancias y permite el refuerzo entre las diferentes materias.

4. Conclusiones

Teniendo en cuenta la transformación conceptual, curricular y metodológica que lleva aparejada la adaptación al EEES en las universidades españolas, así como el desglose de las competencias del estudiante universitario en el nuevo contexto, puede apreciarse un claro acercamiento a los planteamientos y propuestas llevados a cabo desde el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente las que se asocian al *Español con fines académicos*:

Como se ha podido constatar, el conocimiento lingüístico orientado a la práctica forma parte de las tres primeras competencias que señala Alonso (2009): se trata de las macrodestrezas, circunscritas en este caso al entorno académico, por lo que los resultados del proyecto ADIEU, destinados al aprendizaje de una lengua extranjera con fines académicos, bien podrían ser útiles para la formación del alumnado nativo.

Otras de las habilidades mencionadas tienen que ver con aspectos culturales o del aprendizaje, lo que no resulta desconocido para el alumno de

lenguas extranjeras, ya que tanto el MCER como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*[14] detallan las competencias que debe desarrollar el estudiante como hablante intercultural y como aprendiente autónomo.

Parece evidente que en el nuevo contexto no resulta suficiente la adquisición por parte del alumno de una serie de informaciones más o menos especializadas sobre la materia en cuestión, sino que resulta crucial trabajar con esa información para obtener conocimiento, y por supuesto, es igualmente importante saber comunicarlo utilizando diferentes soportes y adecuando el discurso a auditorios de distinta naturaleza: este esfuerzo deben realizarlo tanto los estudiantes que utilizan su lengua materna en el entorno académico como aquellos que emplean una segunda lengua, más acostumbrados al concepto de *destreza* y a la realización de *tareas* significativas en la lengua meta. Por tales motivos, puede aventurarse que en un futuro no muy lejano las diferencias entre un estudiante universitario de español como L1 y como L2 van a ser más difusas.

Además, a partir de la introducción de itinerarios multilingües en los planes de estudios, del incremento de dobles titulaciones y de la movilidad estudiantil, se van a favorecer el plurilingüismo y la programación de cursos en torno al AICLE, con lo que la docencia podrá beneficiarse de hábitos e instrumentos de trabajo ya conocidos por algunos estudiantes en las etapas preuniversitarias.

La acreditación de los niveles de competencia de los estudiantes universitarios según lo establecido en el MCER y la posibilidad de ver reconocidas ciertas asignaturas de acuerdo con los requisitos de certificación que se establezcan en cada caso es otra de las ventajas que trae consigo la adaptación al EEES, acreditación que es una práctica habitual para los aprendices de lenguas extranjeras, con la utilización del *portfolio* como currículum lingüístico[15].

[14] Instituto Cervantes, 2006.
[15] Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos, 2009.

Finalmente, solo cabe esperar que los docentes universitarios sepan aprovechar el esfuerzo de los estudiosos en la enseñanza de lenguas extranjeras (incluido el español) que condujo a la renovación metodológica de estas materias, así como las reflexiones y los materiales didácticos creados por el gran número de profesores de enseñanza secundaria que se han comprometido con el bilingüismo y la enseñanza por contenidos. De esta forma, la convergencia con el EEES alcanzará su más pleno sentido.

Bibliografía

ALONSO, José Ramón (2009): «Una universidad nueva», *El País*, 12 de enero de 2009.

BALLESTEROS MARTÍN (2009): «La enseñanza de lenguas en el Espacio Europeo de Educación Superior», *Avances en Supervisión Educativa*, n.º 10 [en línea] <http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=305&Itemid=63>.

CASSANY, Daniel (2009): «Leer, comprender e interpretar en EFE en línea», conferencia presentada en el XX Congreso Internacional de ASELE *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*, celebrado en Comillas (Cantabria), del 23 al 26 de septiembre de 2009.

CONSEJERÍA DE CULTURA, JUNTA DE ANDALUCÍA (2005): *Plan de fomento del plurilingüismo: una política lingüística para la sociedad andaluza* [en línea] <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/ProyectosInnovadores/Plurilinguismo/Portada/1182945265640_wysiwyg_plan.pdf>

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación – Instituto Cervantes – Editorial Anaya [en línea] <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

CORNELLA, Alfons (2005), «Infoxicación» [en línea] <http://www.infonomia.com/blog/perm.php?id=2694>

CORTÉS RODRÍGUEZ, Luis y José Luis MUÑÍO VALVERDE (2008): «Sobre por qué ha de enseñarse la lengua oral y cómo puede hacerse», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 49 (2008), 57-66.

CUMMINS, J. (2002): *Lenguaje, Poder y Pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*, Madrid, Morata.

INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva.

LORENZO BERGILLOS, Francisco J. (2007): «The Sociolinguistics of CLIL: language Planning and Language Change in 21th Century Europe», *Revista española de lingüística aplicada*, Vol. extra 1, (Ejemplar dedicado a: *Models and practice in CLIL*), 27-38.

ORGANISMO AUTÓNOMO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS EUROPEOS (2009), *Portfolio europeo de las lenguas* [en línea] <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html>

PÉREZ ESTEVE, Pilar y ZAYAS, Felipe (2007): *Competencia en comunicación lingüística*, Madrid: Alianza.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2009): «Currículum oculto y aprendizaje en valores» [en línea] <http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca/?page_id=111>

VÁZQUEZ, Graciela (2005): «La enseñanza del español con fines académicos», en SÁNCHEZ LOBATO, Jesús y SANTOS GARGALLO, Isabel (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

VV. AA. (1999): Declaración de Bolonia [en línea] <http://www.educacion.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracion-bolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>

INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LOS PROGRAMAS DE ENSEÑANZA DE LENGUA CON FINES ESPECÍFICOS

JOSEBA EZEIZA RAMOS
Universidad del País Vasco

RESUMEN

En este trabajo se presentan tres herramientas para la evaluación formativa (un dossier, un cuaderno electrónico y una parrilla de evaluación de aplicación flexible), inspiradas en el conocido como «enfoque por competencias» y pensadas para la enseñanza de lengua con fines específicos en contexto universitario y en contexto laboral. Con esta iniciativa se ha tratado de introducir criterios de calidad en la gestión didáctica con el objetivo final de optimizar tres condiciones que, a todas luces, favorecen el aprendizaje de lenguas en contexto formal (Van Lier, 1996): a) la toma de conciencia; b) la autonomía; y c) la autenticidad.

1. Introducción

La iniciativa de innovación que se presenta en este artículo nació en 2006 con el objetivo de mejorar la calidad de los programas de enseñanza de

lengua con fines específicos en contexto universitario y contexto laboral. Se trataba de introducir instrumentos que permitieran un modelo de gestión didáctica en el que los estudiantes participaran de forma activa en la toma de decisiones y en la evaluación de sus progresos y logros. El modelo que se pretendía instalar es el que resumen Hernández y Sepúlveda (1993: 69-70) en el siguiente listado de principios fundamentales:

1. La práctica educativa debe sustentarse en la intercomunicación entre praxis y reflexión
2. La práctica educativa debe contemplar la planificación, la realización, la observación, la reflexión…, y, de nuevo, el retorno a la planificación («espiral introspectiva»)
3. La práctica educativa debe ser participativa y comunitaria
4. La práctica educativa exige un currículum compartido que extienda la colaboración y la negociación en todas las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje
5. La práctica educativa debe ser un proceso sistemático de aprendizaje
6. La práctica educativa exige, para su mejora, el registro de lo que observamos y vivimos en el aula
7. La práctica educativa debe ser un proceso crítico
8. La práctica educativa debe lograr grupos de instrucción con relaciones interpersonales flexibles y vías de comunicación abiertas

Figura nº 1: La práctica educativa (Hernández y Sepúlveda, 1993: 60)

Este modelo general es concurrente con los postulados del *Marco Común Europeo de Referencia* (2002: 4-6), que en su capítulo introductorio establece los siguientes criterios generales para la enseñanza de lenguas en Europa:

> - Los métodos de enseñanza deberán fortalecer la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social.
> - Las propuestas de dichos métodos deberán aprovechar de forma flexible los conocimientos y experiencias de los individuos en las diversas lenguas con las que ha tenido contacto.
> - Las experiencias de aprendizaje deberán articularse en torno a acontecimientos comunicativos significativos para los alumnos y deberán fomentar la consciencia sobre la lengua y la comunicación.
> - Además, deberán contribuir al desarrollo de la motivación, la destreza y la confianza del alumno con el fin de que, como ser social, sea progresivamente más consciente de su propia espontaneidad a la hora de abordar las tareas.

Una síntesis con carácter aplicado de todas estas ideas diversas pero convergentes, la encontramos en la propuesta de Leo Van Lier (1996) conocida como *currículo AAA*, denominación que hace referencia a las iniciales de las correspondientes en lengua inglesa a 'toma de conciencia' (*awareness*), 'autonomía' (*autonomy*) y 'autenticidad' (*autenticity*). De acuerdo con este experto, se trataría de tres condiciones cruciales para el éxito en el aprendizaje de lenguas en contexto formal. La hipótesis del *currículo AAA* postula que para garantizar la calidad y la solidez de los aprendizajes es fundamental que las experiencias de aula cumplan ciertos requisitos. Por una parte, deberían despertar la conciencia de los estudiantes sobre las condiciones y exigencias de las tareas propuestas, sobre las propias posibilidades para afrontar los retos que estas plantean y sobre las alternativas para resolverlas. Por otra parte, debería fomentar una actitud activa y responsable de los estudiantes ante las tareas y el propio proceso de aprendizaje, siempre desde una perspectiva colaborativa y social. Finalmente, se deberían crear las condiciones adecuadas para que los estudiantes despierten y exploten su motivación y creatividad.

Tal y como sugiere la figura nº 2, la optimización de estas condiciones favorecería la generación de *moléculas* de aprendizaje compactas y estables. Esto es, favorecería que los esfuerzos de los estudiantes se traduzcan en logros significativos y tangibles, tanto en términos de desarrollo de competencias y de adquisición de conocimientos lingüísticos, como en el refuerzo de su confianza como usuarios de la lengua.

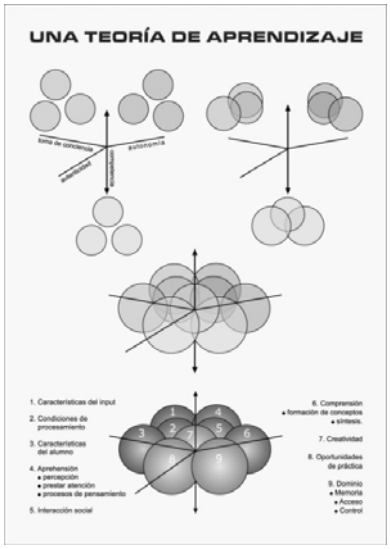


Figura nº 2. Una teoría de aprendizaje (Ezeiza, 2007)

En este proyecto se trató de conjugar las tres perspectivas a las que hemos hecho mención: la que proyecta el modelo de práctica educativa de Hernández y Sepúlveda (1993), la del *Marco Común Europeo de Referencia* (2002) relativa a los requisitos que deberían cumplir los programas de enseñanza de lenguas y la del *currículo AAA*, y sus postulados acerca de las condiciones óptimas para el aprendizaje en contexto formal.

Estas ideas se vehicularon a través de diversas iniciativas: revisión de los objetivos y contenidos de los programas; ajustes metodológicos; elaboración de nuevos materiales; adaptación de los materiales a formatos multimedia accesibles desde Internet; etc. Algunos de los cambios más relevantes se reflejaron en la modalidad e instrumentos de evaluación.

La modalidad por la que se optó se inspira en el modelo de mejora continua ALACT (Korthagen, 2001), resumido en la figura nº 3. Se trata de un modelo que incardina la evaluación dentro del proceso de gestión del aprendizaje y que propone alternar de manera cíclica fases de *actuación*, *atención*, *concienciación*, *exploración* y *ensayo*. Por lo tanto se trataría de una modelo que privilegia una aproximación formativa y continua frente a un enfoque sumativo y final.

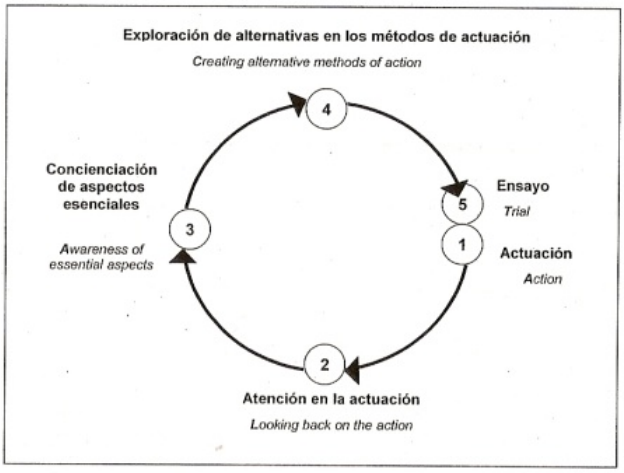


Figura nº 3. Modelo ALACT (Korthagen, 2001, adaptado por Martín Peris et al, 2001: 17)

Para facilitar y dinamizar la puesta en marcha de este modelo en el aula se desarrollaron tres instrumentos de evaluación:

a) Un *dossier* en el que los estudiantes irán reuniendo materiales que evidencien sus progresos y el grado de apropiación y dominio de las competencias comunicativas de carácter disciplinar o profesional que se hayan señalado como objetivo del programa.
b) Un *cuaderno* en el que los estudiantes recopilarán y organizarán sistemáticamente aquellos datos lingüísticos representativos de los usos específicos de la lengua en el ámbito correspondiente.
c) Un *protocolo* de evaluación materializado en una parrilla de criterios que servirá de plataforma para negociar y revisar de forma continua los objetivos de aprendizaje, para establecer prioridades a corto, medio y largo plazo y para hacer un seguimiento directo de los esfuerzos, logros y dificultades de los estudiantes.

Estos instrumentos se validaron en varias experiencias piloto dentro de programas de enseñanza de euskera con fines específicos en diversas titulaciones de la Universidad del País Vasco, y también, en programas de formación lingüística para trabajadores de la Administración General y de la Administración de Justicia de la Comunidad Autónoma del País Vasco. A continuación se ofrecerán más detalles de cada uno de estos instrumentos.

2. El dossier de tareas

Tal y como ya se ha apuntado, el *dossier* consiste en una carpeta de aprendizaje (administrada en papel o en formato electrónico) en la que los estudiantes irán reuniendo diversos materiales que permitan visualizar el grado de apropiación y dominio de las competencias comunicativas que se

hayan señalado como objetivo del programa. En la tradición educativa se han propuesto y aplicado carpetas de aprendizaje de diversos tipos[1] (ver Cassany et al., 2004; Klenowski, 2004; Colen et al., 2006; Ezeiza, 2006; etc.).

En este caso, se ha tratado de proyectar en su diseño los postulados metodológicos del que se conoce como «enfoque por competencias»[2]. Se trataría de un enfoque centrado en el estudiante y en su capacidad de aprender que exige un desplazamiento del énfasis en los suministros de conocimientos (*input*) hacia los resultados (*output*) y que conlleva un cambio en el papel del profesor, cuya función principal consistirá ahora en estimular, acompañar y orientar al alumno en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias en sus cuatro principales dimensiones constituyentes: *saber ser*, *saber acerca de*, *saber hacer*, y *saber aprender*. Precisamente, el dossier se concibió y estructuró en función de este esquema configuracional, tratando siempre de conciliar una aproximación modular a cada una de las cuatro dimensiones señaladas, con una aproximación más holística, que ayudara a los estudiantes a integrar todos los elementos en un esquema de conocimientos y experiencias coherente, operativo y rentable. En la figura nº 4 se puede observar dicha estructura.

[1] Muchos modelos utilizan indistintamente *dossier* y *portafolio* para referirse a las carpetas de aprendizaje. Sin embargo, atendiendo a la diferencia que establece el *Portafolio Europeo de las Lenguas* (PEL) entre *dossier* y *portafolio*, en este trabajo nos hemos decantado por la denominación *dossier* para denominar el instrumento de evaluación al que nos estamos aquí refiriendo.

[2] Ver Houston y Howsman, 1972; Le Boterf, 2001; Alberici y Serreri, 2005; Navío, 2005; Parcerisa, 2005; Pereda y Berrocal, 2005; Rodríguez, 2006; Van-der Hofstadt y Gómez, 2006; Zabalza, 2006; etc.

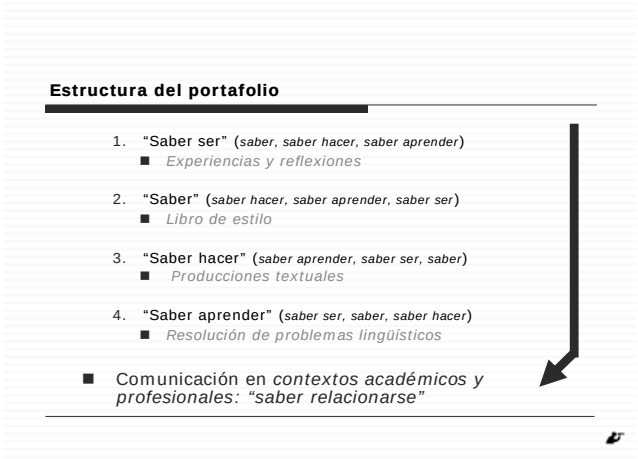


Figura nº 4. Estructura del *dossier*

En el primero de los cuatro apartados del dossier –«Experiencias y Reflexiones» – los alumnos reunirán una serie de textos breves en los que den cuenta de experiencias personales relacionadas con el aprendizaje o el uso de la lengua. En este mismo apartado volcarán también breves reflexiones sobre cuestiones relacionadas con las necesidades lingüísticas asociadas a la actividad académica o profesional, y una miscelánea de aportaciones, entre las que cabrían reseñas de libros, referencias a páginas web, comentarios de textos, textos personales, etc. En todo caso, estas aportaciones abordarán temas y referencias relacionadas con cuestiones de uso y aprendizaje de la lengua en el ámbito correspondiente. Mediante estas producciones –dinamizadas, obviamente, a través de actividades desarrolladas en el aula– se trata de facilitar un primer acercamiento de los alumnos a la esfera de la comunicación académica y profesional desde su propia experiencia. También se trata de estimular producciones (orales y escritas) con una modalidad de expresión cargada de contenido personal y con un alto valor significativo para ellos, que sirvan como trampolín para alcanzar, más adelante, mayores niveles de control en la expresión formal.

En el segundo de los apartados –«Libro de Estilo» –, los estudiantes elaboran un resumen de los principales criterios comunicativos y lingüísticos

que configuran el uso de la lengua en el ámbito específico en el que ellos se integran. Se trata de que destaquen aquellos aspectos que ellos consideraron más útiles o relevantes. La información correspondiente la irán obteniendo a partir de diversos tipos de materiales que se ponen a su disposición: apuntes, artículos, páginas web, video-conferencias, etc. Se estimula a los estudiantes a que acudan a diversas fuentes y a que busquen información que pueda resultarles de utilidad. En definitiva, este apartado del dossier promueve que los alumnos se familiaricen con recursos formativos e informativos relacionados con la comunicación disciplinar, y también que vayan elaborando una imagen global del conjunto de exigencias específicas del lenguaje académico y profesional en su campo de actividad. Todo ello dinamizado mediante actividades asociadas a la propia actividad académica: escucha activa de conferencias, lectura de documentación académica, participación en foros de discusión, preparación de materiales de consulta…

El tercer apartado del dossier –«Producciones Textuales» – refleja las capacidades de los estudiantes para afrontar tareas comunicativas propias de su ámbito de desempeño. De hecho, en este apartado de la carpeta irán reuniendo ejemplos de escritos, exposiciones orales y traducciones que evidencien qué tareas son capaces de realizar y qué nivel de dominio manifiestan. Se trataría, por lo tanto, de producciones de tipo funcional que responden a situaciones académicas o profesionales plausibles y contextualizadas. Con ello se pretende que los estudiantes realicen una aproximación a los principales géneros textuales del área disciplinar correspondiente a través de la movilización de sus habilidades lingüísticas hacia diversos tipos de discurso, la reflexión acerca de las exigencias comunicativas del mundo académico y profesional, la evaluación de sus capacidades y limitaciones, y la discusión en torno a la forma de avanzar en un estadio de mayor dominio.

Finalmente, en el cuarto y último apartado –«Léxico y Gramática» – los alumnos recogen los resultados de diversas actividades de resolución de problemas lingüísticos que se les irán proponiendo o que surgirán a lo largo

del curso. Con ello se trata de estimular una actitud de rigor expresivo y también de que los estudiantes se familiaricen con instrumentos de consulta diversos (corpus, correctores ortográficos, recursos en línea...).

En resumen, el *dossier* sería un escaparate de las competencias de los estudiantes, y mostraría un inventario estratificado de las capacidades sobre las que se pretende incidir en el curso, con el fin último de que los estudiantes puedan defenderse con confianza en el entorno académico o profesional correspondiente. Tal y como se ha tratado de reflejar en la figura nº 4, cada uno de los apartados del *dossier* enfatiza alguna de las dimensiones fundamentales del conocimiento competencial (saber ser, saber acerca de, saber hacer y saber aprender) con el objetivo de focalizar algunas de las capacidades más importantes implicadas en el aprendizaje de la lengua con fines específicos. No obstante, tal y como ha quedado expuesto, dicha focalización no implica en ningún caso que dichas capacidades se trabajen de forma aislada del conjunto. En los cuatro apartados del *dossier* tienen una presencia más o menos relevante todas las dimensiones competenciales fundamentales. Con ello se trata de que todas las actividades que giran en torno a este instrumento se engloben en un objetivo de nivel superior: aprender a *saber relacionarse* en contextos académicos o profesionales.

3. El cuaderno de datos lingüísticos

El segundo de los instrumentos –el *cuaderno*– consistiría en un «archivo de datos lingüísticos» de interés para los estudiantes. Si el *dossier* se centra más en los aspectos psicológicos, sociales, instrumentales y discursivos del uso de la lengua en contextos específicos, el *cuaderno* se centra en los aspectos más estrictamente ligados al conocimiento lingüístico y propone a los estudiantes que recopilen de forma sistemática varios tipos de datos.

En el primer apartado del cuaderno, los estudiantes recopilarán y clasificarán diversos tipos de fragmentos textuales. Para ello, contarán con

una taxonomía elaborada a partir de un análisis de los principales géneros textuales del área disciplinar o del ámbito profesional correspondiente. Por ejemplo, si se trata de reunir muestras de correspondencia empresarial, la taxonomía que manejarían los estudiantes invitaría a recopilar fragmentos textuales de exposición de motivos, solicitudes, reclamaciones, etc. Sin embargo, si el programa se centra en los textos académicos, los estudiantes buscarían ejemplos de definiciones, descripciones de procesos, formulación de hipótesis, etc. Todo este material se archivará en fichas estructuradas.

En el segundo apartado del cuaderno se invita a los estudiantes a que recojan enunciados con valor funcional significativo para la comunicación académica o profesional. Se trataría de una actividad similar a la anterior pero que opera no en el nivel de la macroestructura del texto, sino en el nivel de su microestructura. En este apartado del cuaderno tendrían cabida ejemplos de estrategias comunicativas como la justificación, la reformulación, la ejemplificación, la enumeración, etc. y sus correspondientes exponentes lingüísticos.

En el tercer apartado, los estudiantes irían elaborando un glosario de palabras y términos propios del ámbito disciplinar o profesional. Cada entrada irá acompañada de su correspondiente traducción, el contexto de uso, etc. Para tratar de que el material reunido en este apartado proyecte un amplio abanico de posibilidades expresivas, se invita a los estudiantes a que no se limiten a documentar categorías de tipo nominal, y que carguen en este apartado también información sobre el uso de adjetivos, adverbios, verbos, unidades fraseológicas, etc.

En el último de los apartados los estudiantes recopilarán ejemplos de usos gramaticales que representen alguna dificultad para ellos. En general, la mayor parte de los datos se referirán a sus propios errores, pero no necesariamente se limitarán a este tipo de dificultades. En este apartado del cuaderno identificarán el error o la dificultad en cuestión, la clasificarían en alguna de las categorías propuestas y documentarán la forma correcta y las fuentes de consulta utilizadas.

Como se puede apreciar, mediante esta actividad recopilatoria se estimula a los estudiantes a que presten atención a los usos del lenguaje que pueden observarse en los textos que manejan. Se pretende también que introduzcan mecanismos de control en sus propias producciones. Y, en definitiva, se pretende que *aprendan a aprender* tanto de sus experiencias y producciones, como de las experiencias y producciones ajenas. Sobra decir que el material reunido por los estudiantes en este cuaderno es de gran utilidad tanto para los profesores como para los participantes en el grupo, y que puede servir como *corpus* para la elaboración de una gran variedad de actividades formativas: ejemplarios, ejercicios, etc.

Para facilitar la tarea de recopilar y compartir la información, se desarrolló una versión electrónica del cuaderno con el programa *ACCESS* de *Microsoft*. Los estudiantes acceden al mismo desde una pantalla muy intuitiva y sencilla y graban los datos mediante formularios al uso. La versión electrónica tiene varias ventajas que podemos destacar. Por una parte, permite volcar las aportaciones de todos los estudiantes a una misma base de datos; de este modo, el esfuerzo individual se rentabiliza inmediatamente en beneficio de todo el grupo. Por otra parte, el programa *ACCESS* permite generar muy diversos tipos de *informes* a partir de los datos disponibles en la aplicación. Gracias a esta funcionalidad podemos, por ejemplo, obtener un documento que reúna todos los ejemplos de *definiciones* que hayan cargado diferentes estudiantes en el sistema; también podemos obtener glosarios *a la carta* con aquella información léxica que consideremos oportuna; también un documento con una selección de fichas de errores organizados según el criterio que pueda resultar de interés para los estudiantes; etc. La versión en papel también permite este tipo de tratamiento, pero, obviamente, exige mucho más trabajo y no siempre resulta suficientemente operativo y rentable.

4. El protocolo de criterios de evaluación

El tercero de los instrumentos es una parrilla flexible de evaluación en la que se concretarían, a modo de cara y cruz de la misma moneda, tanto los objetivos de aprendizaje como los criterios de evaluación. Se trataría de una parrilla flexible en cuya elaboración participarían de forma activa los estudiantes del grupo.

Para ello, se les facilitará el documento en el que se recogerá el protocolo de evaluación y se pondrá a su disposición una serie de listados de tareas y capacidades comunicativas propias del ámbito disciplinar o del contexto laboral en el que ellos se desenvuelven. La primera actividad consistirá en crear una parrilla en la que destaquen las competencias sobre las que se pretendería incidir y los descriptores que servirían para evidenciar el grado de dominio de dichas competencias. Para realizar esta primera aproximación utilizamos diferentes fuentes de datos en función del tipo de programa. En los cursos universitarios utilizamos como material de partida los criterios recogidos en los Libros Blancos para las nuevas titulaciones de grado (disponibles en <http://www.aneca.es>). En los cursos en entorno laboral nos basamos en los currículum de referencia en la empresa o la institución correspondiente. En el caso de los programas de ELE podrían ser una buena referencia tanto el MCER como el PCIC. En su caso, habrá que utilizar como referencia el documento curricular al que se adscriba el programa de enseñanza en cuestión.

El siguiente paso consistiría en establecer una serie de prioridades personales, comentarlas con el profesor-tutor y analizar cómo debería enfocarse la actividad de cada estudiante en función de dichas prioridades. En esta fase, cada estudiante realiza su propia (re)interpretación de los objetivos del curso, y trata de encajar sus necesidades objetivas y subjetivas en el esquema propuesto para el grupo. Los resultados de estas reuniones se compartirían con el grupo en su conjunto, y, si fuera necesario, se realizarían los ajustes pertinentes en la parrilla propuesta inicialmente.

A partir de este momento arrancaría el curso y los estudiantes comenzarían a realizar las tareas previstas y empezarían a realizar entradas tanto en el *dossier* como en el *cuaderno*. Siguiendo el plan de tutorías, estudiantes y profesores analizarán cómo evoluciona el proceso y en qué grado se van cumpliendo los objetivos trazados. En esta fase el protocolo de evaluación serviría de referencia para ir revisando la estrategia inicial, y si fuera necesario, para reconsiderar los objetivos iniciales o para plantear nuevos objetivos y prioridades.

Al finalizar el proceso, o en aquellos momentos del curso en los que se considere oportuno, se elaborará un informe de evaluación. Dicho informe puede ser de tipo cuantitativo o cualitativo, pero, en cualquier caso, se elaborará partiendo del protocolo consensuado con los estudiantes. En esta fase, la parrilla de criterios serviría para estandarizar la evaluación y, en su caso, para emitir una calificación justa y ecuánime.

En resumen, el protocolo de criterios de evaluación, sería un instrumento de negociación, planificación y gestión del aprendizaje. Su aplicación puede realizarse de diversas formas, pero si pretendemos generar una dinámica de mejora continua similar a la expuesta anteriormente en la figura nº 3, trataremos de crear una dinámica de flujo continuo en la que los estudiantes y profesores actualicen constantemente los objetivos, los planes de trabajo, y los logros alcanzados. En la figura nº 5 se reflejan los pasos fundamentales de esta propuesta.

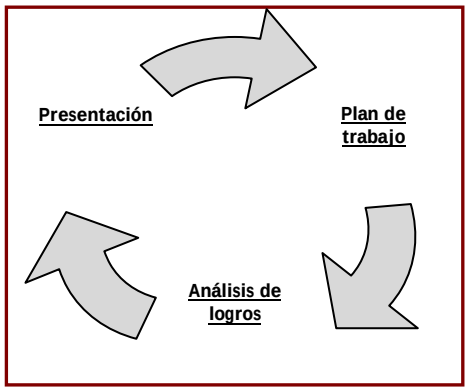


Figura nº 5. Propuesta de aplicación del parrilla de evaluación

5. Valoración de la propuesta

Como ya se ha indicado antes, estos instrumentos han sido aplicados en diferentes tipos de programas y con diferentes tipos de estudiantes. Las valoraciones recibidas han sido diversas. Pero podemos resumirlas en un listado breve.

Entre los aspectos positivos más reseñables destacarían los siguientes: 1) este modelo fomenta la implicación, autonomía y responsabilidad de estudiantes y profesores; 2) facilita la personalización de los programas; y 3) contribuye a flexibilizar los procesos de aprendizaje. Entre las dificultades más habitualmente destacadas se encontrarían las siguientes: 1) dificultades iniciales para comprender y acomodarse al sistema; 2) mayor carga de trabajo para profesores y alumnos; 3) problemas logísticos diversos (gestión de carpetas y cuadernos; acumulación de tareas; dificultades con la aplicación informática, etc.).

En cualquier caso, los resultados de las encuestas de satisfacción son muy alentadores, ya que arrojan un promedio de 4,3 sobre un máximo de 5,0. Ello invita a pensar que el esfuerzo merece la pena y que la introducción de este tipo de estrategias de gestión didáctica es bien valorada en los programas

de enseñanza de lengua con fines específicos con alumnado universitario o profesional.

Nota. Este trabajo se adscribe a los proyectos de investigación RICOTERM-3 (HUM2007-65966-C02-02) e HIZLAN (DIPE08/16)

Bibliografía

ALBERICI, A. y P. SERRERI (2005): *Competencias y formación en la edad adulta. El balance de competencias,* Barcelona: LAERTES educación.

CASSANY, D., et ál. (2004): *Memoria de experimentación del Portfolio europeo de las lenguas. Informe técnico,* Barcelona: MEC.

COLEN, Mª.T. et ál. (2006): *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario. La autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje*, Barcelona: Octaedro-ICE.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje enseñanza, evaluación,* Madrid: Anaya.

EZEIZA, A. (2006): «Una experiencia en el uso de portafolios electrónico en la universidad y su posterior desarrollo». *Congreso Internacional Virtual de Educación CIVE 2006*. CD-ROM ISBN: 84-7632-978-4

EZEIZA, J. (2007): *Analizar y comprender la topografía configuracional de los materiales de enseñanza de lenguas. Aplicación a los manuales para la enseñanza general de E/LE a adultos*, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

GOÑI, J. Mª (2005): *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*, Barcelona: Octaedro.

HERNÁNDEZ, J. M. y F. SEPÚLVEDA (1993): *Diseño de unidades didácticas de lengua y literatura para la educación secundaria obligatoria*, Madrid: Editorial Cincel.

HOUSTON, R. y R. HOWSAM (1978): *Competency-based teacher education. Progress, problems, and prospect*, Chicago: Science Research Associates, INC.

KLENOWSKI, V. (2004): *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*, Madrid: Narcea.

KORTHAGEN, F. (2001): *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education,* Londres: LDA.

LE BOTERF, G. (2001): *Ingeniería de las competencias,* Barcelona: Gestión 2000.

MARTÍN PERIS, E., E. ATIENZA, O. ESTEVE, C. LÓPEZ, y J. T. PUJOLÁ (2001): *Plan Marco de Formación de profesorado de ELE (2001-2003).* Propuesta no publicada realizada por encargo del Instituto Cervantes.

MONEREO, C. y J. I. Pozo (ed.) (2003): *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.

NAVÍO, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador,* Barcelona: Octaedro.

PARCERISA, A. (coord.) (2005): *Materiales para la docencia universitaria. Orientaciones para elaborarlos y mejorarlos,* Barcelona: Octaedro.

PEREDA, S. y F. BERROCAL (2005): *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*, Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

RODRÍGUEZ, Mª L. (2006): *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*, Barcelona: LAERTES educación.

VAN LIER, L. (1996): *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity*, Londres: Longman.

VAN-DER HOFSTAD, C. y J. Mª GÓMEZ (2006): *Competencias y habilidades profesionales para universitarios,* Madrid: Díaz de Santos.

ZABALZA, M. A. (2006): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid: Nancea ediciones.

UN SISTEMA TUTORIAL INTELIGENTE PARA EL TRATAMIENTO DE LOS ERRORES GRAMATICALES DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA CON FINES ACADEMICOS[1]

ANITA FERREIRA CABRERA
GABRIELA KOTZ GRABOLE
Universidad de Concepción

RESUMEN

Una de las más notables contribuciones de la Inteligencia Artificial (del inglés, *Artificial Intelligence*, (AI)) a la enseñanza-aprendizaje de lenguas, y educación en general, han sido los Sistemas Tutoriales Inteligentes (STI) (del inglés, *Intelligent Tutorial Systems* (ITS)). Estos sistemas están basados en los desarrollos de la Inteligencia Artificial, principalmente, en lo que compete a la utilización de técnicas de comprensión de lenguaje natural (del inglés, *Natural Language Understanding*) o de generación de lenguaje (del inglés, *Natural Language Generation*). Un STI es un programa para la

[1] La investigación que se presenta en este artículo se circunscribe en el contexto del Proyecto FONDECYT 1080165. Modelo *Blended Learning* basado en el enfoque por tareas y aprendizaje cooperativo para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. CONICYT- CHILE

enseñanza-aprendizaje basado en el computador cuya finalidad última es la facilitación de los procesos de aprendizajes personalizados. La etiqueta inteligente se refiere a la capacidad del sistema para analizar gramaticalmente la entrada y luego generar un *feedback* adecuado para el error del estudiante (Heift, 2003; Toole & Heift, 2002). Para ello, se deben implementar técnicas de procesamiento de lenguaje natural (NLP) que se basan en teorías gramaticales para procesar la entrada del estudiante con el objeto de generar una estrategia de *feedback*.

El aumento por el interés en el aprendizaje del Español como LE con fines profesionales y académicos conlleva a la creación de ambientes de aprendizaje más enriquecidos por profesionales e investigadores que apoyen de manera efectiva los procesos tendientes a la autonomía en el aprendizaje. En materia de enseñanza de lenguas extranjeras, se ha corroborado empíricamente el interés en el aprendizaje que despierta por parte de los alumnos la incorporación de plataformas *e-learning* habilitadas con Tecnologías de Información y Comunicación TIC. Sin embargo, al mismo tiempo, se ha observado las limitaciones de dichas plataformas en el tratamiento gramatical específicamente en el reconocimiento de los diferentes tipos de errores de lengua (gramaticales, léxicos, etc.) que cometen los alumnos y la precariedad y poca efectividad en el tipo de retroalimentación en el tratamiento de dichos errores. Los errores y el *feedback* correctivo son parte natural del aprendizaje de la lengua. En consecuencia, en este artículo se plantea como objetivo principal atender a la problemática de mejorar los procesos de aprendizaje del Español como LE con fines profesionales y académicos, a través del *Diseño e implementación de un Sistema Tutorial Inteligente para el Español como LE.* En el diseño se considera como aspectos principales el aprendizaje de la lengua en contextos académicos universitarios, además se sustenta en los principios metodológicos del enfoque por tareas y cooperativo que garantizan ambientes psicolingüísticamente óptimos para el aprendizaje de lenguas por medio de la tecnología.

1. Introducción

Uno de los grandes aportes que realizó la Inteligencia Artificial (del inglés, *Artificial Intelligence, AI)* a la enseñanza-aprendizaje de lenguas han sido los Sistemas Tutoriales Inteligentes (STI) para Lenguas Extranjeras (LE) (del inglés, *Intelligent Tutorial Systems (ITS) for Foreign Language (FL).*

Estos sistemas reciben el nombre de inteligentes porque son capaces de comportarse como un experto, ya que pueden analizar la situación en la que se encuentra el estudiante y proporcionar una solución acorde a la problemática. Para ello, se deben implementar técnicas de procesamiento de lenguaje natural (del inglés, *Natural Language Processing, NLP*) que se basan en teorías gramaticales para procesar la entrada del usuario con el objeto de generar una respuesta.

Este estudio se plantea como objetivo principal el diseño y la implementación de un analizador automático de errores gramaticales para el español en el contexto de un tutorial inteligente para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera: *Parser* ELE-UDEC.

La particularidad de este analizador gramatical de entradas (*parser*) es que debe procesar entradas erróneas y para ello, es necesario poder predecir los errores que puede cometer un usuario en un momento determinado de su aprendizaje y en un tópico gramatical específico.

El analizador sintáctico está concebido para apoyar la focalización en las formas gramaticales que requieren precisión en el manejo de la lengua con fines académicos.

El objetivo principal es mejorar la competencia lingüística que los estudiantes necesitan para insertarse en el ámbito académico, ya sea a nivel de pre o post-grado en la Universidad de Concepción.

2. Objetivos

Este estudio se plantea como objetivo principal el diseño y la implementación de un analizador automático de errores gramaticales para el español en el contexto de un tutorial inteligente para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE).

Con el objeto de diseñar un Sistema Tutorial Inteligente, es decir un sistema que incorpore técnicas de PLN que sea capaz de reconocer de manera efectiva los errores gramaticales que efectúen los alumnos y dar una respuesta útil y específica, es necesario construir un analizador sintáctico *(parser)* para el tratamiento de dichos errores que opere en un entorno virtual y que dé respuestas automáticas. Otra característica importante de este *parser* es que dará respuestas diferentes según el nivel de aprendizaje en que se encuentre el alumno.

3. Marco teórico

3.1. ¿Qué es un analizador automático?

Un analizador automático (*parser)* de lenguaje natural toma un texto en lengua escrita como entrada y produce una representación formal de la estructura sintáctica (y, a veces semántica) del mismo, generalmente en forma de árboles.

Los *parsers* diseñados para la enseñanza de lenguas generalmente contienen un componente que anticipa o detecta los errores en el caso de que las reglas gramaticales sean violadas.

Por ejemplo, un procedimiento muy común para la detección de errores es la incorporación de una gramática de errores con *buggy rules* (reglas agramaticales), lo que permite que el *parser* procese una oración que contiene uno o más errores e identificarlos.

3.2. Utilidad de los *parsers*

La utilidad de los *parsers* sintácticos en la enseñanza de lenguas fue analizada empíricamente. Jouzulynas (1994, en Heift y Schulze 2007) evaluó la utilidad de los *parsers* sintácticos en el diagnóstico de errores. Para ello, analizó errores en un corpus de aprox. 400 páginas de ensayos en alemán escritos por estudiantes norteamericanos en cursos de segundo año de lengua. Su estudio demuestra que el área de aprendizaje más problemático es la sintaxis, seguido por la morfología. El estudio, que fue realizado con la ayuda de un *parser* del alemán, indicó que la mayoría de los errores de los alumnos (80%) no son de origen semántico y, por lo tanto, pueden ser reconocidos por un *parser* sintáctico.

Holland, Sams y Kaplan (1995) responden a la pregunta *¿Para qué sirven los parser?* basados en los excelentes resultados obtenidos con BRIDGE, un sistema de *CALL* (del inglés, *Computer Assisted Language Learning)* basado en *parser* utilizado con personal militar norteamericano que aprendía alemán.

Estas conclusiones son confirmadas con pruebas realizadas en otras aplicaciones de *CALL* basadas en *parser.*

Por ejemplo, Nagata (1996) comparó sistemas de *CALL* con los sistemas de *ICALL (Intelligent-CALL*) o *CALL basado en parser,* y concluyó que *ICALL* resulta más eficiente, ya que realiza un uso más efectivo del computador, en el sentido de proveer una respuesta inmediata y apropiada para el alumno. Para ello utilizó el sistema Nihongo-CALI para el aprendizaje del japonés.

Estas conclusiones representan una sólida evidencia de los beneficios de la inclusión de técnicas de procesamiento de lenguaje en *CALL.*

3.3. NLP

El procesamiento de lenguaje natural (del inglés, *Natural Language Processing, NLP*), es una rama de la Inteligencia Artificial (*AI*), pero la *AI* no trata sólo con el procesamiento de lenguaje natural. En general, la *AI* se

ocupa de emular aspectos de la inteligencia humana a través de máquinas. La *AI* se ocupa de representaciones del conocimiento y la investigación y aplicación de tales algoritmos y técnicas en juegos, máquinas de aprendizaje, robótica.

NLP no sólo es una importante rama de la *AI,* sino también de la Lingüística computacional.

La Lingüística computacional es una rama de la Lingüística que apunta al desarrollo de modelos computacionales para la lengua tanto escrita como hablada. Tradicionalmente se enfoca al desarrollo de *HLT (Human Language Technology)*, pero en la actualidad se ha dirigido más hacia al análisis detallado de problemas prácticos.

La tecnología NLP permite programar el computador con suficiente información lingüística en forma de reglas y patrones que permite realizar numerosas actividades relacionadas con el aprendizaje de lenguas. Por ejemplo, puede analizar estructuras de oraciones entregadas por los usuarios, detectar errores lingüísticos y, en algunos casos, aparentar comprensión entregando respuestas *ad hoc* o respondiendo a una conversación.

Por ejemplo, puede analizar estructuras de oraciones entregadas por los usuarios, detectar errores lingüísticos y, en algunos casos, aparentar comprensión entregando respuestas *ad hoc* o respondiendo a una conversación.

Los sistemas con tecnología NLP les dan a los alumnos la factibilidad de crear oraciones nuevas y originales en la lengua que están aprendiendo, ingresarlas al computador y recibir una respuesta como retroalimentación. Esto es lo que diferencia *ICALL* de *CALL*.

NLP se divide en dos partes: en la comprensión de lenguaje natural (*Natural Language Understanding, NLU*) y en la generación de lenguaje natural (*Natural Language Generation, NLG).*

3.4. Técnicas básicas para el tratamiento de lenguaje natural

La primera etapa de cualquier sistema de procesamiento de la lengua tiene lugar en el nivel textual. En este nivel, el texto puede ser considerado como una simple secuencia de caracteres. Las tareas básicas que deben abordarse a este nivel son: a) la segmentación del texto, b) el filtrado de información no relevante y c) la localización de unidades tratables. A pesar de su aparente simplicidad, estas tareas pueden presentar algunas complicaciones.

a) Segmentación del texto. El texto debe ser segmentado en fragmentos tratables de manera automática. La dificultad de la tarea depende tanto de las características de los fragmentos a obtener (párrafos, oraciones, etc.), como de la fuente de la cual se obtienen (texto marcado, texto plano, resultado de una transcripción a partir de voz, etc.). Si se desea segmentar un texto en párrafos y se dispone de signos de puntuación y se puede distinguir mayúsculas y minúsculas, entonces la tarea es relativamente sencilla (aun cuando un signo de puntuación puede cumplir funciones diferentes de la de separación; por ejemplo, un punto puede formar parte de un nombre propio, de una sigla, de una fórmula o de un acrónimo). Si deseamos segmentar un texto en oraciones, la tarea es obviamente más difícil y será necesario algún tipo de conocimiento lingüístico, lo mismo que si la fuente a tratar es producto de una transcripción y carece de signos de puntuación y de distinción entre mayúsculas y minúsculas.

Esta tarea es realizada por un analizador léxico que crea estos segmentos, también llamados *tokens* y son estos *tokens* los que son procesados por el analizador morfológico, para posteriormente realizar el análisis sintáctico para construir luego la estructura de datos, por ejemplo un árbol de análisis o árboles abstractos de sintaxis.

b) Filtrado de información no relevante. Los textos a tratar vienen a menudo acompañados de otros elementos que deben ser eliminados o extraídos para facilitar el tratamiento. Así, si la fuente de información es una página de Internet, junto a los fragmentos de texto tratables, aparecen

diferentes tipos de marcas que definen las características de visualización de la página, enlaces con otras páginas o dentro de la misma página, objetos no textuales, como por ejemplo imágenes, animaciones, tablas, gráficos, etc. Si el texto está marcado de forma consistente, el filtrado es relativamente sencillo, pero, a menudo no es así y la dificultad de la tarea aumenta. Otra tarea es la de la identificación de la lengua en los casos en que se desconozca *a priori* la lengua del texto, por ejemplo si el texto ha sido recuperado a través de Internet, o en los casos en que un texto contenga fragmentos correspondientes a lenguas diferentes.

c) Localización de unidades tratables. Las unidades básicas de tratamiento son las palabras. Localizar las palabras ortográficas es sencillo si el espacio o los signos de puntuación actúan como separadores. En las lenguas en que esto no es así, por ejemplo en el japonés, o en los casos en que la puntuación no existe, el problema es mayor. Pero aún en los casos en que se hayan localizado las palabras ortográficas existen casos problemáticos. Por ejemplo:

- Distinción entre palabras ortográficas y palabras gramaticales. Por ejemplo, en la conjunción *sin embargo* en que una palabra gramatical corresponde a dos ortográficas o *dímelo* en que una palabra ortográfica corresponde a tres palabras gramaticales, o contracciones como *del* o *al*.
- Términos multipalabra, como en el caso de *San Pedro* o *Buenos Aires*
- Fechas, fórmulas, siglas, abreviaturas, etc.
- Nombres propios (de persona, geográficos, etc.).
- Palabras desconocidas, neologismos o errores. Es decir, palabras que no figuran en los diccionarios disponibles.

El uso de diccionarios específicos o terminológicos que complementen los diccionarios generales, de procesadores para tratar las unidades no estándar (por ejemplo extractores de fechas o identificadores de

nombres propios), y de técnicas estadísticas y de aprendizaje automático contribuye a solucionar estos problemas.

3.4.1 Análisis morfológico

El siguiente paso en el tratamiento de la lengua consiste en el análisis morfológico. Esta tarea es normalmente realizada por un analizador morfológico cuyo papel es el de recuperar la morfología de las palabras, es decir, las formas con que se construyen las palabras a partir de unidades significativas más pequeñas, llamadas *morfemas.* Los morfemas se clasifican en dos clases: troncos (*stem*) y afijos. Generalmente, las palabras se forman a través de mecanismos de flexión, derivación o composición a partir de sus formas básicas o troncos. Esta tarea se denomina *stemming* o lematización.

El análisis morfológico de las formas flexivas del español es relativamente sencillo, ya que la flexión responde a patrones bastante regulares. El número de sufijos flexivos es de unos 200 y reglas de combinación ascienden a unas 500. En cambio, la derivación o la composición son más complicadas y suelen venir combinadas con la flexión.

A menudo, sobre todo para lenguas con poca complejidad morfológica, como la inglesa, el analizador morfológico se reduce a un *formario*, es decir a un diccionario de formas completas. Si el *formario* está correctamente implementado, la eficiencia del proceso de análisis es alta. Por otra parte, los *formarios* son fácilmente extensibles, soportan entradas multipalabra y es posible su construcción a partir de generadores morfológicos.

En otras ocasiones, la representación explícita de todas las formas no es conveniente y se debe recurrir a un proceso de análisis morfológico en el momento del procesamiento de la oración. Para el caso del español, dado su alta capacidad flexiva (sobre todo en los verbos) un analizador morfológico que actúe en el momento del tratamiento debe sustituir o completar el *formario.*

3.4.2. Etiquetado de partes del habla (*POS tagging*)

A cada una de las unidades léxicas presentes se le debe asignar el conjunto de sus categorías gramaticales posibles. A este proceso se lo denomina *etiquetado* o *tagging.* El problema es que las palabras tomadas en forma aislada son ambiguas respecto de su categoría. Si se considera el siguiente ejemplo: «Yo bajo con el hombre bajo a tocar el bajo bajo la escalera». La palabra *bajo* puede pertenecer, dependiendo del conjunto de etiquetas que se manejen, a un mínimo de cuatro categorías diferentes: verbo, adjetivo, nombre y preposición. El analizador morfológico devolverá toda ellas para cada una de las apariciones de la forma *bajo* en la oración. Afortunadamente la categoría de la mayoría de las palabras no es ambigua dentro de un contexto. Para un humano es relativamente simple eliminar la ambigüedad en la categorización, lo hace de manera rápida y eficiente, pero no lo es para una máquina. Para ello existen los desambiguadores morfosintácticos (*POS taggers*) o etiquetadores, cuya misión es la de realizar automáticamente esta tarea.

El objetivo de un etiquetador es el de asignar a cada palabra la categoría más *apropiada* dentro de un contexto. Por supuesto, la calidad de este dependerá del grado de precisión (*granularidad*) del etiquetado, del contexto considerado y de la información de que se disponga para considerar *apropiada* una etiqueta o secuencia de etiquetas. A veces, los etiquetadores no resuelven totalmente el problema de la ambigüedad gramatical y se limitan a eliminar las opciones imposibles o menos probables. Este es el caso de los denominados *desambiguadores reduccionistas*.

Existen tres grandes tipos de etiquetadores o métodos de etiquetado: los basados en reglas, los estadísticos o probabilísticas y los híbridos basados en transformaciones. Los *etiquetadores basados en reglas* utilizan conocimiento lingüístico *knowledge-driven taggers*), generalmente expresado en forma de reglas o restricciones para establecer las combinaciones de etiquetas aceptables o prohibidas. Las reglas se escriben manualmente, responden a criterios lingüísticos y se representan en forma explícita. Se trata

de sistemas de muy alta precisión (por ejemplo, el EngCG de Karlsson, que implementa las denominadas *Constraint Grammars* para el inglés, comprende un millar de reglas y supera el 99,5 % de corrección). El costo de desarrollo es alto y también lo es el costo de adaptación a otros dominios.

Los *etiquetadores estadísticos* se basan en la evidencia empírica obtenida de corpus lingüísticos voluminosos (*data-driven taggers*). El costo es por ello mucho menor aunque también es menor su grado de precisión, superior en cualquier caso al 97 %, suficiente en algunas aplicaciones. Los sistemas son independientes de la lengua y fácilmente adaptables a otras lenguas y dominios. El problema de estos sistemas reside en el aprendizaje del modelo estadístico utilizado. En este sentido es notable, y creciente, el uso de técnicas de aprendizaje automático. Se han utilizado técnicas de aprendizaje supervisado partiendo de corpus etiquetados manualmente y técnicas de aprendizaje no supervisado en las que no es precisa (o está limitada) esa intervención manual. Se han utilizado modelos muy sencillos del lenguaje, como por ejemplo los bi-gramas en los que la probabilidad de una etiqueta se estima simplemente con el contexto de la etiqueta anterior, o los tri-gramas en los que el contexto abarca a las dos etiquetas precedentes.

En tercer lugar, los *sistemas híbridos* combinan métodos estadísticos y lingüísticos para intentar recoger los aspectos positivos de cada una de ellas y evitar sus limitaciones.

Recientemente han comenzado a utilizarse sistemas de desambiguación por combinación. Se trata de combinación de diferentes modelos del lenguaje en un único desambiguador, de combinación de desambiguadores mediante votación u otros procedimientos más sofisticados (*bagging, boosting*), de aprendizaje iterativo (*bootstrapping*) y otros muchos. (Rodríguez, 2000)

3.4.3. Análisis sintáctico o *parsing*

Una vez analizado morfológicamente y etiquetado o desambiguado total o parcialmente el texto, puede realizarse el análisis sintáctico.

El *parsing* es un proceso por medio del cual se convierte el texto de entrada en otras estructuras (comúnmente árboles), que son más útiles para el posterior análisis y capturan la jerarquía implícita de la entrada. Un árbol correcto es aquél que cubre todos y solo los elementos del enunciado y en cuyo tope tiene un símbolo S (del inglés *sentence* u oración).

Existen principalmente dos formar de realizar el análisis:

- *Top-Down-Parser*: un analizador puede empezar con el símbolo inicial *S* e ir dividiendo la entrada progresivamente en partes cada vez más pequeñas, hasta llegar a las palabras.
- *Bottom-Up-Parser*: un analizador puede empezar con la entrada e intentar llegar hasta el símbolo inicial.

Existen muchas técnicas de *parsing*. Sin embargo, muchas veces persisten los dos grandes problemas propios de estos analizadores, la ambigüedad y el costo informático que implica el tiempo de procesamiento. Se puede solucionar los problemas de ambigüedad y pensar en un análisis sintáctico en profundidad. Sin embargo, hay ocasiones en que este análisis no es posible o no es conveniente porque es muy lento y/o costoso y se nos presenta la necesidad de realizar un análisis superficial o fragmental en lugar de o como paso previo al análisis sintáctico en profundidad. Además, para muchas aplicaciones no es necesario desarrollar todo el árbol.

Se ha señalado la insuficiencia de los métodos convencionales de análisis sintáctico para tratar textos no restringidos. Problemas como la dificultad de una segmentación adecuada, la obtención de no uno sino varios (a menudo muchos) árboles de análisis o la necesidad de ampliar la cobertura del analizador al tratamiento de oraciones no gramaticales o que incluyan palabras desconocidas tienen difícil solución en el marco tradicional de un analizador sintáctico que trate de obtener un árbol de análisis completo del texto basándose en una gramática de amplia cobertura. Ante ello caben dos aproximaciones: analizar en profundidad pero no todo, caso del *análisis*

fragmental, y analizar todo pero no en profundidad, caso del *análisis superficial*.

El objetivo de los analizadores fragmentales, también denominados agrupadores sintácticos o *chunkers*, es la detección de frases nominales, verbales, adjetivas, adverbiales básicas (sin recursión). A veces se trata simplemente de detectar el segmento (es lo que se denomina *parentizado* o *bracketting*), mientras que en otras ocasiones se desea obtener el etiquetado correcto y la estructura sintáctica del segmento. Es frecuente el uso de técnicas de estados finitos y la actuación de transductores en cascada. También se han utilizado técnicas de aprendizaje automático. A menudo el siguiente paso es la obtención de dependencias y de relaciones sintácticas entre los segmentos. (Rodríguez, 2000).

Otro tipo de *parser* es el *parser superficial* o parcial se denomina *shallow parsing* o análisis ligero. Este se encarga solo de encontrar los componentes principales de la frase como nombres o verbos.

También existe un método llamado *chart parser* que funciona como una tabla con resultados de análisis parciales. Hay dos sistemas muy populares que funcionan con esta metodología: el algoritmo CKY y el de Earley.

La mayoría de los analizadores modernos son al menos en parte *estadísticos*, esto quiere decir que se basan en unos datos de entrenamiento que han sido analizados manualmente. Este enfoque permite al sistema reunir *información* sobre la frecuencia con que ocurren ciertas construcciones en un contexto específico. Algunos de estos enfoques han incluido gramáticas libres de contexto probabilísticas, sistemas de máxima *entropía* y redes *neuronales*.

Los *parser* diseñados para la enseñanza de lenguas generalmente contienen un componente que anticipa o detecta los errores en el caso de que las reglas gramaticales sean violadas. Por ejemplo, un procedimiento muy

común son las *buggy rules* (reglas *malas*), que hacen posible que el *parser* procese una oración que contiene uno o más errores e identificarlos.

Investigadores del área analizaron, con la ayuda de métodos estadísticos, corpus de alumnos de L2 para poder determinar las *buggy rules* necesarias para ser incluidas en el *parser*. La importancia de los *parsers* en CALL fue muy discutida en la última década por varios investigadores: Nagata, Matthews, Holland, Maisano, entre otros (Heift, Trude y Schulze, Mathias, 2007; Schulze, 2008). Holland et al. (1995) se refieren a las posibilidades y limitaciones de tutores de lengua basados en *parser*, realizan una comparación entre el CALL convencional y el *CALL* basado en *parsers* (p.28) y concluyen que en CALL basado en *parser* el estudiante puede escribir una gran variedad de oraciones y desarrollar de una forma relativamente libre habilidades para el mejoramiento de la producción escrita.

El componente de *parse*r consta de un pre-procesador de texto, un analizador morfológico, un diccionario y un *parser* que proporciona el árbol sintáctico (Figura 1)

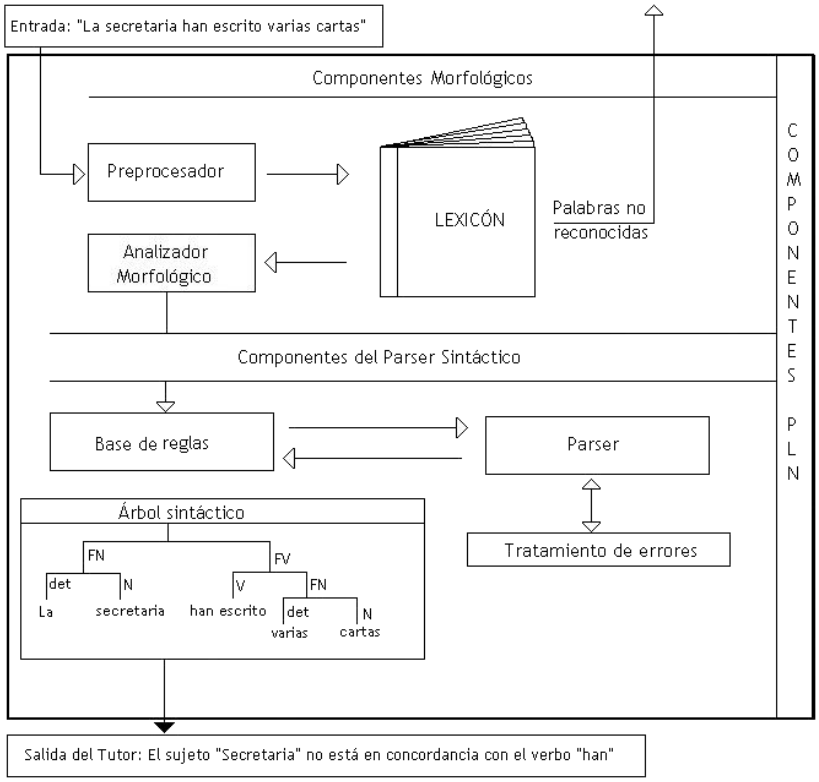


Figura 1: Diagrama simplificado de un componente de *parsing.*

3.5. Los Sistemas Tutoriales Inteligentes y el Aprendizaje de lenguas extranjeras

Uno de los grandes aportes que realizó la Inteligencia Artificial (IA) a la enseñanza-aprendizaje de lenguas han sido los Sistemas Tutoriales Inteligentes (STI) para lenguas extranjeras (LE) (del inglés, *Intelligent Tutorial Systems (ITS) for Foreign Language (FL).* Estos sistemas reciben el nombre de inteligentes porque son capaces de comportarse como un experto, ya que pueden analizar la situación en la que se encuentra el estudiante y proporcionar una solución acorde a la problemática. Para ello, se deben implementar técnicas de procesamiento de lenguaje natural (NLP) que se basan en teorías gramaticales para procesar la entrada del usuario con el

objeto de generar una respuesta (Graesser, A.C., Person, N., Harter, D., y TRG, 2001; Graesser, Jeon, Yang y Cai, 2007).

Los STI constan de tres componentes básicos: 1) *El módulo experto*, donde se almacena el conocimiento del dominio; 2) *el módulo del alumno,* que contiene información acerca del alumno (sus progresos, sus errores, etc.) y 3) *el módulo tutorial,* que contiene técnicas y estrategias de enseñanza.

Los STI para LE han incorporado técnicas de NLP, por ejemplo para el análisis de las entradas en lenguaje natural de los estudiantes o para modelar la competencia de una lengua extranjera. Esto es para que los alumnos /usuarios del sistema tengan una retroalimentación más precisa y flexible. Estos sistemas utilizan técnicas específicas de analizadores sintácticos (*parsing*) para analizar las entradas de los alumnos e identificar los errores que cometen en dichas oraciones. Estas técnicas de NLP han permitido a los sistemas manejar algunas estrategias de *feedback* más sofisticadas como las claves metalingüísticas y los *informes de errores* basados en los análisis de los errores presentados (Ferreira, Moore y Mellish, 2007). Muchos STI parecen haber sido creados sin referencia a los estudios que existen en relación con las habilidades de los estudiantes de lenguas (Holland, Kaplan y Sams 1995, Bull 1997, Chapelle 1997). Creemos que para mejorar la efectividad de dichos sistemas, los investigadores deberían poner mayor atención en los resultados que emergen de la comunidad de Adquisición de Segundas Lenguas. No está claro que podamos formalizar principios tutoriales que sirvan como estructuras de control de un sistema tutorial inteligente sin haber examinado antes las interacciones presenciales en la modalidad tradicional (*face-to-face*) y tutorial (*one-to-one*) (Tomlin, 1995). Es así como muchos estudios empíricos previos en el área de los STI procedimentales han utilizado como modelos las interacciones de un estudiante y su tutor (modalidad *one-to-one*, presencial). Sin embargo, en la enseñanza de lenguas extranjeras, la interacción usualmente toma lugar en ambientes de clases tradicionales (modalidad *face-to-face*, presencial). Por esa razón, hemos llevado a cabo estudios empíricos previos (Ferreira, 2003,

2006, 2007) con el objeto de investigar el tipo, frecuencia y efectividad de las estrategias de *feedback* utilizadas en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera en tres contextos de aprendizaje de lengua distintos: un estudio observacional de interacciones profesor-alumno en clases tradicionales presenciales (modalidad *face-to-face*), un estudio de caso de interacciones en clases tutoriales presenciales (modalidad *one-to-one*), y un estudio experimental en el cual los estudiantes interactúan con una aplicación computacional *no presencial* (modalidad *one-to-one* a distancia) accesada en línea a través de la red Internet. Los resultados de estos tres estudios empíricos han resultado ser similares en relación con los tipos, frecuencia, y efectividad de las distintas estrategias de *feedback* correctivo que se investigaron. Se propone, entonces, que los STI para lenguas extranjeras deberían implementar estrategias de *feedback* correctivo que estimulen a los estudiantes a la auto-reparación de sus errores.

Dos ejemplos de STI destacados son el *E-Tutor,* desarrollado por Heift y Schulze (2007) para el alemán (clasifica los errores por medio de una Lista de Prioridad de Error flexible: las limitaciones de gramática pueden ser reordenadas a fin de reflejar el énfasis de una actividad) y el STI *Banzai* (Nagata, 2002) para el japonés (emplea la tecnología NLP para capacitar a los estudiantes para producir libremente frases en japonés y proporcionar un *feedback* detallado en lo que concierne a la naturaleza específica de los errores). La experiencia con el *E-Tutor* apoya la necesidad de un sistema de CALL que considere múltiples errores de acuerdo con la enseñanza de lenguas. El sistema *Banzai* destaca la importancia de determinar generar *feedback* inteligente dirigido a determinadas deficiencias en el rendimiento.

La transformación de CALL a ICALL o CALL basado en *parser* para ser aplicado a la adquisición de lenguas extranjeras exige un cambio de enfoque en la metodología de enseñanza. En efecto, mientras que CALL enfatiza en las tareas y actividades comunicativas, ICALL pone énfasis en las formas lingüísticas (del inglés, *Focus on Form (FonF*)), (Holland, Kaplan y Sams, 1995).

La efectividade este enfoque en las formas lingüísticas, sobre todo en adultos, es ampliamente reportada por Long y Robinson (1998, cit. en Marina Dodigovic, 2005)

Dado que el *parser* de un STI para lenguas extranjeras debe ser capaz de procesar entradas erróneas, las teorías tradicionales de análisis de errores han recobrado vigencia y una nueva perspectiva. «El análisis de errores es el proceso que determina la incidencia, la naturaleza, las causas y las consecuencias de los fracasos lingüísticos» (James 1998:1).

3.5.1. El análisis de los errores

El tratamiento de errores gramaticales ha recibido máxima atención en CALL basado en *parser* o ICALL. La identificación y la descripción de errores juegan un rol importante en la investigación, desarrollo y posterior diseño de *parsers* que pueden procesar entradas erróneas.

La teoría del Análisis Contrastivo (CA) (Lado, 1957) trataba de explicar todos los errores de los alumnos a través de la comparación con su lengua nativa. Este proceso es descrito como transferencia o interferencia. Los seguidores del CA argumentan que la lengua del alumno puede ser *construida* contrastando el sistema de la L1 con el de la L2. Según sus postulados los fenómenos que más difieren entre ambas lenguas son los más difíciles de adquirir y tienen mayor probabilidad de errores (i.e. la flexión de los adjetivos en una lengua y no en la otra). Sin embargo, en aquellos fenómenos que no difieren mucho (i.e. algunas letras tienen el mismo sonido en ambas lenguas), son más fáciles de adquirir y con menos probabilidades de cometer errores.

Sin embargo, se ha comprobado que muchos de los errores que cometen los alumnos no son atribuibles a la interferencia con la lengua materna y, más bien, provienen de errores en la aplicación de las reglas de la lengua meta.

Un importante prerrequisito para la adecuada descripción de los errores y la generación de respuestas útiles en *CALL* es una apropiada

clasificación de los errores. El uso de una clasificación de errores tiene las siguientes ventajas:

- La descripción de errores y sus respuestas pueden estar basadas tanto en errores individuales como en clases de errores
- Los errores que pertenecen a una misma clase pueden ser tratados de manera similar
- La clasificación de los errores permite a los sistemas basados en *parser* no solo guardar los errores sino también calcular el número de errores que pertenecen a una misma clase. Lo que resulta es un *feedback* más efectivo, ya que puede estar basado en un modelo de alumno más claro y comprensible.

4. Diseño e implementación de un analizador para el Español como LE en contextos académicos

La particularidad de este analizador gramatical de entradas (*parser*) es que debe procesar entradas erróneas y para ello, es necesario poder predecir los errores que puede cometer el usuario en un momento determinado de su aprendizaje y en un tópico gramatical específico.

Hoy en día no existe una tipología de errores universal, disponible para cualquier sistema lingüístico que se desee tratar. Esto se debe a que todas las lenguas son diferentes y los tipos de errores identificados pueden variar considerablemente. Así pues, una tipología de errores nunca puede ser elaborada independientemente del objetivo para el cual ha sido concebida.

El objetivo en particular es contrastar la taxonomía de base teórica basada en la literatura especializada con las muestras empíricas resultantes de un estudio observacional en clases tradicionales con el fin de obtener una información más acotada de los errores que podrían llegar a cometer alumnos de ELE con lengua materna inglés en su mayoría.

Este análisis da como resultado una taxonomía de errores acotada a la realidad muestral, pero que debe ser nuevamente ajustada para ser aplicada

al tutorial con características particulares y con un modelo de alumno específico.

Para ello es necesario trabajar además en la selección de ejercicios que sean adecuados para un tutor inteligente. Tenemos que tener en cuenta que el tutor debe *comprender* de manera automática la frase entregada por el usuario, debe realizar el análisis, extraer los errores si los hay y dar una respuesta acorde.

- Elaboración de ejercicios

Se elaboraron una serie de ejercicios teniendo en cuenta el nivel de proficiencia del alumno. Para ello se operó con los descriptores del ALTE para el nivel de experticia con que funcionará el tutor, en este caso, el nivel B2.

También se tuvo en cuenta, no solo las respuestas correctas esperables según el ejercicio en cuestión, sino que también las posibles respuestas incorrectas que tendrá que detectar el analizador. Para ello se tomó como base la taxonomía de errores.

- Etiquetado de partes del habla o *POS Tagging*

Para el correcto funcionamiento del analizador sintáctico debe realizarse previamente o de manera simultánea un análisis morfológico.

Los analizadores morfológicos para el español utilizan una serie de etiquetas para representar la información morfológica de las palabras. Este conjunto de etiquetas se basa en las etiquetas por el grupo EAGLES para la anotación morfosintáctica de lexicones y corpus para las lenguas europeas. Esto es independiente de que haya atributos que no estén especificados y, por lo tanto, haya que crear etiquetas *ad hoc* o, por el contrario, etiquetas que para el corpus no se consideran relevantes y no haya que incluirlas.

- Elaboración de la gramática

Para el funcionamiento del *parser*, es necesario construir una gramática, es decir un conjunto de reglas de formación de frases que el analizador reconocerá. Además, es necesario definir un conjunto de reglas agramaticales (*buggy rules)*, lo que permite que el *parser* procese una oración que contiene uno o más errores e identificarlos.

- Jerarquización de errores

Debido a que el *parser* debe procesar entradas erróneas, un elemento importante es el tratamiento de los errores. Este debe tener especificaciones muy precisas, debe tolerar, detectar y diagnosticar errores, como asimismo ser capaz de entregar una respuesta flexible en el reporte de los mismos.

Un tema importante es el tratamiento de los errores múltiples. Por un lado es deseable que el programa sea capaz de detectar y explicar todos los errores, pero eso no significa que tenga que desplegar cada uno de los errores detectados. La ausencia de un mecanismo de filtro puede llegar a agobiar al alumno. Por ello, nuestro sistema contiene una jerarquía de errores, que ejemplificaremos con el caso de los ejercicios de futuro simple y compuesto:

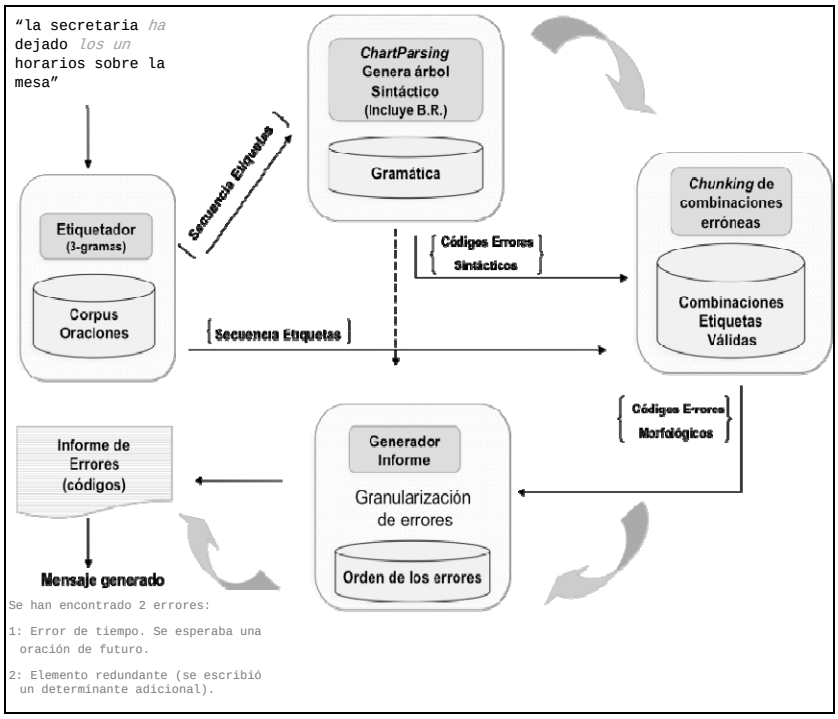


Figura 2: Modelo del *Parser* ELE-UDEC del Sistema Tutorial Inteligente para el Español

En la Figura 2 se precisan las distintas etapas del procesamiento lingüístico de la entrada «*la secretaria ha dejado los un horarios sobre la mesa» realizada por el *Parser* ELE-UDEC. Esto es:

Procesamiento entrada

1: El estudiante ingresa una respuesta al ejercicio presentado por el Sistema Tutorial Inteligente.

2: Se etiqueta la entrada usando un etiquetador que aplica la técnica de n-gramas (en este momento 3-gramas).

3: La oración etiquetada es utilizada para el análisis sintáctico y morfológico.

Análisis Morfológico y Sintáctico

El análisis Morfológico y Sintáctico, se desarrolla de manera independiente.

4. El análisis sintáctico utiliza técnicas de *parsing*, que es una técnica de análisis de gramáticas de contexto libre. En particular, se utiliza *ChartParsing*, que se diferencia de los otros métodos de *parsing* por la utilización de programación dinámica, lo que la hace más eficiente. Esta gramática incluye reglas de errores sintácticos que corresponden principalmente a la estructura de la oración (por ejemplo, errores de orden, de omisión y adición de palabras entre otros, mediante *Buggy Rules*) y de esta forma los errores son detectados mediante la inspección del árbol generado por el *parsing*.

5 .El análisis morfológico utiliza una técnica llamada *chunking,* que sirve para la detección de ciertas identidades o secuencias específicas de texto, de esta forma esta técnica se usa para buscar errores morfológicos dentro de una oración mediante reglas similares a las *Buggy Rules* pero que en este caso se centra en la búsqueda de secuencias de etiquetas específicas dentro de una oración que representa un error morfológico, como por ejemplo: una oración con error de tiempo o número. Los errores morfológicos son informados mediante una codificación del mismo. Actualmente se informa el tipo de error (modo, número, género, etc.), seguido del rasgo esperado, por ejemplo, «error de número, se esperaba una oración escrita en singular».

6. Una vez que se tienen los errores tanto sintácticos como morfológicos, se desarrolla un informe que da cuenta de los errores encontrados de acuerdo a la granularidad de errores definida.

A continuación se muestran algunas pantallas con ejemplos de los análisis sintácticos realizados por el *Parser* ELE-UDEC.

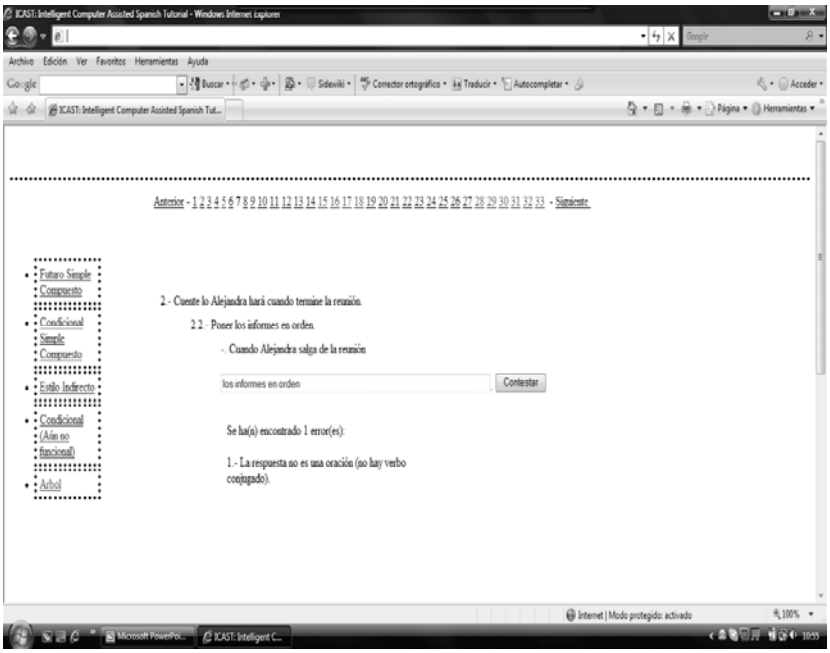


Figura 3: Identificación del tipo de error «Omisión de verbo» realizada por el *Parser* ELE-UDEC

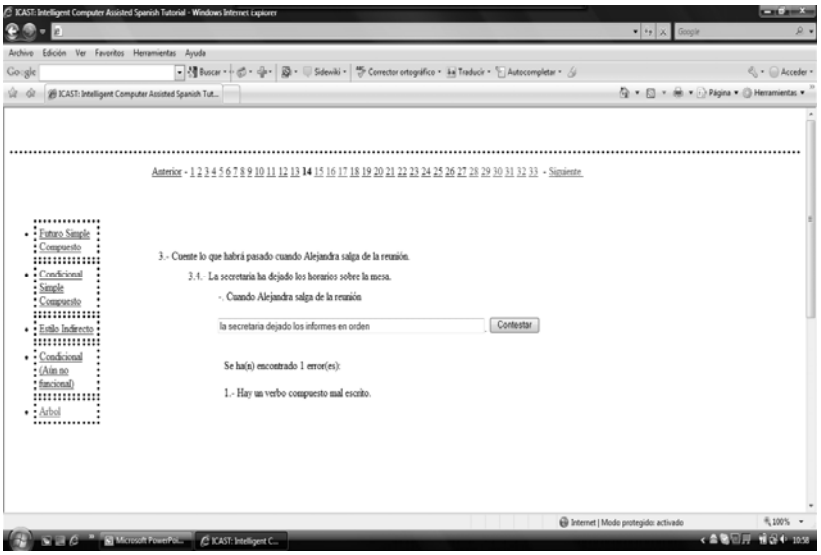


Figura 4: Identificación del tipo de error «Omisión de verbo auxiliar» realizada por el *Parser* ELE-UDEC

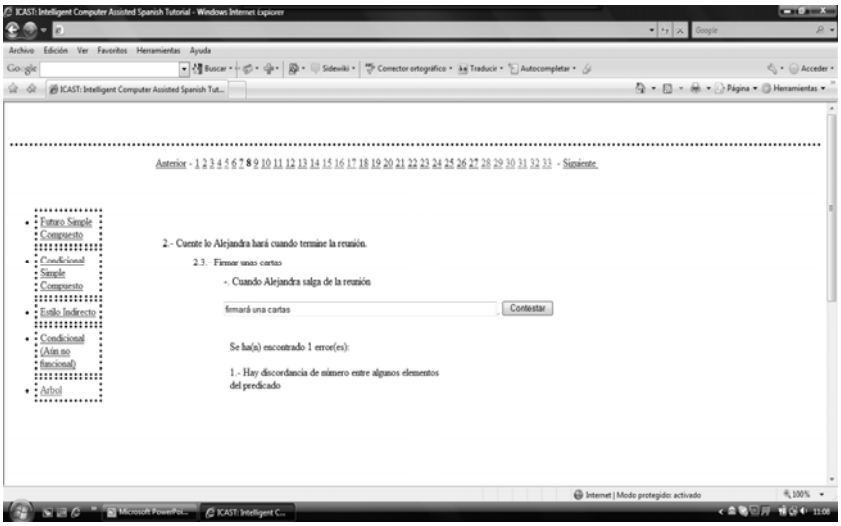


Figura 5: Identificación del tipo de error «Omisión de verbo auxiliar» realizada por el *Parser* ELE-UDEC

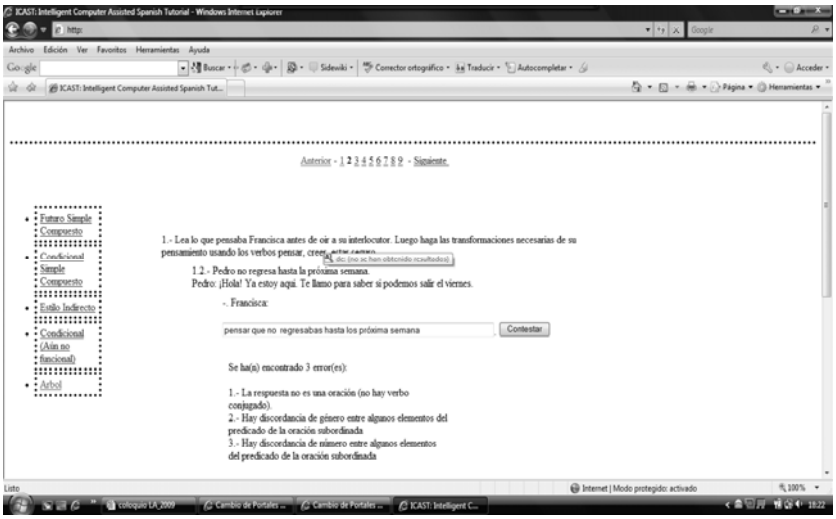


Figura 6: Identificación de Múltiples Errores realizada por el *Parser* ELE-UDEC

Bibliografía

BULL, S. (1997). «Promoting effective learning strategy use in CALL». *Computer Assisted Language Learning*, 10(1):3—39.

CHAPELLE, C.A. (1997). «CALL in the year 2000: Still in search of research paradigms?» *Language Learning and Technology*, 2 (1), 22-34.

DODIGOVIC, M. *Artificial Intelligence in Second Language Learning: Raising Error Awareness*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 2005.

FERREIRA, A. (2003). *Feedback Strategies for Second Language Teaching with implications for Intelligent Tutorial Systems*. Ph.D. Thesis, University of Edinburgh, Edinburgh,UK.

FERREIRA, A. (2006). *Estrategias Efectivas de Feedback Positivo y Correctivo en Español como Lengua Extranjera*. *Revista Signos*, v.39, n.62, Universidad Católica de Valparaíso.

FERREIRA, A. (2007) «Estrategias efectivas de feedback correctivo para el aprendizaje de lenguas asistido por computadores». *Rev. signos*, 2007, vol.40, no.65, p.521-544.

FERREIRA, A., JOHANNA D. MOORE, Chris MELLISH (2007). «A Study of Feedback Strategies in Foreign Language Classrooms and Tutorials with Implications for Intelligent Computer-Assisted Language Learning Systems». *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 17(4), 389-422.

GRAESSER, A.C., JEON, M., YANG, Y., & CAI, Z. (2007). «Discourse cohesion in text and tutorial dialogue». *Information Design Journal*, 15(3), 199-213. DOC Version

GRAESSER, A.C., PERSON, N., HARTER, D., & TRG (2001). «Teaching tactics and dialog in AutoTutor». *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. PDF version

HEIFT, TRUDE and Mathias SCHULZE (2007) *Errors and Intelligence in Computer-Assisted Language Learning. Parsers and Pedagogues.* New York: Routledge.

HOLLAND, V., KAPLAN, J., and SAMS, M. *Intelligent Language Tutors: Theory shaping technology*. Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

NAGATA, N. (1995). «A study of consciousness-raising by computer: The effect of metalinguistic feedback on second language learning». *Foreign Language Annals*, 28(3):337–347.

NAGATA, N. (1997). «The effectiveness of computer-assisted metalinguistic instruction: A case study in japanese». *Foreign Language Annals*, 30(2):187–199.

SCHULZE, Mathias (2008) «AI in CALL: Artificially Inflated or Almost Imminent? ». *Calico Journal* 25 (3).

TOMLIN. R. 1995. «Modeling Individual Tutorial Interactions: Theoretical and Empirical Bases of ICALL». In *Intelligent Language Tutors: theory shaping technology*. Lawrence Erlbaum Associates.

LAS VARIACIONES CULTURALES DEL MUNDO HISPANOHABLANTE EN LA CLASE DE ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS

CRISTINA FUENTES SÁNCHEZ
Fundación Comillas

RESUMEN

Este trabajo pretende poner de relieve que los aprendientes de Español con Fines Específicos tienden a pensar que todos los países de habla hispana comparten la misma cultura de negocios. Esta creencia puede mermar la eficacia de la comunicación cuando el alumno se enfrenta a nuevos contextos y de ahí la oportunidad de analizar y contrastar las características de la cultura de negocios de España y de uno de los países hispanoamericanos más pujantes económicamente, México. Los resultados de la investigación reflejan divergencias destacables en lo que se refiere al concepto del tiempo y al estilo de negociación. Es interesante que el docente conozca estas diferencias y cuente con materiales que le permitan transmitírselas a sus alumnos.

1. Introducción

«Yo pensaba que los ejecutivos españoles y los mexicanos eran iguales». Esta frase sirve como detonante para la elaboración del estudio que

hoy les presentamos y la pronunció una estudiante alemana de español que, tras haber alcanzado un nivel de competencia B2[1] y después de haber trabajado unos meses en España, es enviada a México por su empresa. Segura de sí misma, ya que dispone de un conocimiento amplio del código lingüístico y de la cultura de negocios de nuestro país, esta alumna se traslada a México y empieza a notar que lo habitual es que todo se retrase más de treinta minutos y que cuando escucha «mañana lo consideraremos» le están dando en realidad una respuesta negativa.

Efectivamente, nadie le había enseñado que la variación cultural del mundo hispanohablante se refleja también en la forma de hacer negocios. Pronto comprendió que, si no adquiría un conocimiento sociocultural de México en el contexto empresarial, de poco iban a servirle sus conocimientos lingüísticos.

Son muchos los estudiantes europeos de Español de los Negocios (ENE) que, como la joven alemana, aprenden nuestro idioma en sus respectivos países o en España. Pese a que algunos manuales especializados sí contemplan la enseñanza de contenidos socioculturales, estos se centran fundamentalmente en nuestro país y no recogen las variaciones existentes a lo largo y ancho del territorio hispanohablante. Como consecuencia, se genera en ocasiones en el alumno la falsa percepción de que los valores socioculturales no difieren demasiado entre las distintas regiones.

A partir de este hecho surge la idea de elaborar una investigación acerca de los factores más relevantes de la cultura de los negocios en México y sus diferencias con España. Para ello, analizamos exhaustivamente la bibliografía relacionada con la cultura empresarial, llevamos a cabo un rastreo de las páginas de Internet especializadas y, finalmente, elaboramos una encuesta de carácter semiabierto para conocer de primera mano las percepciones de personas del mundo de los negocios con un extenso conocimiento de las realidades española y mexicana. Los resultados de la investigación tienen una aplicación directa para la creación de materiales

[1] Niveles del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER).

didácticos que complementen los manuales disponibles en el mercado. Asimismo, abre la puerta a estudios similares sobre otras culturas, ya que una de sus mayores ventajas es que es fácilmente extrapolable.

2. La cultura y la interculturalidad en el aprendizaje de lenguas

Todo el que ha estudiado un idioma y lo ha practicado con nativos o en el lugar en el que se habla se ha sentido alguna vez desprovisto de una herramienta que, aunque pueda antojarse intangible, resulta vital para establecer una comunicación eficaz. Se trata de la competencia sociocultural, la capacidad de desenvolvernos en un entorno diferente al que nos rodeó durante la adquisición de nuestra lengua materna. Seguro que todos podemos citar una anécdota derivada de un malentendido cultural, con consecuencias de mayor o menor calado. Pero, ¿a qué nos referimos con este concepto etéreo de cultura? ¿Resulta relevante en el mundo de los negocios? Por supuesto, podemos aproximarnos a la cultura desde multitud de disciplinas como la pragmática, la lingüística, la sociología, la antropología, la psicología, etc., pero en lo que todas ellas coinciden es en que la cultura determina nuestra forma de actuar en sociedad, nuestra actitud ante la vida y, lo que es más importante para nosotros, nuestra manera de comunicarnos.

En su artículo «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», Lourdes Miquel y Neus Sans (2004:17) aportan una definición de cultura que se ajusta bien a la realidad del profesor de lenguas: «[…] el estándar cultural, el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas».

El conocimiento de esta cultura permite al alumno entender lo que le rodea (que el 13 da mala suerte y por eso en muchos hoteles en España no existe este número de habitación o la celebración del día de los muertos en México), para poder actuar adecuadamente (haciendo cola ordenadamente

mientras se espera el autobús en el Reino Unido) y para interactuar (estrechando la mano o dando dos besos al interlocutor en función del contexto).

Es muy deseable que estos conocimientos estén verdaderamente imbuidos en las clases de español. El método comunicativo y el propio *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* destacan la importancia del conocimiento sociocultural para que el alumno sea capaz de desenvolverse con eficacia en situaciones comunicativas concretas que exigirán de él la movilización de todos sus recursos[2]. Pero volviendo a la enseñanza de lenguas de especialidad, es importante subrayar que la competencia sociocultural no se limita al ámbito de la vida diaria. Para el desempeño de la labor profesional, el alumno deberá adquirir esa competencia comunicativa en toda su magnitud, aunque con las peculiaridades del contexto específico en el que se encontrará.

Son precisamente estas especificidades las que hacen relevante el concepto de interculturalidad. Efectivamente, la sociedad ha experimentado un notable cambio en los últimos cincuenta años. Nos encontramos en la era global y los intercambios entre diferentes culturas han dejado de ser anecdóticos para componer el día a día de muchas actividades profesionales. En el mundo de los negocios no se cuestiona que la actitud de respeto y la capacidad de empatía abrirán al empresario las puertas de culturas diferentes, como leemos en el artículo «Interculturalidad» de *El País de los Negocios* (4 de mayo de 2008). Según explica el MCER (2002:47):

> El alumno estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura, ya sea segunda lengua o lengua extranjera, no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas; así como tampoco esta nueva competencia se mantiene separada totalmente de la antigua. El alumno no adquiere dos formas de

[2] El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* refleja los preceptos del MCER en lo que a la competencia sociocultural se refiere y los adapta a la realidad del español.

> actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en *plurilingüe* y desarrolla una *interculturalidad*.

Es necesario que nuestros alumnos de Español de los Negocios sean dotados también de esta competencia. Para ello, no bastará con que conozcan la cultura meta, sino que habrán de adquirir la habilidad de comportarse adecuadamente en esa cultura (Iglesias Casal, 2003:20). Esto implica fortalecer la empatía, reconocer lo que es igual y lo que es distinto, respetar marcos y entornos dispares, superar el etnocentrismo y apreciar las diferencias culturales[3].

3. La cultura de los negocios

¿Cuáles son exactamente los elementos culturales e interculturales que debe conocer un estudiante de Español de los Negocios? Son numerosos los autores que se han dedicado al estudio de la cultura empresarial en los últimos 30 años. Como paso previo a la elaboración de la encuesta, estudiamos los rasgos que definen la cultura empresarial de acuerdo con uno de los autores más relevantes en este campo, el experto en culturas organizativas y consultor Richard Gesteland (1999, 2006).

Gesteland es el autor del libro *Cross-cultural Business Behavior* (2005) y, al igual que otros estudiosos[4], recalca la importancia del conocimiento de la cultura del interlocutor a la hora de negociar. Así, afirma que «la competencia intercultural debe ser el objetivo de cualquier

[3] Consideramos muy interesante el artículo de Concha Moreno «Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. De la conciencia a la educación intercultural.» Publicado en el nº 58 de *Carabela* (pp. 49-74), de SGEL, incluye una detallada explicación del concepto de interculturalidad y sus aplicaciones en el aula de español como lengua extranjera.

[4] Además de estos autores, estudiamos la cultura empresarial y de negociación a través de otros reconocidos expertos como Geert Hofstede (1991), E.T. Hall (1978, 1990) y los neerlandeses Trompenaars y Hampden-Turner (2000), citados en la bibliografía.

emprendedor en el extranjero o negociador internacional eficaz» (2005: 12). Gesteland establece cuatro grandes divisiones sobre las que se sustentan las culturas empresariales en el mundo:

a) Culturas basadas en las relaciones y culturas basadas en los negocios
b) Culturas formales e informales
c) Culturas policrónicas y monocrónicas
d) Culturas expresivas y reservadas

En las culturas basadas en las relaciones, los intercambios comerciales se basan en la confianza en la persona con la que uno negocia, por eso es habitual que hasta el segundo o tercer encuentro entre dos partes no se comience a abordar la cuestión principal, a diferencia de las culturas basadas en los negocios, en las que lo prioritario es tratar el asunto comercial. El estilo comunicativo propio de estas culturas tiende al lenguaje indirecto, a los rodeos y a evitar las negativas tajantes o directas y por supuesto, el conflicto o el enfrentamiento. Según el autor, la cultura mexicana está más basada en las relaciones que la española.

En lo que respecta a la formalidad, las investigaciones del autor incluyen a España y a México dentro del grupo de culturas jerarquizadas, aunque, en línea con lo aportado por otros expertos, México tiende a una diferenciación de clases más marcada.

Otro aspecto determinante de las culturas de negocios es el concepto del tiempo y la puntualidad. Gesteland denomina policrónicas a aquellas culturas en las que existe una mayor flexibilidad a la hora de marcar los tiempos. Es el caso de la mexicana, en la que un retraso de media hora o incluso una hora en un encuentro comercial entra dentro de la normalidad y no se considera ofensivo. En el polo opuesto se sitúan las culturas monocrónicas, que tienen una concepción del tiempo mucho más rígida y en las que la puntualidad resulta vital. Dentro de las culturas monocrónicas están las de Europa del Norte, América del Norte o Japón. España se sitúa en lo

que el autor denomina policrónica moderada, es decir, es flexible con respecto al tiempo pero no implacable.

Por último, tanto México como España se consideran culturas expresivas, a diferencia de las reservadas. Estas se caracterizan por un uso más marcado del lenguaje no verbal, la aceptación de las interrupciones, la incomodidad de los silencios, una menor distancia entre los interlocutores y un mayor contacto físico y visual.

Podemos resumir las conclusiones del autor en el siguiente cuadro:

México	**España**
Cultura basada en las relaciones	Cultura moderadamente basada en los negocios
Formal	Formal moderada
Policrónica	Policrónica moderada
Expresiva	Expresiva

Para complementar la base teórica anterior, decidimos contrastar la información obtenida con los datos que aparecen en las incontables páginas de Internet dedicadas a la competencia intercultural. Destacamos la página web de la consultora de los estudiosos Fons Trompenaars y Charles Hampden-Turner[5], que se refieren a la cultura como el contexto que define la esencia de las relaciones entre las personas y el entorno en el que trabajan y, además, ofrecen sus servicios de expertos en relaciones interculturales a organizaciones y empresas. Otras webs interesantes son Piapyme[6], perteneciente al programa de apoyo integral a pequeñas y medianas empresas puesto en marcha por la Comisión Europea y la Secretaría de Economía del

[5] La página web de los neerlandeses Trompenaars y Hampden-Turner es <www.thtconsulting.com>. Uno de sus libros más conocidos internacionalmente es *Building Cross-Cultural Competence* (ver bibliografía), en el que presentan una serie de modelos culturales basados en sus investigaciones.

[6] Enlace: <http://cemue.com.mx>

Gobierno de México o Gestiópolis[7], un portal sobre economía que se denomina «Comunidad de conocimiento en negocios en Hispanoamérica». Destacamos otros enlaces de interés como <www.comerciomexico.com> y <www.protocolo.org>. Asimismo, muchas embajadas extranjeras ofrecen en sus páginas guías de viaje y de negocios para sus compatriotas, como <www.usembassy-mexico.gov> (Embajada de Estados Unidos), <www.canadainternational.gc.ca/mexico-mexique/comm_mex/index.aspx?lang=es> (Embajada de Canadá), <www.auswaertiges-amt.de> (Alemania) y un larguísimo etcétera. A su vez, organismos financieros como el Banco Mundial (<web.worldbank.org>) o el Banco de México (<www.banxico.org.mx>) proporcionan información adicional.

La mayor parte de las páginas webs consultadas vienen a corroborar las investigaciones de Gesteland, señalando que, pese a no ser culturas diametralmente enfrentadas, la forma de encarar los negocios en España y en México refleja diferencias que merece la pena estudiar. Con esta motivación y basándonos en lo estudiado hasta ahora, convinimos en la idoneidad de realizar la encuesta de carácter cualitativo que presentamos a continuación.

4. Elaboración de la encuesta

Para el diseño de esta encuesta optamos por un cuestionario de carácter semiabierto que pudiera proporcionarnos datos tanto cuantitativos como cualitativos para cumplir con nuestro objetivo. Lamentablemente, debido a la imposibilidad de alcanzar un número superior a 30 informantes dentro del plazo previsto inicialmente, nuestras conclusiones numéricas no pueden considerarse estadísticamente significativas, ya que contamos con un total de 15 participantes. Así, decidimos dar al análisis cuantitativo de nuestros resultados un mayor protagonismo, aunque, sin duda, los datos numéricos pueden apuntar la tendencia para próximas investigaciones.

[7] Enlace: <http://www.gestiopolis.com>

4.1 Características de la muestra y diseño de la encuesta

Los destinatarios de la encuesta son personas que, por su trabajo, tienen un conocimiento profundo de la realidad de los negocios, tanto en España como en México. Ellos han vivido en primera persona negociaciones y reuniones en México o con mexicanos y pueden ofrecer una información que consideramos extremadamente valiosa para determinar cuáles son las diferencias entre ambos países y las particularidades que al docente de español le interesa conocer para poder transmitírselas a sus alumnos.

La muestra la formaban 15 personas con las siguientes características:

- 7 mujeres y 8 hombres.
- 8 personas entre 25 y 35 años; 7 personas entre 35 y 45.
- Todos excepto uno tienen estudios superiores.
- De los 15, 11 tienen nacionalidad española, 3 mexicana, 1 doble nacionalidad y 1 es ciudadana alemana. Esta última trabajó varios años tanto en España como en México, por lo que se le consideró apta para contestar la encuesta.

La encuesta propiamente dicha se dividió en siete bloques, atendiendo a los estudios previos que hemos comentado:

1) La importancia de las relaciones en la cultura empresarial mexicana. Deseamos comprobar la importancia de los contactos o el grado de compenetración que debe existir para que un mexicano pueda hacer negocios en un clima de confianza.

2) Formalidad y cortesía. Se trata de averiguar cuál es el tratamiento que debemos dispensar a nuestros interlocutores y cómo dirigirnos a ellos. En este apartado cabe también el aspecto formal marcado por las jerarquías, la vestimenta y el aspecto impecable que han de tener los elementos visuales que se utilicen en una reunión, como las presentaciones.

3) El concepto del tiempo. Deseamos ahondar en el rasgo de *flexibilidad* que toda la bibliografía otorga a los mexicanos en este sentido y averiguar si este carácter maleable supone un inconveniente u obstáculo para las personas que tienen una cultura más rígida con respecto al tiempo, como la española.

4) El lenguaje no verbal. Se trata de un factor clave a la hora de negociar y forma parte indisoluble de la cultura que pretendemos enseñar a nuestros alumnos[8]. Así, se analiza qué gestos son considerados ofensivos o cuáles, pese a que pudiera no parecerlo, son totalmente normales.

5) El lenguaje indirecto. Centrándonos más en el estilo de negociación, deseamos conocer hasta qué punto el mexicano emplea rodeos y circunloquios para evitar dar respuestas demasiado rotundas o tajantes.

6) Tabúes. En este bloque se analizan los temas de conversación que se consideran adecuados e inadecuados.

7) Por último, quisimos dedicar un apartado de nuestra encuesta a la situación de la mujer de negocios de México. Según la bibliografía, esta cultura es típicamente machista y por ello deseamos oír en primera persona, a través de la voz de nuestros informantes, si esta situación puede llegar a resultar difícil para mujeres que proceden de entornos diferentes.

Cada bloque contiene una serie de afirmaciones acompañadas de una escala del 1 al 5. El entrevistado debe mostrar su acuerdo (1 es el máximo acuerdo) o desacuerdo (5 es el mínimo) con dichas aseveraciones. Asimismo, cada bloque incluye al final una pequeña sección dedicada a comentarios, en la que los participantes pueden añadir anécdotas u observaciones relativas al

[8] La innegable importancia de la comunicación no verbal en el aprendizaje de idiomas está recogida de forma magistral en el libro *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras* de Ana María Cestero Mancera, publicado en Arco Libros en 1999.

tema tratado. Es precisamente esta última parte la que nos proporciona la información cualitativa de la que hablábamos anteriormente.

5. Resultados

Los resultados del estudio arrojan datos muy interesantes sobre cada uno de los temas expuestos. De forma muy sintética, podemos comentar que en México (al igual que en España, aunque de forma menos pronunciada) sigue siendo fundamental forjar una relación de confianza antes de comenzar a hablar de negocios, tal y como refieren nuestros informantes. Por otra parte, las generaciones más jóvenes de mexicanos subrayan que las formalidades y jerarquías propias de años precedentes están diluyéndose con el tiempo, aunque aún sigue existiendo el paternalismo, se prefiere negociar siempre con la persona situada más arriba en el escalafón y se da una enorme importancia al título universitario, que siempre se menciona antes del apellido. En lo que respecta al lenguaje no verbal, las respuestas son variadas, aunque la tendencia apunta a corroborar la tesis de Gesteland de que México es una cultura expresiva, aunque sin diferenciarse enormemente de la española. En cuanto a los tabúes, los participantes coinciden en que no se deben hacer críticas a México a pesar de que los propios mexicanos las hagan constantemente. Con respecto a la situación de las mujeres, hay respuestas de todo tipo. Si bien en general las extranjeras no encuentran particulares dificultades para trabajar y negociar en México, sí llaman la atención sobre el hecho de que no les está permitido pagar una comida o de que se espera de ellas un atuendo lo más femenino posible.

Los resultados anteriores son extremadamente interesantes, sin embargo, por motivos de extensión, nos centraremos en los dos bloques donde las diferencias encontradas fueron más significativas y, en consecuencia, pueden resultar más interesantes para el docente y para la elaboración de materiales. Estos son el concepto del tiempo y el estilo de negociación.

5.1 El concepto del tiempo

La parte dedicada al concepto del tiempo y a las diferencias en su percepción por parte de españoles y mexicanos se caracteriza por una marcada homogeneidad en las respuestas. Catorce de los quince encuestados están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que, en general, el concepto del tiempo es mucho más flexible en México que en España. Un informante mexicano nos aporta esta valoración, plenamente coincidente con las tesis de Gesteland (1999) y Hofstede (1991):

> Durante mi estancia en Francia hace cuatro años conocí a muchos españoles y era un chiste común el burlarse del *ahorita* mexicano, que es una expresión muy ambigua y que la usamos mucho para precisar el tiempo y en general no precisa nada, ahorita puede ser en dos minutos o en una hora sin distinción. Creo que los mexicanos somos más relajados y los europeos son demasiado pendientes del tiempo.

Hay afirmaciones aún más tajantes: «Es raro que se comprometan a algo y lo cumplan en plazo» o «Cuando ya amarraste el negocio empiezan las impuntualidades…Te atiendo tarde, te mando tarde el material, te contesto al teléfono cuando quiero y puedo, etc.».

En este caso, las discrepancias surgen cuando matizamos este concepto de flexibilidad temporal. Así, solo cuatro de quince personas están de acuerdo en que un retraso entre 30 y 60 minutos es aceptable en una reunión de negocios.

Volviendo al plano lingüístico, Gesteland (2006:226) nos indicaba las expresiones *a la gringa* y *a la mexicana* para expresar la exigencia o ausencia de puntualidad. De los quince participantes, once conocían la expresión y además, nos han aportado otras versiones como *a la chamaquita* y *a la cubana* (puntual e impuntual, respectivamente). En esta línea destacamos una intervención interesante: «En las invitaciones de boda, si se

quiere empezar a la hora se dice horario español. Si no, se sobreentiende que todo empieza 30 minutos más tarde y que la novia viene en 60 minutos». Aunque muchos apunten al hecho de que la impuntualidad no es tan acusada en México, llama la atención el variado número de expresiones que se utilizan para designarla.

5.2 El lenguaje indirecto

Este es uno de los bloques que resulta más interesante para nuestra investigación, ya que es el que más directamente aborda el estilo de negociación y el que nos ha permitido observar el estrecho vínculo que une la lengua y la cultura. Todos los estudios antropológicos citados a lo largo del trabajo apuntan al hecho de que la mexicana es una cultura que utiliza rodeos y un lenguaje indirecto a la hora de tratar asuntos comerciales. Utilizando la terminología de E.T. Hall (1990), se trata de una cultura de alto contexto, es decir, una cultura en la que no es necesario explicitar todos los elementos que rodean a la comunicación porque se espera del interlocutor que los comprenda y los comparta.

El porcentaje de acuerdo cuando preguntamos si el lenguaje de los negocios es más indirecto en México que en España es del 80%. Esta cifra ya es indicativa, pero se dispara hasta el 100%[9] cuando preguntamos directamente si los mexicanos evitan decir «no» cuando están negociando y prefieren utilizar expresiones más imprecisas como *mañana*, *pronto* o *lo consideraremos*. Para destacar aún más la importancia que tiene este aspecto y cómo ha constituido un choque para los españoles, citaremos algunos comentarios de informantes de esta última nacionalidad[10]:

- «Realmente *no saben* decir NO o no pueden»

[9] Pese a que los datos porcentuales indicados no son estadísticamente significativos, consideramos relevante para futuras investigaciones el hecho de que todos los encuestados hayan mostrado su acuerdo a la hora de responder a esta cuestión.
[10] Los elementos resaltados en mayúsculas o subrayados están transcritos literalmente del original.

- «El no saber decir que no es muy común. Dicen que es por vergüenza a preguntar o para no ofender»
- «No existe el NO aunque se produzca»

Este miedo a la vergüenza o a ofender a los interlocutores que señala uno de los encuestados se refleja también en el hecho de que el mexicano evita el enfrentamiento en una negociación (catorce de quince se muestran de acuerdo con ello). En este caso, cabría pensar que toda cultura trata de evitar el enfrentamiento, es decir, a nadie le gusta que una reunión de negocios desemboque en una pelea. Sin embargo, con enfrentamientos nos estamos refiriendo a situaciones en las que hay una confrontación de pareceres o en las que no existe un acuerdo inicial. Este valor cultural intrínseco hace que los mexicanos tengan la tendencia a minimizar o incluso a elidir por completo los obstáculos que puedan aparecer en su camino. Una de las preguntas del cuestionario pretendía saber si los informantes habían advertido esa forma de actuar y si sus interlocutores les aseguraban que todo se solucionaría cuando en realidad no existía una disposición para ello. La respuesta afirmativa es de un contundente 100%. Veamos algunas citas al respecto por parte de los españoles:

- «El mexicano no te dice que no a la primera. Eso es un *coñazo* porque te hace trabajar más y se pierde el tiempo.»

Es curioso observar que, pese a que este parece ser un elemento claramente diferenciador para los españoles, la informante de nacionalidad alemana afirma:

- «Eso también existe en España. No te preocupes, todo saldrá bien…»

Los resultados de esta investigación, aunque no aportan datos cuantitativos significativos, sí nos permiten realizar una valoración interesante de los contrastes culturales percibidos desde diferentes puntos de

vista, ya que la encuesta fue respondida por personas de distinto sexo, edad y nacionalidad. Por ello, nos gustaría utilizar y ampliar todos estos datos en un trabajo futuro y poder establecer más conclusiones basadas en factores como los arriba nombrados.

6. Conclusiones

Como ya hemos mencionado, no cabe duda de que el conocimiento sociocultural y la competencia intercultural son elementos básicos e imprescindibles en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua con fines específicos. Nuestra exposición se iniciaba citando a una estudiante convencida de que la cultura de los negocios no difería en México y en España.

Hemos utilizado la información obtenida de la bibliografía, el rastreo de Internet y la encuesta para comprobar esta hipótesis. Como acabamos de ver, esta última apunta claramente a que los dos aspectos que más diferencian a españoles y mexicanos son el concepto del tiempo y el lenguaje indirecto a la hora de negociar. Un estudiante de español que no haya sido advertido de estas diferencias no podrá desarrollar eficazmente sus actividades comerciales en México o con mexicanos, ya que será más propenso a los malentendidos y a las malas interpretaciones. Si, tal y como hemos afirmado, muchos estudiantes europeos aprenden español en España pero después desarrollan su carrera profesional en otros países hispanohablantes, será útil para nosotros, los docentes, contar con recursos y materiales didácticos que nos permitan transmitirles estas particularidades.

Esta encuesta ha servido para detectar qué aspectos de la cultura de negocios es aconsejable trasladar a los alumnos que vayan a tener relación con el país azteca en el futuro. Una vez sabemos cuáles son estas características, contamos con armas más eficaces para la preparación de

unidades didácticas y materiales que puedan complementar los existentes entre las publicaciones más utilizadas[11].

Asimismo, uno de los aspectos más destacables de este estudio es que puede ser fácilmente extrapolable a otras realidades. Bien seguro, el concepto del tiempo, la formalidad, el estilo indirecto o el lenguaje no verbal también presentan particularidades en Argentina, Uruguay, Chile o Venezuela. Su estudio también puede abrirnos la puerta a la creación de materiales específicos, lo que nos permitirá dotar a los alumnos de una perspectiva mucho más amplia de las variantes socioculturales del mundo hispanohablante. Así, en el futuro podremos proporcionar a nuestros discentes los conocimientos interculturales suficientes para comprender que no todos somos iguales y que el respeto a las diferencias es la base de la convivencia y, en este caso, del cierre de negocios fructíferos.

Bibliografía

AGUIRRE BELTRÁN, Blanca (2000): «El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas», *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos,* Ámsterdam: 34-43.

ANDIÓN HERRERO, María Antonieta (2000): «El español y el comportamiento cultural de los hispanoamericanos: aspectos de interés», *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera,* Madrid: 130-140.

BYRAM, Michael (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía,* Madrid: Cambridge University Press.

[11] El trabajo de investigación incluye también un exhaustivo análisis de los materiales actuales de uso común en España. La mayoría de ellos cuenta con contenidos socioculturales, aunque estos se limitan mayoritariamente a nuestro país.

CALVI, Maria Vittoria (2003): «El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos», *Actas del II Congreso Internacional del Español para Fines Específicos,* Ámsterdam: 107-122.

CESTERO MANCERA, Ana María (1999): *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras,* Madrid: Arco Libros.

CHAMOUN-NICOLÁS, Habib (2005): «La cultura de negociación en México» [en línea] <http://www.gestiopolis.com/Canales4/mkt/culneme.htm>

CORONADO GONZÁLEZ, María Luisa (1999): «La integración de lengua y cultura en los niveles avanzado y superior: reflexiones y actividades», *Carabela,* vol. 45, Madrid: SGEL, 93-106.

DUDLEY-EVANS, Tony y Maggie Jo ST. JOHN (2004): *Developments in English for Specific Purposes. A multidisciplinary approach*, Cambridge: Cambridge University Press.

ESPINOSA INFANTE, Elvia y Rebeca PÉREZ CALDERÓN (1994): «Cultura, cultura en México y su impacto en las empresas» [en línea] <http://www.azc.uam.mx/publicaciones/gestion/num6/art10.html>

FELICES LAGO, Ángel (2005): «El español para fines específicos y su desarrollo en España en la última década» [en línea] <http://64.233.183.104/search?q=cache:44ZFHTfx-Y4J:www.ideas-heilbronn.org/archivo/1/elements/artic/FelicesLago-El-desarollo.pdf+memoria+master+manuales+espa%C3%B1ol+fines+espec%C3%ADficos&hl=es&ct=clnk&cd=9&gl=es>

FERNÁNDEZ-CONDE, Manuel (2004): *La enseñanza de la comunicación no verbal en un curso de español de los negocios según la ELMT,* Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

FERNÁNDEZ-CONDE, Manuel (2005): *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*, Madrid: Arco Libros.

GEERTZ, Clifford (2000): *La interpretación de las culturas,* Barcelona: Gedisa.

GESTELAND, Richard (2006): *Cross-cultural business behaviour. Negotiating, sourcing, selling and managing across cultures. 4th edition*, Copenhague: Copenhagen Business School Press.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa (Coord.) (2001): *La enseñanza / aprendizaje del español con fines específicos. De la investigación a la práctica en el aula,* Madrid: Edinumen.

HALL, Eduard T. (1978): *Más allá de la cultura,* Barcelona: Gustavo Gili.

HALL, Eduard T. (1990): *The silent language,* Nueva York: Anchor Books.

HAMPDEN-TURNER, Charles y Fons TROMPENAARS (2000): *Building Cross-Cultural Competence*. Londres: Yale University Press.

HERNÁNDEZ, Imelda (2001): «El español de los negocios en México», *La enseñanza / aprendizaje del español con fines específicos. De la investigación a la práctica en el aula*, Madrid: Edinumen, 85-100.

HOFSTEDE, Geert (1991): *Cultures and organizations. Intercultural cooperation and its importance for survival. Software of the mind,* Nueva York: McGraw-Hill International.

VAN HOOFT, Andreu y Hubert KORZILIUS (2000): «La negociación intercultural. Un punto de encuentro. La relación del uso de la lengua y los valores culturales», *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos,* Ámsterdam, 44-56.

IGLESIAS CASAL, Isabel (2003): «Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas», *Carabela,* vol. 54, Madrid: SGEL, 5-29.

INSTITUTO CERVANTES (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Madrid: Anaya.

INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.

MATUTE VIDAL, Julián y Mª Isabel MATUTE RUIZ DE VÁZQUEZ (1995): *Perfil del mexicano,* México: Edamex.

MIQUEL, Lourdes y Neus SANS (1992): «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», *Cable*, vol. 9, Madrid: SGEL, 15-21.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (1999): «Lenguas de especialidad y variación lingüística», *Lenguas para fines específicos (VI), Investigación y Enseñanza,* Alcalá de Henares, 3-14.

MORENO GARCÍA, Concha (2005): «Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. De la conciencia a la educación intercultural», *Carabela*, vol. 58, Madrid: SGEL, 49-74.

OLIVERAS, Ángels (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Madrid: Edinumen.

EL CREI COMO RECURSO DE APOYO Y FORMACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

BEATRIZ GALLEGO LÓPEZ
MÓNICA LAGO SALCEDO
Centro de Recursos de Educación Intercultural (CREI) de Castilla y León

RESUMEN

El Centro de Recursos de Educación Intercultural de Castilla y León es un centro de carácter regional que aporta apoyo técnico y didáctico a la comunidad educativa sobre la atención al alumnado extranjero y de minorías. En este momento, una de las funciones más importantes que se desarrollan diariamente es la referida al «asesoramiento sobre las necesidades educativas del alumnado de diversidad cultural». Dicha función se materializa en demandas como el establecimiento de «Pautas organizativas para la respuesta educativa del alumnado inmigrante que se escolariza sin conocimiento de la lengua vehicular», es decir, todo lo que implica asesoramiento en cuanto a evaluación inicial de competencia curricular y comunicativa del alumnado, diseño de programación de la enseñanza de español como segunda lengua incorporando todo lo relacionado con la lengua de instrucción, metodología

de trabajo en el aula, coordinación y principales recursos para la puesta en marcha de esta actuación.

En relación a la temática del Congreso, hemos de decir que el contenido ofrecido se engloba dentro de las líneas temáticas referidas a «El español como lengua de instrucción en la enseñanza secundaria» y la «Formación del profesorado de Español para Fines Específicos» centrándonos en nuestro caso concreto en el asesoramiento y formación que se ofrece al profesorado que trabaja con alumnado inmigrante en contextos educativos.

El tema principal de esta comunicación es la reflexión de las principales necesidades que presenta el alumnado inmigrante que se escolariza en los centros escolares y el establecimiento de una serie de pautas de trabajo dadas desde el CREI como medio facilitador para ofrecer una adecuada respuesta educativa a este alumnado, especialmente en todo lo relacionado con la incorporación y trabajo de la lengua de instrucción. Para su puesta en práctica perseguiremos dos objetivos:

- Presentar las principales necesidades del alumnado inmigrante sin lengua vehicular en los contextos educativos.
- Presentar posibles pautas orientativas referidas a la respuesta educativa de este alumnado, especialmente en todo lo relacionado con la lengua de instrucción.

Por tanto, el desarrollo de este trabajo contribuirá a la formación del profesorado al establecer una serie de pautas que serán de gran utilidad en su labor educativa.

1. Comunicación

Los apartados que componen nuestro trabajo son la justificación, las funciones, una breve presentación de las necesidades y principales pautas

orientativas para la respuesta educativa del alumnado de diversidad cultural. Pasamos a desarrollarlos a continuación.

2. Justificación

La Comunidad de Castilla y León en el planteamiento de la respuesta educativa a la diversidad, aprueba un *Plan Marco de Atención Educativa* como Acuerdo de 18 de diciembre de 2003. De este plan se derivan cinco Planes Específicos:

- Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías.
- Plan de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Plan de Atención al Alumnado Superdotado Intelectualmente.
- Plan de Orientación Educativa.
- Plan de Prevención y Control de Absentismo Escolar.

Centrándonos en el *Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías* aprobado mediante la Resolución de 10 de febrero de 2005 de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, en el subapartado quinto de la base cuarta se prevé la creación de un Centro de Recursos de Educación Intercultural (CREI). Actuación que se encuadra dentro de las «Medidas de formación e innovación sobre diversidad cultural» que desarrolla el Plan.

El CREI es un *Centro de Recursos de carácter regional que aporta apoyo técnico y didáctico a la comunidad educativa* sobre la atención al alumnado que presenta necesidades educativas asociadas a su acusada *diversidad cultural.* Centra la atención en el *alumnado extranjero y de minorías*. Dicho centro se constituye según la ORDEN EDU/283/2007, de 19 de febrero (BOCyL 26 de febrero de 2007).

3. Funciones

Según la orden de creación al CREI, se le asignan una serie de *funciones***,** que estarán muy relacionadas con los objetivos y actuaciones que se llevan a cabo en el centro. Entre las funciones más destacadas señalamos:

- Desarrollar actuaciones de educación intercultural en el ámbito educativo.
- Asesorar al profesorado sobre las necesidades educativas del alumnado con diversidad cultural.
- Colaborar en actividades formativas de la comunidad educativa respecto a educación intercultural.
- Preparar materiales de carácter educativo, curriculares y extracurriculares sobre la respuesta educativa del alumnado extranjero y de minorías.
- Analizar y actualizar información específica sobre interculturalidad para el profesorado que trabaja en contextos multiculturales.
- Manejar las Tecnologías de la Información y la Comunicación, para el acceso a las distintas fuentes de información y presentación de materiales en soporte electrónico.
- Informar y actualizar la página web específica de ámbito regional.
- Organizar eventos relacionados con la educación intercultural.

Si partimos, por tanto, de estas funciones vemos que el asesoramiento al profesorado, de manera especial, para que atienda a este alumnado es fundamental. La forma que el CREI ha encontrado para cubrir esta función y llegar a las nueve provincias que conforman la Comunidad de Castilla y León ha sido mediante la creación de una serie de recursos y la máxima difusión de los existentes. Entre la que destaca el sitio web del CREI, que quiere ser el recurso que aglutine el material curricular y

extracurricular editado y de elaboración propia, para facilitar el trabajo al profesorado, siendo este uno de los aspectos que más les preocupa, la atención al alumnado extranjero y de minorías que recientemente se está incorporando en las aulas, y en relación al texto de esta comunicación «la respuesta educativa que pueden ofrecer los centros».

4. Breve identificación de necesidades

Como acabamos de señalar, una de las principales funciones que se desarrollan en el CREI es la referida al asesoramiento al profesorado en todo lo relacionado con la escolarización del alumnado de diversidad cultural. Por ello, para esta breve identificación de necesidades vamos a tomar como punto de partida una de las demandas más habituales que el profesorado manifiesta:

«*Se ha escolarizado en el centro un alumno inmigrante que no habla español ¿Cómo podemos organizar la respuesta educativa de este alumno?*».

Entre otras necesidades, y en relación al contenido de este documento, observamos que se hace presente la necesidad del aprendizaje de la lengua vehicular, pero sin perder de vista la doble perspectiva que este aprendizaje implica:

- Necesidad de aprender el español como lengua que permita la comunicación entre iguales.
- Necesidad de aprender el español como lengua que permita el acceso al currículum de las distintas áreas o materias que conforman el nivel educativo en el que esté escolarizado [lengua de instrucción, lengua de la escuela, etc.].

Ante esta doble necesidad, y con el fin de ofrecer unas orientaciones al profesorado que trabaja con este alumnado, el CREI elaboró el curso pasado un Dossier muy básico en el que se incluyeron una serie de enlaces a recursos que servirían de orientación en el momento de organizar la respuesta

educativa. Esta actuación se engloba dentro del Plan de Mejora Actuaciones educativas con el alumnado de diversidad cultural (pasos en la respuestas educativa) y es el resultado de la actuación *Elaboración de una guía básica sobre la respuesta educativa del alumnado de diversidad cultural.*

5. Pautas orientativas para la organización de la respuesta educativa

Las orientaciones que vamos a señalar a continuación son las recogidas en el citado Dossier del CREI *Orientaciones para la respuesta educativa del alumnado de diversidad cultural* que se puede encontrar en el sitio web del CREI- Sección «Recursos». Enlace: <http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=3&wid_item=54>.

Algunas de las pautas más significativas que se recogen son las siguientes:

- Toma de decisiones a nivel de centro, mediante la elaboración de un Plan de Acogida que recoja la actuación general, y de forma más específica a nivel lingüístico, del profesorado ante la escolarización de este alumnado. Para la elaboración de dicho Plan, el profesorado cuenta con el apoyo del *Plan de acogida editado por la Junta de Castilla y León*, del *Protocolo para la elaboración de Plan de Acogida del CREI* y el Monográfico *La acogida del alumnado de diversidad cultura del CREI*. Todos ellos, documentos accesibles en el siguiente enlace con el sitio web del CREI:
  <http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=3&wid_item=54>
  </http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=12&wid_item=117>
- Toma de decisiones referida a la coordinación del profesorado que va a intervenir con el alumnado (aspectos referidos a establecimiento de horarios, espacios, cuadernos de trabajo,

etc.). Para ayudar en este aspecto, el centro elaboró una propuesta didáctica con orientaciones muy básicas para la utilización del cuaderno de trabajo como instrumento de coordinación, cuyo enlace lo puede consultar el lector en la siguiente dirección:
<http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=3&wid_item=125>

- Realización de una evaluación inicial exhaustiva para estudiar el punto de partida. En este caso que aquí nos ocupa lo relacionado con la valoración de la competencia comunicativa con el fin de facilitar la adecuación de las metodologías de trabajo, la adaptación de las materias curriculares y el desarrollo de materiales y actividades de aula acordes a las necesidades de aprendizaje. En este aspecto, se orienta al profesorado a que tome como referencia los instrumentos de evaluación que han sido editados por distintas instancias (Región de Murcia, CAREI de Aragón, SAI Sur, etc.) y se le ofrecen los enlaces correspondientes:
<http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=3&wid_item=72>
- Establecimiento de una Programación o de un Plan de Actuación de Español como L2 que tenga presente la planificación de los distintos dominios de uso de la lengua: el aprendizaje de la competencia lingüística comunicativa y de la competencia lingüística académica, con el fin de ir facilitando el acceso a las distintas áreas curriculares que compondrán el currículo de referencia. Al igual que en las pautas anteriores se ofrece una serie de ejemplos de distintas programaciones publicadas por otras instancias (Región de Murcia, Comunidad de Madrid, etc.). Enlace:

<http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=3&wid_item=72>

- Establecimiento coordinado de unos criterios de evaluación para este alumnado en relación a todos los aspectos lingüísticos (comunicativos y académicos) que van a ser trabajados.
- Toma de decisiones conjunta sobre distintos *Recursos didácticos* que se van a utilizar. Se puede ver el enlace con estos recursos en el texto del Dossier:
  <http://issuu.com/crei/docs/d_ptico_crei_orientaciones_respuesta_educativa>
  Algunos de los recursos más significativos que consideramos son:
  - Recursos recogidos del sitio web del CREI:
    - Recursos seleccionados en la sección «Otros recursos elaborados por el CREI- Carpeta y CD de asesoramiento» (enseñanza español L2, lectoescritura, áreas, etc.). Enlace:
      <http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=3&wid_item=72>
    - Recursos multimedia seleccionados en la sección «Recursos multimedia». Enlace:
      <http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=3&wid_item=60>
    - Monográficos del CREI disponibles en la sección «Novedades- Monográficos del CREI». Enlace:
      <http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=12&wid_item=117>
    - Selección de nuevos recursos disponibles en el CREI disponibles en la sección «Novedades- Nuevas publicaciones». Enlace:

<http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=12&wid_item=106>

- Enlaces con métodos de español para trabajar en Educación Primaria:
  - Método de Martínez Campayo y Gata Amate *Español para todos*. Enlace: <http://www.leerescribircomprender.com/index.htm>
  - Método de Enclave-Ele *Un, dos, tres…ya*. Enlace: <http://www.enclave-ele.com/>
  - Método de Edelsa *La pandilla*. Enlace: <http://www.edelsa.es/cata.php?tipo=catalogo&nivel=2&tematica=metodos&coleccion=La%20Pandilla>
  - Método de SGEL *Pasacalle*: Enlace: <http://www.sgel.es/ediciones/lista_subcategoria.asp?id=1021>
  - Método de SGEL *Mis primeros días*: Enlace: <http://www.sgel.es/ediciones/lista_subcategoria.asp?id=1021>
  - Método de DYLAR *Amigos*. Enlace: <http://www.dylar.es/
- Enlaces con métodos de español para trabajar en Educación Secundaria:
  - Método de Santillana *Proyecto Llave Maestra. Español como segunda lengua*: Enlace: <http://www.santillanaele.com/web/index.php?llave_maestra_es>

- Método de Anaya *Español segunda lengua. Educación Secundaria*. Enlace: <http://www.anayaele.com/>
- Método de Edinumen *¡Adelante!*. Enlace: <http://www.edinumen.es/index.php?option=com_virtuemart&page=shop.browse&category_id=17&Itemid=26+%2F%2F&vmcchk=1&Itemid=26&lang=es>
- Método de Edinumen *¡Adelante!* con la ESO». <http://www.edinumen.es/index.php?option=com_virtuemart&page=shop.browse&category_id=106&Itemid=26>

o Enlaces con material para apoyar las distintas áreas curriculares:

- Método de Martínez Campayo y Gata Amate *Leer, escribir y comprender*. Enlace: <http://www.leerescribircomprender.com/index.htm>
- Material de Aljibe *Adaptaciones curriculares* de las distintas áreas. Enlace: <http://edicionesaljibe.com/index.php>
- Colección de GEU *Lecturas comprensivas*; «Matemáticas fáciles»; *Mis lecturas favoritas*; *Leo.com*. Enlace: <http://editorial-geu.com>
- Colección de GEU *Libros de texto de Conocimiento del medio y de Matemáticas*. Enlace: <http://editorial-geu.com>
- Material de Aljibe *Comprensión lectora. Actividades para el alumnado* y *Refuerzo de matemáticas*. Enlace:

<http://www.edicionesaljibe.com/index.php>

- Cuadernos de Vicens- Vives *Cuadernos para la diversidad* para las distintas áreas. <http://www.vicensvives.es/INDEX/home.html>

Como podemos ver, con la elaboración de este Dossier básico se persigue ofrecer una información que sea de utilidad para el profesorado en el momento de organizar la respuesta educativa de este alumnado. Simplemente nos queda decir que toda la información contenida en este documento la podéis encontrar recogida en la «Plataforma Educativa del CREI».

LOS AMBIENTES HÍBRIDOS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

VÉRONIQUE GOLA
NURIA MIRALLES ANDRÉS

RESUMEN

El artículo trata de un proyecto piloto que se encuadra en la convergencia de los *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES*) y hace una reflexión sobre el papel del fomento del desarrollo de competencias para los Centros de Lenguas de enseñanza superior. En este sentido plantea la creación de un ámbito de aprendizaje híbrido para apoyar la autonomización del aprendizaje de lenguas, como una de las medidas posible y busca la sinergia del proceso de reforma de Bolonia con el modelo de la Universidad Leuphana (Alemania) y la didáctica de lenguas extranjeras. 80 estudiantes de 4 lenguas disponen durante un año del uso ilimitado del programa *Tell Me More® Campus* en línea y de la plataforma *Moodle* paralelamente a las clases presenciales. Los aprendices evalúan esta fase experimental y se presentan los primeros resultados.

1. Marco institucional

La Declaración de Bolonia se inscribe en una sociedad europea del conocimiento, donde por primera vez en la historia se define toda ella como sociedad cognitiva, es decir, en función de sus posibilidades y formas de generar, desarrollar y transferir conocimiento. Los objetivos de la convergencia europea EEES abarcan varios aspectos. En cuanto a la estructura, la nueva división de los grados académicos, la modularización, los *créditos* y el *Workload* orientados a facilitar la transparencia entre las diferentes titulaciones que permitan a la vez una mayor movilidad académica en Europa. En la base conceptual se encuentra en los objetivos de la convergencia una visión de la enseñanza basada en la declaración explícita de los objetivos de aprendizaje o *outcomes* y en el desarrollo de competencias hacia la acción y el aprendizaje a lo largo de la vida. Pero las experiencias de reformas existentes nos enseñan que su realización precisa cambios que vayan más allá de una simple redistribución de los contenidos de las materias tradicionales de las titulaciones. Todo ello implica igualmente a nivel del profesorado la programación de nuevos cursos con nuevos conceptos didácticos centrados en la priorización del proceso de aprendizaje junto con los contenidos, al desarrollo de planes de estudio centrados en el estudiante, al fomento del trabajo en equipo, a la evaluación orientadora, etc. (Caballo y Nieto, 2005 y Rege Colet, Romainville, 2006)

En este marco de cambios se están creando nuevas necesidades de formación del profesorado y de enseñanza y aprendizaje en donde destaca el desarrollo de competencias como tema prioritario a tratar. La enseñanza centrada en el estudiante promulgada por Bolonia y el MCER, significa que en el proceso de aprendizaje se debe experimentar, reflexionar, construir conocimiento a la vez que se potencia el desarrollo de la personalidad del estudiante por medio de la adquisición de las competencias necesarias. La sociedad de conocimiento precisa de ciudadanos con capacidad de resolver posibles obstáculos de una sociedad en continua transformación y de

adaptarse a los cambios en contextos complejos, pluriculturales y plurilingües sean en los ámbitos profesionales o personales. En este sentido ha de entenderse la función de la educación universitaria y también la de los Centros de Lengua que deben integrar sus cursos en estas reformas. En el caso de las lenguas tendremos que pensar que junto a las competencias lingüísticas, culturales e interculturales, han de crearse los ambientes de aprendizaje necesarios para que el estudiante logre desarrollar esas competencias. Ahora bien, hay que especificar de qué tipo de competencias se habla y cómo se integran en los módulos.

Desde el enfoque cognitivista se afirma que «la competencia se interpreta como un sistema más o menos especializado de capacidad, competencias o destrezas que son necesarias o suficientes para alcanzar un objetivo específico» (Weinert, 2001). Otros estudios nos dice que las competencias claves se relacionan íntimamente con las materias y esta relación es singular (Maag Merki, 2007). Es decir, que cada materia necesita y desarrolla sus propias características y necesidades dentro de cada tipo de competencia. Con ello habría que añadir a esta definición aspectos procesales propios de cada materia de conocimiento. Por último, tomamos como base la explicación que hace Webler tras un estudio de todas estas definiciones de competencias desde la perspectiva de la didáctica universitaria y que resume del siguiente modo el concepto: «Las competencias se desarrollan en la vida misma, por medio de la experiencia, en contextos sociales y profesionales y aparecen en la de procesos de aprendizaje organizados e informales y por la influencia de la socialización y de las actividades de formación internacionales» (Webler, 2008).

De aquí que se entienda que las competencias están relacionadas con la acción. Es un constructo en el que se relacionan tanto los componentes de personalidad como los de contenido de la materia académica específica, como de los métodos y aspectos sociales, todo ello integrado en un proceso.

2. Modelo Leuphana

Junto a estas directrices didácticas el Centro de Lenguas ha de integrarse en la estructura desarrollada por la universidad en la que está inserto, en este caso la Leuphana Universität. La autonomía de las universidades alemanas permitió que la Leuphana se centrara en una reflexión propia sobre la reforma y la implantación del desarrollo de competencias en los estudios. Aquí hay dos aspectos a destacar que hacen ser de esta reforma diferente al resto del conjunto de las universidades: Por una parte, la nueva estructura de la universidad, el *College,* que ofrece una titulación de Grado *Leuphana Bachelor* con una sola estructura curricular para todas las ramas de estudio, gran novedad para el ámbito universitario alemán. Aquí los aprendices seleccionan dos materias de estudios: una como principal, con 60 créditos, y otra secundaria con 30 créditos. Un total de 55 de los 180 créditos, no incluidos ni en estas materias de especialización, lo conforman asignaturas comunes para todos los aprendices sea cual fuera su especialidad de estudio. Este *Modelo Leuphana* ha obtenido gran expectación en Alemania e incluso premios, ya que el estudiante emplea casi un tercio de los créditos en formación genérica, interdisciplinaria y desarrollo de competencias claves y transversales. En este último pilar están enclavados los *Estudios Complementarios* en donde el estudiante encuentra una gran variedad de oferta de cursos orientados a la reflexión y trabajo en materia de arte, en proyectos académicos, a la historia crítica del pensamiento, a la metodología y también Lengua y Cultura (materia del Centro de Lenguas), siendo la interdisciplinaridad de sus contenidos la idea central que les une, así como su potencial en el fomento de la construcción de conocimiento y el desarrollo de competencias, de la personalidad.

A tener en cuenta son también los principios didácticos del *Leuphana Bachelor* que orienta la reforma de los cursos de lengua extranjera de igual modo y que se centran en dos aspectos: el trabajo en cooperación/colaboración y aprender a aprender, respondiendo al ideal de la

UL definido por el humanismo, la sostenibilidad y la responsabilidad social y el aprendizaje a través de la acción:

> Para los estudiantes es por ello importante saber que en el College se trata de la disposición a modificar su manera de pensar y actuar, ser más sistemático, más rápido y también más crítico. También de estar dispuesto a trabajar con otros estudiantes. Ya que los grandes resultados frecuentemente son el resultado del trabajo en equipo, más que de una sóla persona (Die Idee: Einfach anders).

En este marco inicia el Centro de Lenguas un proceso de reflexión sobre las reformas necesarias para responder a cada uno de los puntos señalados con el objetivo de integrar los cursos de lengua como materia obligatoria para todas las especialidades. Para ello se programaron varias etapas de desarrollo curricular y de formación interna del profesorado, para al final definir los cuatro módulos en los que consiste la asignatura llamada *Perspectiva Lengua y Cultura* (Estudios Complementarios): 1. Comunicación en contextos académicos y /o profesionales, 2. Desarrollo de proyectos, 3. Formación en interculturalidad y 4. Autonomización del aprendizaje. Estos módulos se definen en función de las competencias lingüísticas, ofreciéndose en diferentes lenguas y niveles, de competencias de método, sociales y personales y se dirigen a aprendices de diversas especialidades, todas ellas no filológicas. El proyecto piloto que se presenta aquí está anclado en el contexto del campo de la autonomización y tiene por objetivo desarrollar y definir, en interacción con los estudiantes, la variedad de usos de un ambiente híbrido de aprendizaje.

3. El dispositivo de aprendizaje

El modelo en el que se ha trabajado se compone de tres partes: horas presenciales, un curso abierto en la plataforma *Moodle* y por último un acceso individual en el programa en línea *Tell Me More® Campus*. Los objetivos del proyecto piloto se pueden centrar en dos campos: comprobar la viabilidad y eficacia de estos entornos híbridos en contexto académico, especialmente las formas de uso de *Tell Me More® Campus* y experimentar muestras de trabajo colaborativo entre el profesorado con la finalidad de poder ir integrando más tarde al resto del cuerpo de profesores en estos modelos. De esta manera cinco profesores (cuatro lenguas: español, francés, inglés e italiano) y 80 estudiantes en el primer cuatrimestre y 91 en el segundo (2008/09) participan con 5 grupos en el proyecto: tres grupos de principiantes (español e italiano) y dos grupos de niveles heterogéneos: el grupo de inglés abierto a estudiantes que se preparan para un test obligatorio de nivel y el de francés que lo componían aprendices de A2, B1 y C1. Las horas presenciales están prefijadas en un total de 56 horas, excepto en este último grupo (16 horas). El número de créditos a obtener eran 5 con una carga de trabajo total de 150 horas, que corresponden al formato previsto en la Leuphana Universität.

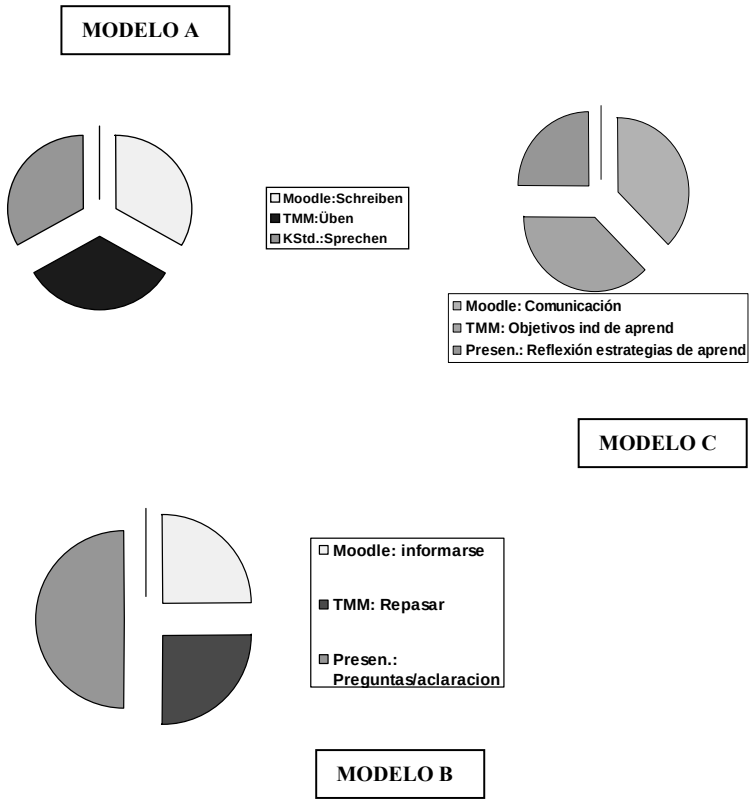
3.1 Fases del proyecto y resultados

El proyecto piloto se realizó el curso académico 2008/09 y se dividió en dos fases, coincidiendo con los cuatrimestres. Las evaluaciones de cada fase se realizaron por medio del método cualitativo de grupos de discusión, siguiendo a Bohnsack (2003). Los resultados de la primera fase sirvieron de base para la regulación de la segunda cuyos resultados marcaron las líneas reguladoras del dispositivo para la segunda fase.

En la primera fase se conformaron varios modelos de ambientes en función de los objetivos de los diferentes grupos de aprendizaje, en donde cada uno de los componentes del ambiente híbrido cumplió otras funciones.

Especialmente fue el uso y evaluación de *Tell Me More® Campus* donde se produjeron un mayor número de aportaciones de los estudiantes. Para entender los resultados hay que saber que en tres de los grupos, el de los principiantes, se determinó la utilización del programa en lecciones semanales, el otro grupo de preparación al test de inglés obligatorio, definió solo la cantidad de horas de trabajo y en el restante los aprendices decidieron libremente los contenidos y la cantidad de los ejercicios que querían trabajar. En un principio se plantearon cuestiones como la necesidad de un control del trabajo en *Tell Me More® Campus* ante lo cual el equipo de profesores probó una serie de variantes. En unos grupos se hizo una recogida de los informes de avance que el mismo programa ofrece (grupos A1). Otro no se orientó al control de las tareas realizadas en él, sino al seguimiento y reflexión conjunta con los aprendices sobre el proceso de aprendizaje por medio de *hojas de ruta*, en donde en los grupos A1 se trata de grupos homogéneos no solo en el nivel sino en los objetivos del curso, fijados por los profesores, mientras que los otros lo componen estudiantes de diferentes niveles de lengua en el que los objetivos de aprendizaje son elegidos individualmente. Los mismos estudiantes dibujaron los modelos de ambientes en los que habían trabajado en la primera fase del siguiente modo:

Diagrama: Los ambientes de aprendizaje definidos por los estudiantes



A la luz de estas gráficas quedan claros los tres conceptos diferentes que se siguieron durante la primera fase del proyecto. Correspondiendo al *Modelo A* a los de Nivel A1, *Modelo B* al de la preparación del test de inglés y el *Modelo C* al del curso de francés. Con ello vemos posibilidades de combinación de estos elementos del dispositivo. Los resultados de los grupos de discusión se centraron en aspectos de la autonomía, de motivación y resultados de aprendizaje, a la vez que introdujeron comentarios sobre otros temas como la retroalimentación por medio del dispositivo. También opinaron sobre algunos aspectos técnicos, sobre todo referidos al *Tell Me More® Campus*, al que se le hacen varias críticas como al tipo y dificultad de ejercicios, a la dificultad de uso de ciertas partes muy relevantes como a las

posibilidades de uso, etc. (Gola y Hohwald, en edición). Concretamente fueron los aspectos de la corrección de los ejercicios que o bien no dan una clara respuesta al tipo de error o este no es fácil de identificar y molesta de manera especial a una gran parte de los estudiantes. La variedad de ejercicios puede llegar a ser muy pesada por lo repetitiva y hace al estudiante *cliquear* los ejercicios con el único objetivo de cubrir la carga de trabajo esperada de él. Otro asunto es la incorrecta instalación del programa que les impide el reconocimiento de voz, aporte más significativo del programa. A la hora de analizar la evaluación realizada por el alumnado en cuanto al dispositivo queda claro que muchos de los aspectos que tratan se centran en el tema de la motivación de su trabajo. En los modelos A y B tienen prescrito una cantidad de trabajo a realizar, lo que no les permite un uso libre del dispositivo.

Tras el análisis de los resultados anteriores los profesores decidieron para la segunda fase, dejar mayor libertad en el uso del *Tell Me More® Campus* reflejándose estos cambios claramente en los resultados de la evaluación. Si bien en los grupos de principiantes se siguió dando la consigna de un mínimo de trabajo, sobre esta no se ejercía ningún control, dejando libertad al número de horas de trabajo como al tipo y cantidad de ejercicios a realizar. Los aprendices se centraron ahora más en temas relacionados con la autonomía y las condiciones necesarias para obtener un mayor aprovechamiento del ambiente híbrido; al poder definir los objetivos y organizar de manera individual su aprendizaje. Así explican cómo han podido elegir los ejercicios y de esta forma los han repetido hasta lograr entenderlos («mi práctica con *Tell Me More* se ha modificado. Antes he hecho todos los ejercicios uno después de otro. Ahora he hecho a menudo los ejercicios que he hecho incorrectamente y los ejercicios que me divierten. Entretanto trabajo voluntariamente y a gusto con el programa»). También entran más en las posibilidades de auto-corrección y evaluación que ofrece el programa («con ayuda de la bombilla tú puedes leer la solución del ejercicio. Pero después tienes que repasar el ejercicio hasta que es correcto»). Incluso dan consejos o explican explícitamente las estrategia de aprendizaje usadas

para el mejor efecto («una otra forma de la "buena práctica" -entrecomillado del entrevistado- es de tener un cuaderno para apuntar los vocablos nuevos. También es útil leer las explicaciones gramaticales en *Tell Me More*»). Todo ello nos confirma que cuando las partes del dispositivo están muy reguladas, en lugar de favorecer la autonomía de los estudiantes refuerza su comportamiento de tipo escolar dominado por una motivación extrínseca, así definen los ejercicios como «aburridos», «atacantes», «lo último» y confirma la fuerte relación de ambos conceptos (Barbot, 1999, Riemer, en edición).

El dispositivo lo consideran prácticamente todos los aprendices entrevistados como (muy) positivo (más detalles sobre la segunda evaluación se encuentran en Gola, y Hohwald, Chr. en edición) si bien piden mayor flexibilidad en su utilización. Lo ideal, en su opinión, sería que el profesor reduzca la carga de trabajo para que el estudiante pueda decidir con toda autonomía en qué campos (presencial, *Moodle* o *Tell Me More® Campus*) desea centrar su esfuerzo, además el trabajo con las partes *e- learning* han de ser negociables, siendo importante que se tengan en cuenta esta carga adicional al final, en la nota del curso. La modularización y la organización del trabajo en función de las horas de trabajo conllevan una fuerte carga de trabajo semanal para los estudiantes. Añaden que el dispositivo debería ser «y dar la posibilidad de trabajar en función de su carácter». En cuanto a la adecuación de los hábitos de aprendizaje, la mayoría de los aprendices del nivel principiante están desorientados por la falta de relación entre los contenidos de TMM y los de las clases presenciales. Solo muy pocos aprendices en cada cuatrimestre han considerado ventajoso el hecho de esta falta de relación entre ambos campos, lo que pone de relevancia que el estudiante pide una integración de todos los elementos en función de los contenidos o de un programa. En el sentido de Dittler y Bachmann (2002) en cuyo concepto de «relación integradora» entienden los aprendices que las partes presenciales y de *e-learning* de un curso se han de combinar de manera que cumplan funciones complementarias para lograr la eficacia en el aprendizaje. Ahora si bien en la primera fase se presenta al profesor como

sujeto que ha de definir la relación de los contenidos, es en la segunda fase en la que los aprendices son capaces de definir mejor posibles relaciones entre los elementos del dispositivo, como se dice más arriba.

Con ello podemos decir que los -s asumen este tipo de entornos híbridos de aprendizaje y los consideran adecuados para un público universitario. Encuentran que las clases presenciales son muy necesarias para la relación social, si bien ven también en el trabajo *Moodle* ventajas del aprendizaje social, como es el caso de la redacción en *wiki* o foros, donde la actividad se centra en la interacción del grupo entre los -s y entre los -s y los profesores. A diferencia de la clase presencial el estudiante se expone de otra manera ante el grupo, lo que justifica una participación más reflexiva, sin duda también por el intercambio de tareas y las correcciones con el profesor que sirven de estimulante para la realización de la tarea («se puede ver –no copiar- lo que han escritos los otros, [...] ver las diferentes interpretaciones posible de la tarea, inspirarse...»). Con ello confirman la función que cumple de plataforma de comunicación. Las informaciones dadas sobre *Tell Me More® Campus* están muy dirigidas a los diferentes usos del programa y a la validez de algunos de los tipos de ejercicios, que se valoran de muy diversa manera. Interesante aquí es el hecho de la diferencia de opinión entre aquellos que han usado el programa bajo un mayor control y carga de trabajo y los que han hecho uso de él según sus posibilidades e intereses. En el primer caso, la evaluación del estudiante estaba muy dirigida al programa mismo y a sus componentes; en cambio en los grupos en los que no se ejerció ese control reflexionan más sobre las ventajas de autogestión del trabajo, sobre aspectos más concretos del programa, resaltando el hecho de que se puedan escoger los ejercicios, el ritmo y el momento de aprender.

El modelo desarrollado ha sido implantado de diferentes maneras según las lenguas y los niveles y, naturalmente, según los objetivos del Módulo Lengua y Cultura. Se trataba de hacer una serie de experiencias que ayudaran a comprender la validez de esta oferta de cursos. Es decir, el mismo proceso de experimentación y observación han resultado un proceso de

aprendizaje, el equipo de profesoras va redefiniendo el papel ante el estudiante en la práctica. Lo que es básico para fomentar la autonomía del estudiante. (Reeve, 2002)

4. El dispositivo y las competencias claves

En la concepción del curso se proponía el desarrollo de ciertos aspectos de las competencias claves según el modelo seguido por el *Leuphana Bachelor*, consistente en la división entre competencias de método, sociales y personales y de conocimiento de la materia. La reflexión de los grupos de discusión y de los -s por medio de su trabajo refleja que estos ambientes híbridos ofrecen un campo para el desarrollo de competencias de método como la de gestión y estructuración del estudio, la búsqueda activa de información (*...por ejemplo, utilicé Tell Me More para repetir los adjetivos antes del test en la clase (…),*). Frecuentemente se habla en entornos educativos sobre la gran competencia mediática de los jóvenes: nativos *digitales o mobinautas*. Las dificultades surgidas a la hora de la instalación del TMM, como las críticas de la plataforma *Moodle* indican que, si bien los jóvenes hacen un uso real del Internet y las TIC en la vida cotidiana, no significa que hagan uso de esas competencias en entornos formativos. El desarrollo de las competencias sociales y personales se ven facilitadas con el trabajo de *Moodle*, en el que se expone a la lectura del resto de la clase y con ello a la evaluación de los compañeros, se aprende de los otros y se comunica con el grupo y el profesorado. Estos tres aspectos señalados están interrelacionados con las competencias de la materia, que junto a los fines lingüísticos, se definen en un campo de autonomización por la capacidad de la auto nivelación, de reconocimiento y fijación de metas individuales, de reconocimiento y ampliación de estrategias de aprendizaje así como de la auto-evaluación

En el modelo híbrido se partía de la idea de que el aprendizaje es un acto subjetivo, en donde se aprende por medio de la experiencia, de la acción

y del procesamiento autónomo del *input* y en un entorno social. Los resultados de los grupos de discusión presentan la dificultad del cambio de paradigma del tipo de curso conocido con todos los materiales y proceso de aprendizaje dirigidos por el profesor. En opinión de los -s del nivel principiante dicen que falta un hilo conductor del curso, pero no se plantean una formulación propia de él. En cambio sí encuentran positivo la realización de ciertos ejercicios adicionales, escogidos por ellos, que les ayudan a trabajar ciertos aspectos de la lenguas, de manera de especial mencionan los de vocabulario y de fonética, sin integrarlos en el programa (propio) de curso, incluso explican como razón posible del avance en la lengua por la diferencia de uso del programa en línea, lo que no se valora positivamente. Es decir, el estudiante ha hecho uso del dispositivo de forma que le sirva para aprender, pero no ha hecho consciente realmente ese proceso como realmente parte de su aprendizaje. La evaluación del trabajo se hizo por medio de un diario de aprendizaje (sin nota) y una presentación oral en grupo (con nota). En el diario de aprendizaje reflexionan sobre los aspectos de su propio aprendizaje y del dispositivo de aprendizaje, de manera especial del *Tell Me More® Campus* y sirven a la vez para protocolar su trabajo. En uno de los diarios de aprendizaje una alumna principiante escribe: «(….) hay trucos para trabajar el *Tell Me More® Campus* para engañar al programa (TMM) pero así no se aprende, lo mejor es tomarse un tiempo de manera consciente y trabajar el vocabulario especifico de la lección».

En donde hay un mayor consenso es en la posibilidad de gestión del aprendizaje, -s de todos los grupos valoran positivamente la flexibilidad de trabajo con los diferentes componentes del dispositivo y el poder centrarse en algunos aspectos de su interés (*Me gusta usar el programa tell me more por eso estudiar mucho y aprender mucho. Me gusta que puedo repartir mi tiempo mismo. Así puedo estudiar cuando tengo tiempo. Por eso aprendo más.*). En cuanto a la transparencia de su aprendizaje, nos encontramos con diferentes mensajes. Algunos valoran el programa TMM positivamente y dicen haber aprendido al centrarse en un objetivo de su interés (ejercicios de

vocabulario y fonética, especialmente) mientras que otros no llegan a crear esa interrelación necesaria entre sus objetivos y el material, definida como el intercambio de tareas y correcciones con el profesor y como estimulante para la realización de la tarea.

5. Fazit

La modularización de la enseñanza en la educación superior y la puesta en marcha de las competencias claves como un objetivo de formación no se puede entender sin la consideración de un desplazamiento de gran importancia: los cursos presenciales que representan siempre un momento clave del aprendizaje deben a la vez prever y organizar el trabajo de los aprendices fuera del curso. A nivel del docente hay que reformular las actividades y tareas propuestas y *traducirlas* en términos de autonomización del aprendiz con el fin de evitar la yuxtaposición de dos modelos antagónicos; el uno heterodirigido, el otro centrado en las tareas y/o en el aprendiz (más allá del curso presencial). La reflexión de docente (en el curso presencial) sobre sus propias prácticas pueden ser el resultado de la experiencia en un ambiente híbrido a condición de que esté abierto y sea capaz de adaptarse a diferentes estilos, tanto de enseñanza como de aprendizaje e integrar a los aprendices como actores reales en su dispositivo de evaluación.

Bibliografía

ALM, Antonie. *Motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 2007 [en línea] <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-1/beitrag/Alm1.htm>

BARBOT, M.-J., & CAMATARRI, G. (1999), *Autonomie et apprentissage: l'innovation dans la formation*, Paris: Presses universitaires de France.

BOHNSACK, R. (2003), «Gruppendiskussion», en Flick, U., Kardoff von, E., & Steinke, I. (Eds), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (pp. 369-384), Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2 ed.

BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (BLK), (2004), *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn. pág 13 [en línea] <http://www.bmbf.de/pub/strategie_lebenslanges_lernen_blk_heft115.pdf >

CABELLO MARTÍNEZ y ANTÓN ARES, Paloma. «Conversaciones con el profesorado. Un estudio en cuatro universidades españolas sobre el espacio europeo y el uso de las TIC.» *Revista de Educación*, núm. 337 (2005) p. 149-167. Madrid [en línea] <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1271366>

CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACION SUPERIOR (2009), *Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo* .UNESCO, Paris, Borrador Final 8 de julio de 2009 [en línea] <http://www.unc.edu.ar/institucional/noticias/2009/julio/conferencia_mundia_educacion_009_declaracion.pdf >

GOLA, V., HOHWALD, Ch., MIRALLES Andress, N., KIRSCHNER, L. (en edición): «Environnement d'apprentissage hybride, autonomie et apprentissage des langues.» *Actas de TICE MEDITERRANEE 2009, ISDM*. [Revista en línea] http://isdm.univ-tln.fr/

GOLA, V., HOHWALD, Ch. (en edición), «Expérimentation et évaluation du portail Tell Me More® Campus.» In *Actes du IVe colloque international de l'Association des Directeurs de Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étrangers (ADCUEFE)*. Presses universitaires de Grenoble.

REEVE, J. (2002), «Self-determination theory to educational settings.» In: Deci, Ed. L. & Ryan, R. M. (Hrsg.) (2002), *Handbook of Self-Determination Research. Rochester*: University of Rochester Press, 183-204. Reeve, J. (1994). Motivación y emoción. Madrid [etc.]: McGraw-Hill.

REFE COLET, N., ROMAINVILLE, M. (Dir.) (2006), *La pratique enseignante en mutation à l'université, Bruxelles*: De Boeck Université

RIEMER, C. (en edición), «Autonomie und Motivation», in *Actas de Bremer Symposion 2009 «Autonomie und Motivation im Fremdsprachenlernen - Analyse, Erfahrungen, Konzepte»*, AKS (Fremdsprachen in Lehre und Forschung).

WEBLER, W.D. *Reform-Elemente des Bologna-Konzepts, IWBB* - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld. Material del Seminario de 2008. pág. 20-21.

WEINBERG, J. *Zur Kompetenzdebatte in der Erwachsenenpädagogik und die politische Bildung* [en línea] <http://weiter.bildung.hessen.de/news/1108371796.pdf >

WEINERT, F. E. (2001), «Concept of competence: a conceptual clarification», in Rychen, D. S y Salganik, L. H. (Eds.). *Defining and selecting key competencies*, Göttingen: Hogrefe.

EL ESPAÑOL COMO LENGUA DE INSTRUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

LAURA GARCÍA JAREÑO
Universidad Cardenal Cisneros
SUSANA MOLINA GÓMEZ
Tandem

RESUMEN

Con este trabajo proponemos la siguiente reflexión: ¿El aprendizaje del Español como L2 en un ámbito escolar debe ser considerado como lengua de especialidad? En las siguientes páginas haremos una introducción del contexto escolar actual. Aportaremos datos y cifras relevantes del alumnado, información sobre las instituciones académicas destinadas a la formación de ELE y explicaremos, a nivel jurídico, qué leyes atañen directamente a dicho contexto educativo. Reflexionaremos sobre qué español se enseña en estas instituciones y veremos si este puede ser considerado como lengua de especialidad. Asimismo, y otorgándole el lugar significativo que merece, justificaremos por qué el profesorado debe tener una formación específica y el material unas características determinadas. Finalmente haremos referencia al Currículum Integrado como propuesta metodológica.

1. Factores a tener en cuenta: cambio demográfico, marco institucional y leyes jurídicas

1.1 Cambio demográfico

Es un hecho que la sociedad española está sufriendo un notable cambio demográfico producido por una constante inmigración. El perfil de los inmigrantes no sigue un patrón estándar, un número considerable opta por un estilo de vida nómada, ya sea por motivos personales, económicos, profesionales, etc. Existe la posibilidad de que no residan de forma permanente en España, su procedencia es variada y el abanico de culturas y religiones con las que nos podemos encontrar es muy amplio.

Toda esta heterogeneidad afecta directamente al sistema educativo ya que para hacer una evaluación previa del alumno, tendremos que tener en cuenta muchos más agentes: ¿De dónde procede este alumno?, ¿cuánto tiempo residirá en España?, ¿qué realidad familiar ha vivido?, ¿cuál es su lengua materna?

Las estadísticas confirman que menos de la mitad de estos estudiantes tienen el español como lengua materna y que las segundas lenguas son muy heterogéneas. Asimismo, el *Informe Laboral Manpower,* indica que el 50% de los inmigrantes desearían residir indeterminadamente en España, por lo que el porcentaje de alumnos extranjeros en todos los niveles educativos aumentaría considerablemente.

1.2. Escolarización: marco institucional

Según el *Ministerio de Educación*, el curso escolar 2008-2009 se inició con la previsión de alumnado en Enseñanzas de Régimen General no universitaria de 7.419.989, lo que significa 193.325 alumnos más que en el curso 2007-2008. Dentro de este importante crecimiento de alumnado previsto para este curso, hay que señalar la continua incorporación de alumnado procedente del extranjero. En el curso 2007-2008 el alumnado con

nacionalidad extranjera aumentó en 83.807 individuos, en línea con las cifras de crecimiento que se venían presentando en los cursos anteriores.

Existen tres factores que afectan directamente en la escolarización del estudiante extranjero: la titularidad del centro, la nacionalidad de los estudiantes y su nivel educativo.

Si atendemos al primer factor, el 80, 2% están matriculados en centros públicos y el resto se vería acogido en los centros privados. Los estudiantes procedentes de la Unión Europea, Estados Unidos, Canadá y Japón tienden a escolarizarse en centros privados, mientras que los procedentes de otras zonas como Europa del Este o el norte de África, por ejemplo, generalmente acuden a centros públicos. Por niveles educativos, en Educación Infantil existe una balanza entre todas las nacionalidades pero en los tramos superiores domina el estudiante de la Unión Europea.

1.3. Marco jurídico

Jurídicamente existen, por un lado, leyes que favorecen la escolarización del estudiante extranjero y dan pautas para llevar a cabo dicha escolarización, y por otro lado, leyes que regularizan al profesorado.

En la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)* se establece que los poderes públicos «establecerán acciones de carácter compensatorio con personas o grupos que se encuentren en situación desfavorable como consecuencia de factores sociales, económicos, culturales, geográficos y étnicos» (art. 63)

El *Real Decreto de 28 de febrero de 1996* y su correspondiente desarrollo en la *Orden Ministerial de 22 de julio de 1999* establece la obligatoriedad de la existencia de un profesorado de apoyo, denominado «de Compensatoria», que tiene por objeto, dependiendo del tipo de alumnado, tanto el refuerzo de los aprendizajes instrumentales básicos, como la enseñanza de la segunda lengua. Este profesorado podrá permanecer en el centro a tiempo total o ser itinerante, según el número de alumnos con necesidades educativas especiales que haya. No se considera necesario que

tenga formación en didáctica de ELE y su tarea no está definida ya que no se dispone de un currículum de español para los contextos escolares.

Todo ello implica que dentro de la misma aula de compensatoria encontremos estudiantes extranjeros que no dominan el español con estudiantes, españoles o no, que presentan un desfase curricular considerable.

Los centros que tengan un alto número de estudiantes extranjeros y desarrollen actuaciones de compensación educativa permanente podrán ser dotados de los recursos humanos y económicos necesarios para poder desarrollar tales planes: 1 profesor de Compensatoria por cada 25 estudiantes con necesidades educativas especiales y una disminución de hasta un 20% del número de alumnos por aula sobre la cifra que establece la Administración para las distintas etapas educativas.

En centros donde el número de inmigrantes no permita este tipo de actuación, tal tarea es encomendada a los equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, en el caso de Primaria; y al Departamento de Orientación, en el de Secundaria, estableciéndose también, en ambos casos, la posibilidad de nombrar a un profesor de Compensatoria itinerante, compartido entre varios centros.

De igual modo en el Real Decreto citado, se recoge la obligatoriedad de elaborar un Plan anual de compensación educativa, diseñado, conjuntamente, por el profesorado de Compensatoria y los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (en el caso de Primaria) y el Departamento de Orientación (en el de Secundaria), en el que aparezcan, además de otras, las actividades de apoyo dirigidas a la adquisición de la competencia comunicativa en la lengua vehicular del proceso de enseñanza (el español).

También existen las llamadas Aulas Enlace (Comunidad de Madrid), ATAL (Aulas de Adaptación Lingüística en Andalucía), Aulas puente... Según la Comunidad Autónoma reciben un nombre u otro. Son aulas específicas donde se escolariza, por un plazo máximo de nueve meses, a los inmigrantes recién llegados. En ellas se atiende a un número limitado de

escolares que oscila entre doce y quince, y el número de horas semanales de permanencia de los alumnos en ellas varía de unas Comunidades Autónomas a otras. En algunas, los escolares permanecen durante todo el periodo escolar; en otras, salen algunas horas y comparten con los alumnos nativos materias como plástica, idiomas o educación física. Pasado el tiempo estipulado, el estudiante es promocionado a su curso de referencia donde recibirá, si es que lo precisa y los hubiere, otros apoyos (Compensatoria). Esta promoción se produce a criterio del profesor porque al no existir un currículum o una programación, tampoco existen pruebas de nivel o de evaluación objetivas.

Tras analizar someramente el panorama educativo del que partimos, llegamos a una primera conclusión que nos dará paso al siguiente apartado. Vemos que existe una legislación en torno a la educación de los hijos de inmigrantes pero carecemos de una programación con unos objetivos claros, personal cualificado, material apropiado... por lo que todo esto se queda en un plano teórico que no se lleva para nada a la práctica. La pregunta ahora es, ¿se adaptan estos alumnos con una suficiente competencia comunicativa para continuar con éxito su escolarización? Habría que ver estadísticas para responder con exactitud a esta pregunta, pero parece ser que muchas cosas se podrían todavía mejorar.

2. Lenguas de especialidad

Como decíamos al principio el objetivo de este trabajo es el de intentar dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿el español que enseñamos a alumnos inmigrantes en contextos escolares debe ser considerado lengua de especialidad? Pero antes de continuar, detengámonos a reflexionar sobre algunas consideraciones. Para ello, veamos algunas definiciones que los expertos nos dan sobre lenguas de especialidad:

Richards y Platt definen las lenguas de especialidad como aquellas que «se utilizan en ciertos tipos de comunicación particulares y restringidos y

que contienen rasgos léxicos, gramaticales y de otras índoles, diferentes de los de la lengua común».

Según el Instituto Cervantes:

> La enseñanza de la lengua con propósitos específicos es una enseñanza dirigida a potenciar la comprensión lectora de textos técnicos, la capacidad para mantener conversaciones con fines comerciales, la comprensión y expresión orales en usos académicos, etc. El programa de un curso de Español para Fines Específicos se establece así en función del perfil y las expectativas o beneficios que los estudiantes esperan conseguir con este aprendizaje y es concebido como una inmersión en situaciones comunicativas especializadas. Un análisis de necesidades previo garantiza una adecuada respuesta a estas expectativas.

Encontramos, además, una división en dos grandes grupos dentro de las enseñanzas de la lengua para fines específicos: el Español con Fines Profesionales (EFP) y el Español con Fines Académicos (EFA). Nosotros vamos a centrarnos en el segundo grupo (EFA) que generalmente se justifica por la demanda ejercida por las universidades españolas para la realización de programas Erasmus y Sócrates, desde el ingreso de España en la Comunidad Económica Europea. Claro que aquí, no se hace referencia al español que se enseña a inmigrantes en contextos escolares y es hacia ese punto en concreto, hacia donde nos dirigimos.

Al igual que en la universidad, ya en la secundaria nos encontramos ante una situación de aprendizaje que se ubica dentro de un contexto institucional e igualmente estaríamos ante la clasificación que todos conocemos de ciencias sociales y humanas y ciencias experimentales. Si esto es así, ¿por qué no dar el mismo trato a esta situación educativa? Podríamos

decir que el hecho de que el destinatario sea un alumnado inmigrante nos lleva a considerarlo de forma diferente y clasificarlo de otro modo: Español para inmigrantes –aunque esto nos llevaría a otra reflexión en la que no nos vamos a detener aquí: ¿debemos considerar el Español para inmigrantes como una lengua de especialidad?

2.1. Pensando en los destinatarios

Volvamos a la situación educativa sobre la que queremos centrar nuestro trabajo: el contexto escolar. ¿Qué es aquí lo específico: el destinatario o la variedad lingüística que queremos enseñar?, reflexión que lanzan S. Barrueco, E. Hernández y L. Sierra[1]. Quizá la respuesta a esta pregunta nos dé la clave para seguir. Es posible que cada profesor o experto tenga una opinión diferente y seguramente no existe una respuesta única y verdadera a la cuestión. Lo que está claro es que nuestra respuesta tendrá consecuencias inmediatas en nuestra labor docente. Veamos de qué manera.

Si consideramos que lo específico en esta situación es el destinatario por tratarse de un alumnado inmigrante con unas características muy específicas, quizá nos quedemos en enseñar simplemente *español para extranjeros* y lo que pretendamos sin darnos cuenta es que el alumno se integre socialmente en el colegio, en el barrio, etc. descuidando de alguna forma su integración académica. Por ello este camino a menudo nos lleva a resultados que no son los esperados o deseados y el alumno presenta grandes dificultades para incorporarse con éxito al curso escolar.

Si por el contrario entendemos que lo específico es la variedad lingüística que debe enseñarse en este contexto empezaremos a ver este proceso de enseñanza-aprendizaje como una variedad de especialidad y nuestro trabajo adquirirá un nuevo rumbo y quizá resultados diferentes.

[1] S. BARRUECO, E. HEMÁNDEZ y L. SIERRA (eds.*): Lenguas para fines específicos (VI). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 1999, pp. 3-14.

Llegados a este punto debemos pararnos a pensar cuál es el objetivo que yo me propongo al iniciar un curso de ELE con inmigrantes en un aula de enlace (o equivalente, según las comunidades): ¿que se integren socialmente?, ¿que se adapten con éxito al sistema educativo?, ¿las dos cosas? Aquí tenemos que señalar que la falta de una programación con sus objetivos, contenidos, etc. hace que no tengamos respuestas claras a estas preguntas y por tanto al final cada centro se organizará de la mejor manera que considere adecuada, dentro de sus posibilidades y de la formación y vocación del profesorado.

Si pensamos que estos niños/adolescentes tienen que integrarse lo antes posible al curso escolar correspondiente y tendrán que ser capaces de entender al profesor de matemáticas o al de historia, analizar una frase sintácticamente en la clase de lengua, redactar tres folios para contestar a las preguntas de un examen, exponer un trabajo de literatura delante de la clase, leer un fragmento de una obra literaria o un texto técnico... todas, tareas comunes en la escuela, entonces debemos plantearnos seriamente qué variedad lingüística les vamos a enseñar para que alcancen con éxito esta competencia académica. Este debería ser nuestro objetivo número uno.

Creemos que el lenguaje común que les hará integrarse en la sociedad irá viniendo a partir de que estos chicos y chicas se integren en sus clases y con sus compañeros. O incluso, si lo creemos necesario, podemos diseñar una programación donde se dedique un tiempo a este ámbito personal –saludos, deportes, ocio... – pero la parte central del curso tendría que corresponder al ámbito académico ya que es este el ámbito donde se encuentran nuestros alumnos.

2.2. Características de las lenguas de especialidad

Las lenguas de especialidad no son una lengua diferente sino que se basan en la variedad estándar. Comparten con esta muchos rasgos, pero sin embargo conllevan siempre un proceso de intelectualización. A continuación vamos a analizar de forma breve las principales características de las lenguas

de especialidad, deteniéndonos a señalar cómo se cumple o no en el contexto escolar del que estamos hablando en este trabajo.

LENGUAS DE ESPECIALIDAD	CONTEXTO ESCOLAR
Son variedades especializadas aquellas que sirven como instrumento de comunicación formal y funcional. Predominan rasgos de neutralidad afectiva e impersonalidad	Un alumno de secundaria o primaria debe saber de qué se habla y responder en consecuencia cuando un profesor le pide una tarea determinada en clase. Por ejemplo: coger apuntes, hacer una ecuación, leer un párrafo, etc.
En el ámbito del léxico encontraremos numerosos elementos específicos que se caracterizan por la precisión terminológica	Probablemente en un curso general de ELE no nos plantearemos la posibilidad de enseñar a nuestros alumnos palabras como *átomo, fracción, sintagma verbal*, etc.
Los lenguajes de especialidad son utilizados en contextos formales	El colegio, el instituto, la universidad son organismos institucionales que suponen un contexto formal
El discurso escrito ocupa un lugar predominante	Libros de texto, artículos, géneros literarios, ensayos, redacción de exámenes, redacción de trabajos de clase, etc.

Todos estos datos nos van llevando claramente a la posibilidad de poder considerar el español en contextos escolares como una lengua de especialidad.

3. Currículo integrado

Como ya hemos mencionado anteriormente, la escuela del siglo XXI se caracteriza por su diversidad lingüística y cultural. El tipo de alumnado que nos podemos encontrar en un aula es muy variado, estudiantes de origen extranjero que estudian la lengua de la escuela como L2, estudiantes latinoamericanos que estudian la L1 en una variedad distinta a su LM, estudiantes con necesidades educativas especiales que estudian una L1, una L2...

Ante esta situación cambiante, donde los estudiantes tienden al abandono escolar o a la desidia académica, debemos seguir planteándonos qué más podemos hacer para garantizar unos resultados óptimos en la enseñanza del Español como segunda lengua.

La cruda realidad con la que se encuentran los escolares es que a lo largo de nueve meses en el Aula de Enlace no han seguido una programación específica, los contenidos aprendidos carecen de utilidad en este nuevo entorno escolar y que sus nuevos profesores emplean un léxico desconocido para ellos. Ahora se les exige alcanzar el mismo nivel académico que sus compañeros, viéndose obligados a aprender español sin dejar a un lado los contenidos. Si esto es así, ¿qué sentido tiene hacer una división entre lengua y contenidos curriculares?

Nosotras apostamos por la integración del lenguaje, cognición y contenidos curriculares. Pensamos que para aliviar este choque lingüístico y comunicativo que sufren los estudiantes, la opción más lógica es el llamado Aprendizaje Integrado de Contenidos Curriculares y Lengua Extranjera (AICLE). Veamos una de las primeras definiciones que los expertos dieron sobre el AICLE:

Spanos, (1989):

> Implica o incluir el contenido relevante y significado de las asignaturas escolares en las clases de lengua, o hace las clases

> más sensibles a las demandas lingüísticas de las asignaturas, o hacer ambas cosas al mismo tiempo, tanto con la primera como con dos o más idiomas.

El AICLE se sostiene en dos pilares básicos que debemos entender. En primer lugar defiende la enseñanza de cualquier materia utilizando para ello la L2 y, en segundo lugar, busca la balanza entre contenido y lenguaje. Podríamos decir que la segunda lengua se incrementa a través de los contenidos y que los contenidos se desarrollan usando únicamente la L2 que queremos adquirir. De igual modo, la secuencia de los contenidos no la marca la lengua sino los contenidos curriculares.

Fernando Trujillo diferencia tres tipos de integración:

> la enseñanza basada en contenidos, cuando los contenidos curriculares se utilizan en la clase de lengua; la enseñanza sensible al lenguaje, cuando se enseña lengua en el resto de las asignaturas; o, finalmente, la enseñanza articulada lenguaje-contenidos, cuando se coordinan tanto los contenidos curriculares como lingüísticos.

En cualquiera de los tres casos, la lengua es un objeto de estudio en sí misma y un punto de unión entre las áreas curriculares. Por un lado, a los estudiantes de L1 se les brinda la posibilidad de estudiar su propia lengua materna o de profundizar en los contenidos aprendidos de otras áreas y por otro lado, los escolares de L2 practican un lenguaje con fines académicos que en su núcleo familiar les sería difícil. Es decir, no es incompatible el estudio simultáneo de asignaturas del currículum en una L2 y de materias exclusivas de esa segunda lengua.

Llegados a este punto, deberíamos ser capaces de responder sin duda alguna a esta cuestión. ¿Cuál de estos dos objetivos generales voy a incluir en mi programación anual; mejorar las aptitudes de la L2 o promover el conocimiento y las habilidades en las áreas curriculares?

Con la metodología que defendemos existe la posibilidad de mejorar en ambas. A continuación se aportan una serie de razones para implantar este método en nuestras aulas.

Para empezar nos gustaría señalar el mayor tiempo de exposición a la L2. El proceso de adquisición de una segunda lengua requiere años de dedicación y la mayoría de estos estudiantes ni siquiera utilizan la lengua meta en sus núcleos más cercanos. Pensamos que es muy positivo ampliar las horas de instrucción al resto de áreas. Del mismo modo la calidad lingüística y el contenido cultural se acentúan; al contextualizar la lengua hacemos un uso significativo de ella. Se plantean una serie de incógnitas nuevas para el estudiante, por ejemplo, resolver una ecuación o explicar quién descubrió América. Esto hace que el alumno establezca un continuo proceso de aprendizaje, un reto diario donde, al resolver enigmas en una L2, se potencian las habilidades cognitivas. En definitiva, aplicamos la lengua de forma natural e interactuamos en todo momento con el profesor y con los alumnos.

Una vez aceptado el español en Secundaria como un lenguaje de especialidad, sabemos que nuestros alumnos no necesitan aprender cómo comprar en una tienda, es una función innecesaria en este contexto y que probablemente adquieran rápidamente en otro entorno comunicativo. Los alumnos demandan otras funciones y nuestra labor como docentes es aportárselas y motivarles con contenidos útiles que se ajusten a sus necesidades.

Como señalan J. Quincannon y M. T. Navés, «adquirimos la lengua meta, contextualizándola en otras situaciones significativas, reales y relevantes de otras asignaturas curriculares».

Para finalizar, nombrar los aclamados estudios de M. Met. En ellos se demuestra que en las experiencias de inmersión lingüística los estudiantes pueden adquirir al mismo tiempo destrezas comunicativas y contenidos curriculares. Prueba de ello son los primeros programas bilingües y de inmersión que se llevaron a cabo de forma generalizada y con gran éxito en Estados Unidos, Canadá y Europa. Entonces, ¿por qué no aplicarlos en

España? Ya sabemos que llevar a cabo la metodología propuesta no es tarea fácil, requiere del trabajo conjunto de la Administración Educativa, la Dirección y del Departamento Docente. Todos debemos sentirnos responsables, la clave es trabajar en equipo para que las condiciones necesarias se cumplan y los alumnos puedan alcanzar el éxito educativo tan deseado.

4. Materiales y profesores

Demos un paso más: si estamos de acuerdo en una enseñanza conjunta de lengua y contenidos, entonces debemos contar con un material adecuado para llevar a cabo esta tarea. ¿Con qué materiales contamos que nos puedan ayudar? La realidad es que hasta ahora se ha hecho muy poco sobre este tema y podemos decir que no existe un material o un manual que cubra todas nuestras necesidades en las situaciones educativas de las que hemos venido hablando y para los objetivos que nos hemos propuesto. Lo que podemos encontrar son libros que tienen algún apartado en el que se intentan enseñar contenidos curriculares al mismo tiempo que el Español como segunda lengua, por ejemplo en el manual publicado por Félix Villalba y Mayte Hernández *Español segunda lengua educación secundaria*, de la editorial Anaya. En este manual podemos encontrar al final de cada unidad un apartado llamado «Textos para aprender» donde se ven contenidos curriculares que serán de gran utilidad para los alumnos. Sin embargo esto es solo una pequeña parte de cada unidad –una página- por lo que no podemos hablar de integración de lengua y contenidos.

Ante esta realidad, las posibilidades del profesor se reducen bastante: tendremos que crear nuestro material o bien adaptar el que tengamos a nuestra disposición para que resulte apropiado al contexto en el que nos encontramos. La primera propuesta es bastante complicada teniendo en cuenta los horarios y trabajo habitual de preparación de clases, correcciones, etc. con que se enfrenta un profesor a diario. Lo de adaptar

puede resultar más viable ya que partimos de actividades hechas y el trabajo no resultará tan costoso. En cualquier caso, tanto para la creación de actividades como para la re-elaboración de algunas ya creadas, es necesario que el profesorado que se ocupa de esta tarea cuente con una mínima formación específica en la enseñanza del Español como segunda lengua. En caso contrario –que desgraciadamente es lo habitual- la cosa se complica bastante para el docente y por extensión, para el alumno.

5. Conclusión

Después de este breve análisis de una situación educativa con la que muchos profesores nos enfrentamos de forma habitual, podemos concluir que, desde nuestro punto de vista, deberíamos tratar este español como una lengua de especialidad. Recordemos de nuevo algunas palabras que el Instituto Cervantes da para la definición de lenguas de especialidad: «el programa de un curso de Español para Fines Específicos se establece así en función del perfil y las expectativas o beneficios que los estudiantes esperan conseguir con este aprendizaje». Está claro que lo que nuestros alumnos esperan es incorporarse al sistema educativo español y poder resolver con éxito las diversas situaciones en las que se encontrarán, tales como exámenes, presentación de trabajos, clases de historia, matemáticas, biología, etc. Lo que nos falta de esta definición es el programa, ya que parece ser que, desgraciadamente, no siempre contamos con él.

Si lo aceptamos como una lengua de especialidad debemos tratarlo como tal, y por tanto necesitaremos una programación así como un profesorado y un material especializado. Esto es quizá lo que hasta ahora nos viene faltando y este sería el primer paso que tendríamos que dar.

Si nos detenemos a reflexionar sobre qué metodología sería la más apropiada para el contexto educativo en el que nos encontramos entonces nuestra propuesta es la integración de lengua y contenidos ya que de eso se trata: aprender español porque esta será la lengua vehicular que permitirá al

estudiante llegar a los contenidos del currículo de primaria o secundaria donde se va a incorporar.

Para llevar a la práctica toda esta teoría sería necesaria la unificación de centros, la existencia de una programación anual donde se especifiquen contenidos, objetivos, forma de evaluación, etc. Es cuestión de poner en marcha la maquinaria. El resultado puede ser muy gratificante ya que creemos que la aplicación de esta teoría nos llevaría directamente a una mayor calidad de la enseñanza y por tanto a un mayor éxito en nuestros alumnos, no solo en el aprendizaje del español sino también en la motivación para continuar, y continuar además con mejores resultados, su trayectoria como estudiantes . Y como profesores, este debe ser nuestro reto.

Bibliografía

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2008), «Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan la escolarización y las aulas de enlace para el alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros».

MET, M. (1994): «Teaching content through a second language». En F. Genesee (ed.). *Educating Second Language Children: The whole child, the whole curriculum, the whole community* (pp. 159-182). New York: Cambridge University Press.

NAVÉS NOGUÉS, T., y C. MUÑOZ LAHOZ, (1999). «Experiencias AICLE en España». En D. Marsh & G. Langé (Eds.), *Implementing Content and Language Integrated Learning.*

QUINCANNON, J., y NAVÉS, M. T. 1999. «Una experiencia de aprendizaje integrado de lengua extranjera y ciencias experimentales en el área metropolitana de Barcelona». *Aula de Innovación Educativa*

S. BARRUECO, E. HEMÁNDEZ y L. SIERRA (eds.*): Lenguas para fines específicos (VI). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 1999, pp. 3-14.

SPANOS, G. 1989. «On the integration of Language and Content Instruction». *Annual Review of Applied Linguistics*, 10, 227-240.

VILLALBA, Félix y Maite HERNÁNDEZ (2004): «La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares» en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo *Vademécum para la formación de profesores. Ensenar español como segunda lengua (L2) lengua extranjera (LE),* Madrid, SGEL, pp. 1225-1258

VILLALBA, Félix y Maite HERNÁNDEZ (2004): *El español como lengua de instrucción: aproximación al discurso expositivo del profesor para su aplicación didáctica con estudiantes inmigrantes.* Glosas didácticas n.º 11. Y en <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/06felymat.pdf>

VILLALBA, Félix y Maite HERNÁNDEZ: *Español segunda lengua educación secundaria,* Ed. Anaya, Madrid 2005

APLICACIONES PRÁCTICAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN UN ESPACIO IBÉRICO ADAPTADO AL PLAN BOLONIA.

MARÍA JESÚS GARCÍA MÉNDEZ
Universidad de Aveiro

RESUMEN

La vocación internacional y europea de la Universidad de Aveiro no ha escatimado tiempo ni esfuerzos por reforzar su papel en la sociedad como garante académico de la formación superior en futuros profesionales del sector económico-social. Estas reflexiones tienen como propósito compartir la experiencia de enseñar la disciplina *Projecto de Aplicação em Espanhol* en un quehacer docente individual, con voluntad integradora, y siguiendo pautas de trabajo que motivasen a los estudiantes y sus intereses venideros. Los reajustes y expectativas ante un proceso de reconversión funcional y de organización, corroboran la conveniencia de aplicar metodologías más pragmáticas, para que el idioma de una cercana comunidad castellano-leonesa siga siendo el vehículo de una comunicación efectiva y afectiva, dentro del espacio peninsular ibérico.

1. El español y su protagonismo idiomático en la formación académica de la Universidad de Aveiro

Cuando las circunstancias laborales nos obligan a salir de nuestras fronteras, aunque las nuevas sean próximas y resulten familiares para los residentes en regiones transfronterizas, nada hay que pueda ayudar más a la inserción en el nuevo entorno de trabajo que el dominio lingüístico de esa otra comunidad. Parecerá una perogrullada, pero esta afirmación es lo que late en el pensamiento de la mayoría de los portugueses que estudian español en la zona centro-norte del país vecino. Y lo saben bien quienes dirigen los destinos políticos, socioculturales y educativos de estos ciudadanos, para quienes el español –la lengua del antiguo reino de Castilla– tan sólo ha venido suscitando, hasta no hace mucho tiempo y durante periodos históricos marcados generalmente por la indiferencia, una extraña mezcla de resistencia, menosprecio y admiración. De manera que vamos a divulgar aquí, y esta vez con profunda satisfacción, lo que ha sido el devenir de nuestro idioma en este distrito que está, por su geografía y comunicaciones terrestres, *en línea recta* con las provincias de Salamanca, Ávila, y Madrid, y en clara o relativa vecindad con Zamora, León y Valladolid[1]. Ahora bien: hoy en día nuestros vecinos portugueses han pasado de hablar del idioma castellano a contemplar el español de América como lengua vehicular de una comunicación global; porque saben de su importancia en el contexto internacional. Y estas razones han debido de pesar cuando el equipo rectoral de la Universidad de Aveiro tuvo a bien abrir un lectorado de español el año 2003/04, para su *Departamento de Línguas e Culturas*; aunque no solo, ya que la importancia que está adquiriendo la afluencia de turistas españoles en estas costas atlánticas, el creciente flujo de los intercambios académicos[2],

[1] También es un hecho constatado que los turistas de estas dos comunidades (Castilla-León y Madrid) son los que más frecuentan las playas de Aveiro, registrándose en los últimos años un importante número de adquisición de viviendas o apartamentos, por parte de españoles, en los municipios de la llamada *Rota da Luz*.
[2] Es sabido que muchos estudiantes del distrito eligen la Facultad de Medicina de Salamanca para cursar sus estudios. Que los lazos entre las antiguas universidades de

económicos y del comercio[3] de un lado y de otro de la frontera, por no hablar de la ya consolidada implantación de multinacionales españolas en territorio luso, son cuestiones todas –supongo yo– de un calibre económico tan importante, que llevarían a decidir sin vacilación alguna cualquier tipo de iniciativa académica que las contemple. Saber lo que representa realmente en términos académicos este protagonismo de nuestro idioma, para el tan traído y llevado estudio estadístico, se convierte en una tarea obligada y muy gratificante cuando el balance es extraordinariamente positivo, como es el caso. He tenido el privilegio de ser la primera lectora de español en esta universidad portuguesa que, pese a tener un departamento de lenguas con treinta y tantos años de existencia, no había incorporado aún la lengua española al régimen de la enseñanza de segundas lenguas modernas. Asumí por tanto la responsabilidad que conlleva el hacer (con humildad, todo el buen hacer del que he sido capaz) que su interés en el alumnado fuera en aumento. Y así ha sido. Los resultados numéricos hablan por sí mismos: pasó de ser requerido en una primera e innovadora licenciatura – *Línguas e Relaçoes Empresariais (LRE)* – a estar presente en todas las que se remodelaron o crearon después. Hemos pasado de tener veintitrés alumnos matriculados aquel año de gracia de 2003/04, a rondar, en el actual año lectivo, la cifra de 400 alumnos; y de que hubiera una lectora, a tener cuatro o más docentes. Puestos a señalar las características de los estudiantes *apuntados* con entusiasmo al español, digamos que se trata de un perfil de difícil definición por lo amplio: comprende a quienes –a través de unos grados orientados al mundo de la empresa y de los servicios, en general, y en el campo de la industria editorial, en particular– persiguen hacer de nuestro idioma una lengua de referencia para su futuro profesional; pero, además, lo eligen aquellos que poseen ya una licenciatura en la enseñanza de otras

Coimbra y Salamanca son un hecho ya consolidado por la tradición; al igual que siguen su ejemplo las más modernas instituciones de Valladolid, León y Burgos, que en los últimos años intercambian alumnos y docentes, a través del programa europeo *Erasmus* y mediante protocolos institucionales propios.

[3] El puerto de Aveiro se utiliza frecuentemente para el transporte de mercancías pesadas con destino Madrid y la Comunidad de Castilla y León.

lenguas, como trampolín –mediante las debidas habilitaciones– para una futura docencia, investigación o práctica de la traducción especializada[4]. Por lo que se refiere a la metodología didáctica y al contenido de la docencia empleadas en la Enseñanza del E/LE – E/L2, creo que, en líneas generales, todos los docentes perseguimos una competencia comunicativa que se concreta en lo lingüístico, lo sociolingüístico y en lo pragmático; tal como lo exige el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*[5]; si bien no es nada fácil de definir, como sucede con los materiales y criterios a seguir en la Didáctica del Español para el alumnado luso-hablante. Y ello viene motivado porque los recursos profesionales y académicos no son (y acaso esté muy bien que no lo sean) los mismos de país a país y de un idioma a otro. La lengua española tiene tan especiales encuentros y divergencias con los hablantes de portugués que están muy lejos de acontecer en otros países y para con lenguas maternas más alejadas[6]. Acompañan a la adquisición del E/L2 un «enfoque cognitivo-funcional y una perspectiva sociocultural que considera la interacción social como fuente de datos lingüísticos que hay que internalizar a lo largo de dicha adquisición» (J. Alba-Salas y R. Salaberry, 2007: 47).

[4] El español está presente en los primeros ciclos de todas las licenciaturas, como expliqué; sin embargo solo es lengua de opción en dos *mestrados integrados*: uno en *Línguas e Relaçoes Empresariais* y otro en *Traduçao especializada*. Los alumnos que se forman en Aveiro en ese campo humanístico de las lenguas, literaturas y culturas a que nos referimos, después deben ir a las universidades de Porto o de Coimbra para cursar los correspondientes segundos ciclos o *mestrados* dirigidos a la enseñanza del Español como segunda lengua.

[5] Consúltense al respecto: <http://cvc.cervantes.es> Documento del *Marco Común Europeo deRreferencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, traducido y adaptado por la Dirección Académica del Instituto Cervantes.

[6] De esto habla una anterior y personal reflexión sobre «El Español*: Lengua Extranjera Aplicada* en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El caso de Portugal». GARCÍA MÉNDEZ, María Jesús (2008), en *Revista da Universidade de Aveiro- Letras. Nº 24 -2007*, págs.113-132. Departamento de Línguas e Culturas. Universidade de Aveiro, ISSN: 0870-1547.

2. Historia de una disciplina curricular en un ámbito institucional europeo adaptado a Bolonia

Se han cumplido tres años de la presentación de un primer programa elaborado para la entonces también nueva asignatura *Espanhol Projecto de Aplicação,* ya que fue en 2006/07 cuando le fue encomendada a quien esto escribe impartir dicha disciplina, tras una laboriosa[7] distribución de servicio docente del *Departamento de Línguas e Culturas* de la Universidad de Aveiro. Ese inicial programa debía dar respuesta al alumnado del cuarto curso de una licenciatura de reciente creación *Línguas e Relaçoes Empresariais*[8], en la que el español se había comenzado a ofertar (en concurrencia con el francés o el alemán), desde 2003/04, como segunda lengua extranjera aplicada. En los años sucesivos de 2007/08 y el pasado 2008/09 este se ha mantenido con el mismo nombre en la reorganizada licenciatura, con la diferencia de que ahora esta asignatura ha pasado a impartirse en el primer semestre del segundo ciclo, integrándose así dentro del máster o *Mestrado em LRE*, con 6 ECTS. En definitiva: ha pasado a formar parte de una formación superior reconocida y homologada en el EEES, «destinada a conferir habilitaciones profesionales a licenciados que pretenden desarrollar competencias en lenguas, gestión y *marketing*, y en las Tecnologías de la Información y de la Comunicación»[9]. Conviene destacar que esta maestría, además de posibilitar la continuidad de estudios de tercer ciclo, contempla salidas profesionales dentro del mundo de los negocios y/o

[7] Por la complicación que suponía en aquella altura empezar a reestructurar el *Departamento de Línguas e Culturas*, reconvirtiendo licenciaturas y modificando la actividad docente del profesorado con nuevos estudios, de cara a la inminente implantación del sistema de Bolonia.

[8] Los objetivos de esta licenciatura se resumen en el desarrollo de competencias lingüísticas en lengua portuguesa, dos lenguas extranjeras europeas e incluso una tercera oriental (chino o árabe), con vistas al desempeño comunicativo plurilingüe en el mundo de los negocios y de las instituciones.

[9] Reproduzco literalmente parte del texto que se publicita en las páginas institucionales en línea de la Universidad de Aveiro: <www.ua.pt> / véanse '*Ensino'* y '*Mestrados'*.

de las organizaciones empresariales. De lo cual se desprende que nuestros estudiantes participan de una enseñanza interdisciplinaria, multilingüe y pluricultural; en sintonía con los tiempos que vivimos y con los trabajos que van a tener que realizar. Es justo reconocer también aquí el carácter innovador de la Universidad de Aveiro como primera institución universitaria portuguesa en crear y poner en marcha una licenciatura –*LRE*- que contribuye eficazmente a la revalorización de la enseñanza de lenguas modernas y revitaliza los amenazados departamentos de letras y humanidades. Gracias a la implantación de estos estudios, o tal vez precisamente por ellos, el idioma español fue requerido como lengua extranjera y europea[10] que se utiliza en el contexto de los negocios, a nivel mundial. Las expectativas son extraordinariamente optimistas, porque «el español arrasa en Portugal»[11], y el Ministerio de Educación luso se ha comprometido a impartirlo en las escuelas, en el próximo curso escolar de 2009/10[12]. Medida que supone un impulso importante, porque se dan circunstancias en la formación actual de nuestros alumnos universitarios que inciden de forma negativa en el proceso de aprendizaje y que sin duda se resolverían si en la enseñanza primaria y secundaria esos mismos estudiantes hubieran tenido la oportunidad de elegir la lengua castellana, en la oferta educativa lingüística de lenguas extranjeras. En consecuencia con lo expuesto, hube de elaborar un programa *en solitario* para la citada asignatura, no siguiendo las pautas indicadas por colegas de otra lenguas que privilegiaban los conocimientos informáticos de sus estudiantes, por entender que, en el caso del español, los alumnos deberían seguir trabajando en la adquisición de los contenidos lingüísticos necesarios para consolidar y/o perfeccionar (sin déficit) un proceso de aprendizaje que los docentes debemos asumir.

[10] Algunos alumnos matriculados proceden de otros países de la UE (Francia, Alemania), e incluso de Sudamérica (México) y Asia (Irán), como después referiré.
[11] <http://www.abc.es/>, 21-04-2009.
[12] Como contrapartida, el Ministerio de Educación de España acaba de firmar en julio un acuerdo para que las Comunidades transfronterizas –Extremadura, Castilla y León y Galicia- oferten el portugués en sus centros escolares.

3. Entender y hacerse entender en el mercado laboral de España… Y con los españoles. Tópicos y diferencias

Mi propósito es dar cuenta de las razones que me llevaron a optar por *algunas aplicaciones prácticas* que implicasen a los estudiantes en una pequeña tarea investigadora, y que se explicitaban en el segundo apartado del programa[13] en tres puntos: 1º) Seleccionar / Identificar una empresa portuguesa (o española) vinculada al Mercado Ibérico; 2º) Realizar un estudio del sector al que pertenece, tamaño y actividad que la determinan, su organización, gestión de recursos, financiación, tipo de productos o servicios que ofrece, etc.; e informar, finalmente, del posicionamiento que tiene en el mercado de Portugal/España; y 3º) Elaborar un *dossier* o *portfolio* con todos los datos e información que dicha empresa aporte en el proceso de internacionalización, a través de las instituciones pertinentes. De manera que con la ejecución de este trabajo hicieran sus primeras incursiones en el entorno empresarial más próximo: el formulado (y reformulado) por el Mercado Ibérico. Me explico: siempre hubo, y está en nuestra memoria, un mercado transfronterizo de tradicionales mercancías: café, tabaco, ganado, granos, fertilizantes, madera… Actividades todas ellas que no sobrepasaron en su conjunto los límites propios de unas economías muy modestas. Sería solo a partir de la entrada de ambos países en la Comunidad Económica Europea (1986) cuando empezó a valorarse la repercusión económica de lo que un nuevo mercado ibérico replanteaba (con entusiasmo y a su manera), en sectores estratégicos de la energía, transporte, telecomunicaciones y financiero, entre otros; tratando de articular estrategias empresariales más dinámicas derivadas de las relaciones de cercanía, para ser más competitivos y actuar de forma conjunta en los mercados internacionales. Todos ellos, pues, argumentos económicos que contemplan un entorno común de

[13] Los reproduzco literalmente, tal como aparecían en el programa de la asignatura divulgado el curso pasado de 2008/09 (creo que también en inglés y por Internet), por vía institucional: <www.ua.pt>, véanse *'Ensino'* y '*Mestrados*'.

acciones conjuntas y asimismo conllevan relaciones de entendimiento y comprensión –en definitiva, usos lingüísticos y culturales– entre los ciudadanos de ambos países. Ello, para dar respuesta a los objetivos del programa: ayudar a unos estudiantes que habían optado por el E/L2 opción curricular, en la consecución de un alto nivel comunicativo, ofreciéndoles a un tiempo la posibilidad de poder transferir las funciones comunicativas trabajadas en clase a situaciones fuera del aula: precisamente en aquellos contextos en donde se manifiesta la realidad del mundo laboral más cercana; en nuestro caso, en el mundo empresarial que hace posible las relaciones comerciales entre España y Portugal, o viceversa.

Al hilo pues de esta meta que acabamos de apuntar en los objetivos, se entreteje este '*entender y hacerse entender en el mercado laboral de España… y con los españoles'*. Dos partes de un enunciado cuyo primer sintagma, es obvio, se refiere al hecho comunicativo en sí: lograr una comunicación entre iguales o saber expresarse y compartir el mismo código lingüístico; que cuando un gerente madrileño hable, por ejemplo, de *'INEM'*, *'importancia'*, *'convenio'*, *'interés'*, *'beneficio'*, *'espantoso'* o *'exquisito'*, su colega en Lisboa no entienda *'Instituto Nacional de Emergencias Médicas'*, *'cuantía a pagar'*, *'convención'*, *'atención'*, *'gracia'*, *'admirable'* ni *'extraño'*; del mismo modo que, si en la empresa portuguesa se habla de *'exploração'*, *'prejuízos'*, *'receitas'*, *'ordenado'* o *'diferendo'*, su homólogo español no malinterprete estos términos y sepa que se refieren a *'explotación'*, *'pérdidas'*, *'ingresos'*, *'salario'* y *'divergencia'*… Porque no hay correspondencia alguna, como se observa. La segunda, ojo avizor, ya nos advierte de que la cuestión intercultural hay que estudiarla cuidadosamente. Porque no olvidemos que en el proceder de todo empresario (y por extensión, de sus colaboradores o empleados) está el llevar a cabo una buena negociación. Y aquí sí que hay que actuar de forma natural y entrar en los secretos del otro; con la debida preparación y la necesaria adaptación cultural para tratar a colegas, clientes, personal de servicios, etc., ya que existen diferencias en el trato y en las relaciones

bilaterales que no surgen precisamente de la rivalidad sino de la ignorancia intercultural[14]. Claro está que existen factores de rivalidad entre las empresas portuguesas y españolas motivados por el interés propio y los componentes emocionales descontrolados, pero habrá que desecharlos si se quiere avanzar en un proyecto común de liderazgo estratégico a nivel mundial y mayores beneficios para los dos países.

Ya en otra ocasión[15], a propósito de la metodología integradora de enfoques que –desde mi modesta opinión– debemos seguir los docentes de español para luso-hablantes, me referí a la necesidad de que nuestros estudiantes adquieran, además de 1º) una sólida competencia gramatical definida dentro de una perspectiva teórico-práctica (en cuanto que son adultos[16] y se cuestionan el aprendizaje desde sus comienzos) y 2º) del desarrollo de unas estrategias de comunicación debidamente *ajustadas* al sistema lingüístico del español (con todo el procesamiento e internalización que ello conlleva), deberíamos insistir en la importancia de que 3º) aprendan a regular o adaptar los conocimientos adquiridos durante su proceso de aprendizaje de la L/2 al nuevo contexto sociocultural que se le presenta como espacio *desconocido* en el que se les exige *actua*» –función clave, decisiva[17]– con todas esas herramientas (bagaje/resumen de competencias)

[14] Vi que muy recientemente se abordaba, en un congreso mundial de expertos en Barcelona, la necesidad de entender la Economía y la Cultura como *pareja inseparable*; creo que podemos aplicarlo también a este contexto. Véase C. G. en *El País* - Barcelona - 21/05/2009.

[15] Con motivo de un Encuentro de didáctica de lenguas extranjeras celebrado en Guarda (Portugal): *Encontro da Aprolíngu@s. Aprender ensinando. Dinámicas metodológicas no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras*. Coords.: Mª del Carmen Arau Ribeiro, Elisabete Batoco e Guadalupe Arias. Organización: Escola Superior da Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico da Guarda. ISBN: 978-989-95895-0-6. Guarda (Portugal), GARCÍA MÉNDEZ, María Jesús (2008): «Lengua, Literatura y Cultura: Tres Gracias presentes en la Didáctica del Español/2L».

[16] La edad media de los universitarios portugueses supera con notable diferencia la de los españoles.

[17] Las referencias bibliográficas al respecto serían muy extensas. Creo que todos nos beneficiamos en su día del compendio *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE),* de J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (2004), Madrid, SGEL; así como de las valiosas contribuciones que ofrece, como guía de referencias bibliográficas

de orden no solo gramatical y funcional, sino de producción discursiva –oral/escrita– hecha de forma coherente y a través de una interacción contextualizada; porque esta última será la que, en última instancia, nos permita evaluar el verdadero dominio lingüístico de un aprendiz de segunda lengua. A fin de cuentas, como señala E. Bernárdez (2008: 395) «es imposible el lenguaje sin cognición, pero también sin cultura; y esta a su vez depende de cognición y lenguaje»; habiendo pues un nexo incuestionable entre los tres. Es indudable que todo tiene sus repercusiones lingüísticas[18] y su importancia en el discurso[19]. No quisiera desaprovechar el fruto de mis últimas observaciones personales, como espectadora de una realidad televisiva y como ciudadana trabajadora y usuaria de otro tipo de empresas de servicios (bancos, supermercados, transportes) e incluso hospitales. Por ejemplo, resulta muy útil saber que la clase empresarial disfruta en Portugal de gran reconocimiento social: eso es al menos lo que revelan las series de novelas retransmitidas cada noche por la televisión lusa. Casi siempre tienen como protagonistas a miembros de familias representativas del mundo actual de los negocios: hombres o mujeres que se muestran satisfechos de su vocación empresarial, exhibiendo bienestar o desgracia ante unos fieles empleados que les dan muestras inequívocas de aprecio desde su diferente estatus porque sienten que forman parte de la casa (lo cual ya no sucede desde hace muchos años en la cada vez más igualitaria sociedad española).

impagable, el libro de Manel LACORTE (2007): *Lingüística aplicada del español*. Madrid, Arco/Libros, S. L. En el medio se encuentra una serie muy larga de *Actas de Congresos* –ASELE entre ellos- en los que se puede encontrar cantidad de trabajos que estudian la vertiente pragmática del E/LE-EL2, que sólo por razones de espacio no podemos citar aquí. También nos han supuesto una gran ayuda los trabajos de Josefa GÓMEZ DE ENTERRÍA: *Correspondencia comercial en español*. Madrid, SGEL, 2004 y *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid, Gredos, S. A., 2006.

[18] Puede verse recogida una larga ejemplificación en GARCÍA MÉNDEZ, María Jesús (2008): «El Español*: Lengua Extranjera Aplicada* en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El caso de Portugal», en *Revista da Universidade de Aveiro- Letras. Nº 24 -2007*, págs.113-132. Departamento de Línguas e Culturas. Universidade de Aveiro, ISSN: 0870-1547.

[19] Véanse CESTERO MANCERA, A. (1999): *Comunicación no verbal y enseñanza de segundas lenguas*. Madrid, Arco/Libros y PONS BORDERÍA, S. (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid, Arco/Libros.

Otra diferencia muy evidente se da en las salas de espera de los hospitales públicos, en donde grandes televisiones acaparan la atención de los pacientes evitándose así el murmullo que se produce en los centros sanitarios de un país que *no calla* ni aun cuando la gente está enferma. Cuando esas mismas personas están contentas y vienen a pasar el fin de semana al litoral de Aveiro, son inmediatamente identificadas en los restaurantes o en la playa por unos asombrados vecinos portugueses, los cuales siguen de cerca conversaciones y discursos acalorados como si de escenas cómicas almodovarianas se tratara: somos demasiado ruidosos y empleamos muchas palabrotas, dicen de nosotros. Pero también damos muestras de generosidad, porque los camareros confiesan recibir de manos españolas más dinero en propinas que por parte de otros turistas, y, además, les damos nuestra receta para disfrutar de la calle, en las terrazas de los bares, relajo que hasta hace poco no practicaba la ciudadanía lusa, tan amante ella de permanecer en sus casas o en los centros comerciales, en cuanto salen del trabajo. Somos distintos. Quizá por ello también nos clasifican por grupos en su escala de preferencias: los españoles que más simpatías les suscitan son, sin duda, los gallegos y los catalanes (sabemos de algunas afinidades); después les siguen los extremeños y los andaluces (ellos sabrán por qué); y practican una especie de neutral indiferencia para con el resto de las comunidades, salvo Madrid y Castilla-León, que son (por razones históricas e infundados prejuicios) las regiones hacia las que sienten mayores reservas o recelos, de lo cual se deriva un cierto distanciamiento. Resultado: ellos mismos se van encargando de deshacer los tópicos, cuando en las últimas décadas no dudan en fijar su residencia laboral en Valladolid, recurrir a nuestros servicios médicos o turísticos, enviar a sus hijos a estudiar a Salamanca, o, en el caso de ser acomodados profesionales, tener a gala estudiar prestigiosos másteres en la animada capital de España. Todas ellas, experiencias imborrables que les va modificando –para bien y para siempre- su manera de entender a los españoles. De los trabajos de mis alumnos he entresacado otros lugares comunes: desde aquellos que

describen a los españoles como «muy nacionalistas», hasta la falsa percepción que se tiene sobre nuestra cuestión lingüística o los movimientos independentistas de Cataluña y El País Vasco. A los primeros solo hay que decirles que mientras los estudios sociológicos analizan la pérdida de identidad y el escaso sentido patriótico que revelan los españoles del siglo XXI, la *portuguesía* verdirroja se exhibe por todas partes y en reclamos publicitarios miles, que para eso son los reyes de la sutileza. Claro que ello no impide su admiración por los productos de marcas extranjeras, pero no para la presencia inversora española, que es calificada de «invasión». Y lo peor de todo viene cuando se les habla del «milagro económico español» de las últimas décadas: algunos incluso están convencidos de que ha sido gracias a ellos o «a costa suya». Todo por un rancio pasado secular que debiera olvidarse; para hacer de la proximidad no un problema sino un negocio en común, con nuevas fórmulas para la creación de riqueza.

4. Hacia una vertiente práctica en la enseñanza/aprendizaje del *E/LE - E/L2*

Es en este apartado en donde voy a mostrar resultados del trabajo de mis estudiantes: sus *Projectos de Aplicação em Espanhol*. Considero oportuno describir el número y particular perfil de los matriculados en la asignatura, porque el docente debe asumir eventualidades y probar que es observante y versátil hasta un grado bastante elevado. Veamos por qué. El primer año de 2006/07 (no era asignatura de *mestrado*), hubo un total de *dieciséis* alumnos. Ya llevaban tres años lectivos de formación, de manera que en ese su cuarto año ellos y yo *negociamos* reparto de tareas en grupos de dos/tres alumnos, el uso de un oportuno manual[20] junto con otro de soporte audiovisual[21], imponiéndose un primer sistema de evaluación

[20] María José PAREJA (2005): *Temas de empresa*. Madrid, Edinumen.
[21] AA .VV. (2004): *Negocio a la vista* (Nivel Intermedio-Avanzado A2 B1 B2). Madrid, Edinumen.

mixto[22]. Solamente cuatro de ellos lograron unas calificaciones merecidamente altas, debido a sus faltas de asistencia (algunos hacían ya prácticas en empresas, otros residían lejos), por el exceso de confianza que sienten sobre sus conocimientos de español, y también porque el español no goza de suficiente prestigio (la mayoría lo consideraba como un complemento o extensión del inglés. En el curso de 2007/08, tenía ante mí un grupo heterogéneo de *trece* estudiantes, con nacionalidades y profesiones muy diferentes, de los cuales solo tres alcanzaron un notable alto o sobresaliente; porque la evaluación continua[23] permite compatibilizar otros estudios, ejercer un trabajo y hasta poder cumplir con obligaciones familiares ineludibles. A esto me refería cuando hablaba antes de adaptación y disponibilidad para con los estudiantes, en el nuevo EEES. Toda una gama de experiencias satisfactorias que trae consigo el desafío de sacar adelante a todos los alumnos, es cierto; pero ensombrecida por la sensación de impotencia que genera, a veces, el incorporarse a un sistema que no deja lugar para tus mejores deseos como profesora; hay que asumir los cambios, y afrontar no solo la crisis económica sino un tiempo de mudanzas en valores y principios. Si bien la última promoción compuesta por *ocho* estudiantes, produjo los resultados más satisfactorios: hubo tres calificaciones que rozaban el sobresaliente, y los cinco restantes no bajaron del notable; además de reajustar el sistema de evaluación[24], cambié de

[22] Ese año empecé a tantear el diferente peso de los elementos, que se repartían entre una *parte práctica* -constituida por las diferentes fases/actividades del Proyecto (*supone un 70% de la nota final*)- y *otra teórica* -que se obtendrá por examen escrito y ejercicios de evaluación continua (*supone un 30% de la nota final*). –Reproduzco programa-

[23] Ese año empecé a tantear el diferente peso de los elementos, que se repartían entre una *parte práctica* -constituida por las diferentes fases/actividades del Proyecto (*supone un 70% de la nota final*)- y *otra teórica* -que se obtendrá por examen escrito y ejercicios de evaluación continua (*supone un 30% de la nota final*). –Reproduzco programa-

[24] Se llevará a cabo un *Sistema de Avaliação mista* que contempla por igual, para todos los alumnos - *tres elementos de igual peso*: 1º) Prueba escrita que se realizará en el período oficial de exámenes + 2º) Tarea investigadora (se darán en clase las PAUTAS para realizarla) y 3º) Exposición oral. –Reproduzco programa-

manual[25] (uso selectivo y sin la dependencia de otras veces) y, sobre todo, de estrategias a la hora de perfeccionar los contenidos lingüísticos, concibiendo la asignatura de una manera diferente. Creo que el haber pergeñado (con voluntad de mayor eficacia) en tres ejes temáticos –*'informar', 'comunicar', 'argumentar'*- la enseñanza de la lengua española en este curso, desarrollándolos mediante pautas y recursos lingüísticos apropiados, fue sin duda lo que más contribuyó al interés por las clases, por cuanto que los percibieron como herramientas útiles de comunicación para sus futuros trabajos en la empresa. Lo primero que les hice ver fue que la comunicación oral es el motor de las relaciones interpersonales, socioeconómicas y profesionales (quien domine la palabra, triunfa); y que saber establecer y mantener las relaciones con el otro constituye la esencia de su carrera (*LRE)*. Que hablamos siempre *para algo* y que este discurso debemos ajustarlo siempre al contexto (*dónde, con quién, para qué, por qué)* y al entorno sociocultural: en este caso, al *entorno empresarial*. En segundo lugar, les indiqué la importancia de leer (desarrolla aspectos de la lengua que no se consiguen a través del oído, ayudando a fijar la sintaxis y el vocabulario) no solo los imprescindibles textos periodísticos –herramientas y fin en sí mismos por la transversalidad de conceptos y áreas que presentan– de la actualidad sociopolítica, laboral y económica en España[26], sino algunos otros de creación literaria cuya lectura sirviera como modelos a imitar en sus redacciones escritas y para las correspondientes exposiciones orales. Esas impagables herramientas temáticas, argumentales y organizativas que contribuyen a que el español sea *algo más* que una inmediatez comunicativa. Por eso no tuve reparos en incluir *La piedra de Salamanca*, de Julio Llamazares[27], en la tarea de *aprender a describir*, pues nos sirvió de modelo para 'inventariar' y elaborar 'informes', en futuros

[25] DE PRADA, Marisa, BOVET, M. y MARCÉ, P. (2008)**:** *Entorno empresarial*. Madrid, Edelsa.
[26] Leímos en esos meses diversos artículos divulgados por <www.elpais.com>, <www.abc.es> y <www.elmundo.com>.
[27] En *Las rosas de Piedra*, Madrid, Alfaguara, 2008 (pp.144-156).

trabajos administrativos y/o comerciales**.** Para *enseñarles a negociar*[28] les dejé muy claro que la clave está en *el cómo argumentar*; indicándoles la lectura de un fragmento de *Política para Amador*, de Fernando Savater (1992:151); porque nos muestra un esquema muy útil y es lección a seguir, para las formas de argumentar en la vida cotidiana y en el ámbito profesional. Claro está que, además, les sinteticé una larga serie de pautas y estrategias discursivas[29] imprescindibles que deben manejar a la hora de desarrollar sus habilidades comunicativas. Para exponer un discurso oral/escrito bien estructurado, en donde los *'qué'/'cómo'/'para qué'* dejen de ser interrogantes para el alumno extranjero que cursa un segundo ciclo de formación universitaria. Con esta y otras prácticas discursivas monológicas (*publicitar una campaña política o comercial*) o dialógicas (*conversar telefónicamente, hacer debates*) concluíamos ese doble proceso didáctico que va de una inicial oralidad del lenguaje a la escritura, y viceversa: es decir, pasar del texto de autor al discurso oral. De esto nos hablan las últimas investigaciones[30] en la actividad discursiva y esta es –en mi modesta opinión– una auténtica prueba de fuego para quienes pretenden dominar en todas sus destrezas nuestro idioma. Así entendí las aplicaciones de un *Projecto* que puede y debe seguir considerando futuras prácticas.

La reconversión de los estudios filológicos en las actuales licenciaturas (grados) y maestrías del EEES encaminan nuestra tarea docente

[28] Pude ver, meses después, que en la propaganda institucional de la Universidad de Aveiro también se divulgaba *la negociación* como tema de interés en *workshops* realizados por el Departamento de Economía y Gestión. Así como otros que abordaban *la argumentación* el pasado mes de junio, en la Universidad de Coimbra. (Cito estos ejemplos sólo como avales y por sintonía con la didáctica empleada). Por otra parte, la muy reciente noticia institucional del día 3.09.2009 -que reproduzco literalmente- habla por sí misma: *Incubadora de Empresas da UA está a promover o Concurso de Ideias «Incuba-te 3.0», dirigido a jovens empreendedores que pretendam concretizar uma ideia num Plano de Negócios. As melhores ideias recebem um prémio pecuniário no valor de 50 mil euros. As candidaturas podem ser apresentadas até 30 de Setembro*.

[29] Se refieren a la corrección en la sintaxis, la adecuación semántica y el orden y coherencia de la redacción. Las tenemos todos a mano en reconocidas monografías y en los buenos manuales de estilo.

[30] BERNÁRDEZ, Enrique (2008): *El lenguaje como cultura*. Madrid, Alianza Editorial, S. A., pp. 138-170.

hacia fines más pragmáticos, por razones igualmente prácticas[31]. Trabajar con *el español del Mercado*[32] no significa endiosarlo ni que abdiquemos en modo alguno de una función docente estimulante. Nos gusta que «hablar español sea un buen negocio»[33], que nuestros universitarios 'crezcan' y se impliquen en un provechoso espíritu de empresa que alimenta el tejido económico, social y cultural de una España desarrollada; de un país cuya lengua ha establecido vínculos de amistad y progreso con Iberoamérica, en Europa, aspirando a ser lengua complementaria del inglés en EE.UU., y no solo en los negocios o los medios de comunicación, sino como expresión verbal de cultura y de unos valores que sentimos como propios[34].

Del contacto directo que se estableció entre las *diecinueve empresas ubicadas en el distrito de Aveiro*[35] y mis estudiantes, surgió un fructífero desarrollo de la expresión oral/escrita (con sus necesarios matices según tipo de entrevistas, cartas y demás documentos de comunicación interna/externa). Y se hizo de la *elaboración de glosarios (en Español/Portugués)* una tarea constante y motivadora, ya que se sentían artífices de una aportación léxico-semántica muy útil, que redundó en una notable adquisición de vocabulario general (expresiones idiomáticas incluidas) y de vocabulario específico. Dejo para el final la muestra de uno de ellos, a fin de que vean cómo dos alumnas registraron –en el particular

[31] Lo fue en su día en Brasil, con la incorporación del español en su sistema educativo. Sucede ahora en la Universidad de Aveiro, que trata de dar una respuesta académica a estudios universitarios que son interdisciplinarios y vinculantes al mundo empresarial.

[32] GARCÍA MÉNDEZ, María Jesús (2005): «El lenguaje de la información económica y empresarial: algo más que un vocabulario específico». *Actas do VII Encontro da Associação Portuguesa de Professores de Línguas Vivas: Línguas e Mercado.* Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro, pp. 191-210. ISBN: 972-789-154-3.

[33] Son palabras del poeta y ex ministro de cultura César Antonio Molina, en <www.lavozdigital.es> (8 de abril de 2007).

[34] Ésta y otras reflexiones se observan en la reciente publicación de Ángel LÓPEZ GARCÍA: *El 'boom' del español.* Editorial Biblioteca Nueva, Madrid, 2007.

[35] A todas ellas -multinacionales españolas asentadas en el distrito de Aveiro, algún grupo empresarial luso de renombre y pequeñas o medianas empresas cercanas y/o familiares a los estudiantes-, les hago público desde estas páginas mi agradecimiento personal, por haber hecho posible el trabajo de todos.

entorno de las actividades de una empresa alimentaria cercana a Aveiro, *Maçarico S.A.* –, un total de 454 entradas de vocabulario general y otras 230 de expresiones idiomáticas; están las relacionadas con los Bancos (6), Correos (11), Hogar (12), Comida (97), Negocios (42), Salud (18), Tiendas (9), Transportes (26), Vestuario (22), y las referidas al vocabulario específico de esta empresa (73), que por tratarse de palabras científico-técnicas, van acompañadas de las definiciones pertinentes. Del acercamiento con todas ellas pudimos aprender cosas interesantísimas: desde las historias emotivas de sus primeros fundadores, hasta las reconversiones practicadas actualmente por el clima de incertidumbre… Pero en el medio se colocan unas relaciones hispano-lusas llenas de anécdotas, intercambios comerciales que la globalización habrá de madurar, y, sobre todo, una comunicación sin fronteras a través de una lengua que se percibe como idioma de futuro para cualquier carrera laboral que persiga en nuestros días una proyección o reconocimiento internacional[36].

Bibliografía

ALBA-SALAS, J. y R. SALABERRY (2007): «Adquisición del español como segunda lengua», en *Lingüística aplicada del español*. (Coord. por Manel LACORTE). Madrid, ARCO/LIBROS, S.L.

BERNÁRDEZ, Enrique (2008): *El lenguaje como cultura*. Madrid, Alianza Editorial, S. A.

CESTERO MANCERA, A. (1999): *Comunicación no verbal y enseñanza de segundas lenguas*. Madrid, Arco/Libros.

DE PRADA, Marisa, BOVET, M. y MARCÉ, P. (2008): *Entorno empresarial*. Madrid, Edelsa.

[36] No de otra cosa hablan los discursos recientes de ilustres profesores y académicos, políticos y empresarios relevantes en el muy divulgado *El español de los negocios*, patrocinado por la Junta de Castilla y león. Madrid, Espasa Calpe, S. A., 2008.

GARCÍA MÉNDEZ, María Jesús (2005): «El lenguaje de la información económica y empresarial: algo más que un vocabulario específico». *Actas do VII Encontro da Associação Portuguesa de Professores de Línguas Vivas: Línguas e Mercado.* Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro. Aveiro, (págs. 191-210). ISBN: 972-789-154-3.

- (2008): «El Español*: Lengua Extranjera Aplicada* en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El caso de Portugal», en *Revista da Universidade de Aveiro- Letras. Nº 24 -2007*, págs.113-132. Departamento de Línguas e Culturas. Universidade de Aveiro. ISSN: 0870-1547.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa (2004): *Correspondencia comercial en español*. Madrid, SGEL.

- (2006): *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global* (2006). Madrid, Gredos, S. A.

LACORTE, Manel (2007): (Coord.) *Lingüística aplicada del español*. Madrid, Arco/Libros, S. L.

LÓPEZ GARCÍA, Ángel (2007): *El boom del español.* Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.

LLAMAZARES, Julio (2008): *Las rosas de Piedra*, Madrid, Alfaguara.

PAREJA, María José (2005): *Temas de empresa*. Madrid, Edinumen.

PONS BORDERÍA, S. (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid, Arco/Libros.

SÁNCHEZ LOBATO, J. e I. SANTOS GARGALLO (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL.

SAVATER, Fernando (1992): *Política para Amador*, Madrid, Ed. Ariel.

VV. AA. (2004): *Negocio a la vista*. (Nivel Intermedio-Avanzado A2 B1 B2). Madrid, Edinumen.

VV. AA. (2008): *El español de los negocios* patrocinado por la Junta de Castilla y león. Madrid, Espasa Calpe, S. A.<http://cvc.cervantes.es>

Documento del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2002), traducido y adaptado por la Dirección Académica del Instituto Cervantes. - <www.marcoele.com> <www.ua.pt> Página institucional de la Universidad de Aveiro.<www.elpais.com>, <www.abc.es> y <www.elmundo.com> (como principales fuentes de artículos leídos en clase).

EL CONTINUO LÉXICO ESPECÍFICO-LÉXICO ESTÁNDAR EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

JUAN MANUEL GARCÍA PLATERO
Universidad de Sevilla

Resulta difícil hablar de divisiones tajantes en el análisis del léxico estándar cuando nos referimos a la enseñanza del español, dado que el corpus utilizado para extraer las herramientas necesarias se ha de acomodar, sin lugar a dudas, a una realidad poliédrica. Se ha evolucionado desde una concepción estática a un dinamismo no discreto en consonancia con el avance de las tecnologías y de los medios de comunicación, lo que nos hace poner en entredicho la propia consideración del modelo ejemplar del que se parte, pues las unidades léxicas catalogadas tradicionalmente en la especificidad forman parte del idiolecto del hablante medio. Del mismo modo, en la enseñanza-aprendizaje de los lenguajes sectoriales no nos encontramos ante idealizaciones autosuficientes.

Es bien sabido que el hablante necesita un ideal lingüístico al que, según sus capacidades o circunstancias personales, puede o no aproximarse. En el ámbito académico, donde se aúnan los conocimientos de las virtualidades del sistema con las restricciones más o menos caprichosas de las normas de consenso, este ideal va a estar aún más presente. De ahí que desde una perspectiva teórica se aluda a la conjunción de varias lenguas funcionales. Se habla, en este sentido, de una sincronía dada, es decir, de una

homogeneidad derivada del momento en el que se desarrollan los actos comunicativos, de una sintopía marcada por el modelo fundamentalmente fonético de una zona geográfica determinada (o la conjunción de varías, según los casos), de una sinfasía ceñida a usos de formalidad lingüística, esto es, lo que podríamos llamar registro elevado, propio de situaciones comunicativas no *familiares* y, por último, de una sinstratía, entendida como variedad social prestigiosa, lo cual no significa que se establezca de forma necesaria una identificación entre los rasgos de las clases dominantes y lo estándar, ya que, de lo contrario, los problemas de accesibilidad léxica perjudicarían el cumplimiento del criterio de universalidad, esencial en la consideración niveladora de la variedad de consenso (Galán Rodríguez y Montero Melchor, 2002).

Del diasistema se extrae artificialmente una homogeneidad funcional que sirve de vehículo comunicativo, sin las distorsiones que dificultan el entendimiento global entre los hablantes que comparten la llamada lengua histórica. Gracias a esta abstracción se establece un principio válido para los fines del lingüista basado en la existencia de compartimentos estancos, ya que se acude a funcionalidades a partir de la heterogeneidad real. Pero, en el fondo, todos sabemos que la observación de los actos comunicativos cotidianos refleja una continuidad que imposibilita establecer divisiones estrictas.

En el ámbito glosodidáctico, se habla de usos con fines específicos en relación con el concepto de variedad sinstrática, pero se subraya una finalidad inmediata, al margen de planteamientos sociolingüísticos[1]. Esto nos lleva a considerar la existencia de una variedad usada en contextos académicos, restringida, por lo tanto, al empleo de los diferentes niveles de lengua en el aprendizaje superior, frente a otros sistemas con miras laborales.

[1] Evidentemente la lengua de especialidad experimenta diversificación sistemática en el eje tipo temporal o geográfico, así como adecuaciones a las intenciones o propósitos comunicativos (Cabré, 1993: 157-163).

Con la inmediatez de lo fines glosodidácticos[2], intensificada en la dimensión específica, cabe el riesgo de establecer enfoques dominados por presupuestos teóricos que, en principio, parecen combatir la idea de competencia comunicativa. En efecto, si desde el pensamiento estructural se parte de una simplificación del complejo lingüístico que justifique los principios de relaciones solidarias entre las unidades, desde un enfoque orientado a la realidad del aula se puede caer en una visión poco realista, en la medida en que obvie la idea de una flexible continuidad y se parta de los señalados compartimentos estancos, que, especialmente en el ámbito del léxico, son tan falsos como improductivos. Es decir, en el fondo, se defiende lo que se critica.

En efecto, vivimos un tiempo de animadversión a lo que no posee una finalidad inmediata, ya que se argumenta que la experiencia en el aula lo avala todo. Este rechazo frontal a cualquier disquisición considerada poco realista conlleva una fe ciega en los desarrollos de competencias, pero, en el fondo, se parte de presupuestos que pueden ponerse en entredicho con similares argumentos.

Si, por ejemplo, nos centramos en la enseñanza-aprendizaje de la variedad considerada estándar, dependiendo del nivel de conocimiento de los alumnos, todos estamos de acuerdo en que no es posible eludir las unidades coloquiales, incluidos, por supuesto, los fraseologismos, ya que no puede establecerse una disociación entre lo que se aprende en clase y lo que se escucha en la calle. Además la coloquialidad del discurso está presente, qué duda cabe, en los medios de comunicación, elementos fundamentales en la configuración normativa[3], por lo que no hemos de obviar su importancia glosodidáctica. Lo mismo ocurre con las otras voces específicas.

---

[2] No olvidemos que nos encontramos con una de las más desarrolladas ramas de la lingüística aplicada.

[3] Los medios de comunicación difunden un número importante de términos encuadrados, inicialmente en una lengua sectorial determinada. Hay que reiterar que el corpus periodístico resulta esencial para la enseñanza-aprendizaje y así se entiende cuando se elaboran materiales didácticos, incluidos los repertorios lexicográficos, ya que se parte de una documentación más cercana a la heterogeneidad de la realidad

En una sociedad global es difícil prescindir del conocimiento de tecnicismos sin caer en problemas de descodificación en discursos comunicativos no inicialmente restringidos. No puede ubicarse en la periferia del sistema lo que es de empleo habitual, de imprescindible conocimiento para una correcta fluidez comunicativa, ya que no son pocas las situaciones cotidianas en las que se requiere la novedad y, obviamente, su significante.

Si nos enfrentamos a una lengua viva, en continua transformación, el neologismo manifiesta una realidad ineludible, en la medida en que define, como palabra testigo, una sociedad también en movimiento. Obviamente, entender una sociedad es entender una lengua, y viceversa. En todo caso, la selección de las unidades neológicas de conocimiento necesario debe adecuarse a situaciones muy variadas.

Cuando hablamos de neologismo, no siempre diferenciado del neónimo (Cabré, 1993), entendido como creación terminológica, podemos asumir sin especiales dudas teóricas, pese a las lógicas reservas, la existencia de un corpus de exclusión de carácter lexicográfico, habitualmente académico. En todo caso, el tecnicismo divulgado, y, por ello, recientemente incluido en una coiné, puede considerarse una unidad neológica si se materializa el paso de lo sectorial a lo global, es decir, si se recoge en situaciones de comunicación no estrictamente restringidas[4]. Pero hay que insistir en que la novedad viene dada por este empleo no restringido socialmente, ya que como uso específico se encontraba consolidado, al ser habitual entre los hablantes del sociolecto.

El hecho de que el vocablo específico no figure inicialmente en un repertorio lexicográfico general, y, por supuesto, en los llamados diccionarios de aprendizaje, no implica su consideración previa neológica, debido a las restricciones con la que los propios catálogos léxicos suelen operar en la

lingüística, por más que en el caso de los diccionarios el tratamiento de las voces restringidas sea mejorable, tanto desde el punto de vista macroestructural como microestructural.

[4] Pensemos, por ejemplo, en términos relacionados con el ámbito de la economía o la medicina.

selección macroestructural. Con el tiempo, gracias a la frecuencia de uso, se llega a la sanción lexicográfica, con delimitación de empleo (con marca de restricción) o sin ella (se hace referencia a la utilización de la unidad léxica en situaciones comunicativas no necesariamente restringidas[5]). De ahí que se produzca una gradación entre lo neonímico, lo neológico, lo relativamente restringido, por ello sancionado lexicográficamente, y, finalmente, lo genérico.

En relación con lo dicho, se puede hablar de superposición de planos, en la medida en que el discurso de divulgación se confunde con el empleado en el acto de comunicación naturalmente restrictivo, condicionado por una realidad sectorializada, lo que confiere más complejidad a la delimitación de las lenguas funcionales que se manejan. De ahí que podamos referirnos a una tendencia banalizadora (García Platero (1999). En este sentido, Galán Rodríguez y Montero Melchor (2002: 16) establecen la siguiente precisión:

> […] no se puede equiparar la modalidad de lengua que se emplea entre profesionales o expertos (donde supuestamente existe una paridad cognoscitiva y una simetría comunicativa entre los interlocutores) con la que se utiliza para divulgar esos mismos conocimientos a un público lego en la materia. No solo los participantes del acto comunicativo imponen una coherencia distinta, sino que además el contexto y el medio de transmisión condicionan enormemente la estructura.

Debido al efecto sociodifusor de los medios de comunicación se propicia un uso no sectorializado del vocablo científico o técnico entre los hablantes. Si nos encontramos con una unidad léxica inicialmente

[5] No hay que olvidar que en la microestructura la ausencia de marca lexicográfica implica una información para el usuario.

especializa, ubicada en una lengua funcional sinstrática, que se emplea fuera de su hábitat lingüístico natural, es decir, una situación comunicativa restrictiva por razones sociales, se puede hablar de una banalización léxica, que no vulgarización. En este sentido, Cabré (1993: 139), al abordar los criterios de definición de los lenguajes de especialidad, recurre a la variable temática partiendo de un supuesto:

> […] solo pueden ser productores de comunicaciones científico-técnicas o profesionales de nivel restringido los individuos que poseen un conocimiento específico de una temática, conocimiento adquirido por aprendizaje; pueden ser receptores de comunicaciones de temática restringida tanto los especialistas del tema en cuestión, que a la vez pueden actuar interactivamente como emisores en cualquier acto comunicativo, como el público en general, que recibe pasivamente en calidad de aprendiz las comunicaciones especializadas.

Por su parte, y pese a reconocer la dificultad de establecer fronteras en el tratamiento del léxico científico, Gutiérrez Rodilla (1998: 106) distingue entre léxico especializado banalizado, el usado por cualquier hablante cuando produce mensajes (*ácido*, *alcohol*, *suma*, *multiplicación*, etc.), léxico especializado de tronco común, que utilizan los hablantes como usuarios, pero no como productores (*diurético*, *ozono*, etc.), léxico especializado fundamental o básico, el que aprenden los alumnos de bachillerato (*leucocito*, *coseno*, etc.) y el ultraespecializado, de empleo único entre los profesionales en la situaciones requeridas por su ámbito específico.

La banalización, carente de todo valor peyorativo[6], se caracteriza por el consenso, la estabilidad y la habitualidad, si bien no se pueden establecer

[6] Únicamente se subrayan las diferencias situacionales que separan el discurso divulgativo de la modalidad profesional sectorializada.

límites especialmente rigurosos. En el análisis de estas voces banalizadas se habla, por ejemplo, de la tendencia a la monorreferencialidad y al uso de los formantes lexicogenésicos de carácter culto, los llamados seudoprefijos y seudosufijos. A ello habría que añadir la recurrencia a otras lenguas, especialmente el inglés. Pero, una vez más, se impone la continuidad entre las diferentes categorizaciones, por lo que las diferencias se aminoran.

En efecto, puede comprobarse una tendencia a la monosemia en los tecnolectos, pero se dan no pocas excepciones, como se constata con las unidades polisémicas[7]. Del mismo modo, se habla de la inexistencia de sinónimos[8]. Al margen de la identidad significativa entre dos tecnicismos, se ha acudido a la pertenencia de un vocablo a una lengua funcional de carácter sociolectal frente a la inclusión en la variedad estándar de la otra unidad léxica para establecer la diferenciación pertinente y negar la existencia de la sinonimia[9]. En estos casos, junto con la distinta ubicación funcional se ha hablado de valores de connotación, que se neutralizan si acudimos al concepto de idiolecto, es decir, la forma particular de expresión de cada hablante, de ahí que se pueda hablar de sinonimia entre estas unidades léxicas, tal y como ha defendido, entre otros, Gregorio Salvador.

En cuanto al empleo de los formantes cultos, no son pocos los casos de traslado del ámbito restringido a otras situaciones comunicativas[10] (pensemos, por ejemplo, en la productividad de a*uto-*, *tele-*, etc., en los usos intensificadores de *súper-*, *mega-*, *ultra-*, o en los valores burlescos o disfemísticos, según la intencionalidad, de constituyentes como *-oide* o *-itis*).

He hecho antes referencia al empleo de extranjerismos en las voces tecnolectales. Dado que se superponen, como se dijo antes, los planos de divulgación científica y de restricción de uso, la integración de estos vocablos

[7] Pensemos, por ejemplo, sin alejarnos mucho de nuestros intereses, en los estudios lingüísticos.
[8] Lo cual, si volvemos al ámbito de la terminología lingüística, es ciertamente discutible.
[9] Esto ocurre, por ejemplo, entre *oculista* y *oftalmólogo*.
[10] Este transvase entre lenguas funcionales se comprueba, lógicamente, en el plano semántico traslaticio.

en el léxico disponible de los hablantes dependerá obviamente de la extensión del ámbito de conocimiento en los hábitos de una sociedad. Desde una perspectiva glosodidáctica, se ha dicho que la presencia especialmente activa del léxico foráneo en una lengua meta dificulta la empatía necesaria para abandonar actitudes etnocéntricas, y, por lo tanto, cierto grado de aculturación. En este sentido, hay quien puede pensar que la empatía basada en la participación afectiva en una cultura distinta de la que caracteriza a la lengua nativa del aprendiz no parece imprescindible si hablamos de la inmediatez requerida en la aplicación concreta que subyace en todo conocimiento con fines específicos.

Estos planteamientos, artificialmente reduccionistas, son similares, salvando las distancias, a los que pueden defenderse en los mecanismos de codificación léxica. Por ejemplo, si resulta eficaz trabajar en el aula con un corpus que contenga voces neológicas, no necesariamente neonímicas, para hacer entender la importancia de las tendencias lexicogenésicas, más interesantes que la unidad creada en sí misma[11], cuando nos referimos a fines específicos podríamos pensar que al hacerse obviamente hincapié en el conocimiento del término, por las señaladas necesidades de aplicación a la realidad inmediata, se dejan a un lado las pautas que inciden en la codificación.

El enfoque supone, obviamente, una simplificación que parte de varias ideas erróneas. Así, se piensa que el aprendiz de una lengua sectorial permanece impasible ante todo lo que le rodea, que únicamente se ciñe a una especificidad que le generará beneficios, que no necesariamente ha de desarrollar empatía con la cultura representada por la lengua histórica, de la que se extrae una entidad autosuficiente, y que va a finalizar con éxito su tarea de aprendizaje, sin ningún tipo de tergiversación de la realidad y sin frustraciones que no puedan mitigarse.

[11] Al margen de que reflejen ciertas actitudes socioculturales, como ocurre, por ejemplo, con la creación de doctrinas *ad hoc* (*-ismo*, *-ista*).

Si no se entiende el aprendizaje del léxico común de una lengua sin la inclusión de los tecnicismos más habituales[12], tampoco puede concebirse la adquisición de un vocabulario específico sin el conocimiento de las tendencias léxicas de la lengua funcional considerada modélica en la enseñanza del sistema no restringido. Obviar esto supone mitigar el valor pragmático de las unidades léxicas no necesariamente específicas o desconocer la importancia del *mercado lingüístico*, pues determinadas actividades profesionales requieren de hablantes que no dominen únicamente un código de restricción, sino que sean capaces de adoptar rasgos propios de formalidad comunicativa, independientemente del estatuto social en el que puedan ubicarse por sus retribuciones.

El manejo de una lengua va más a allá del conocimiento de unas unidades léxicas mecánicamente disponibles. El hablante que se ciña a estos cortos parámetros no desarrollará con éxito su labor, ya que al estigma del no nativo se unirá el de ineficaz profesional, pero hay quien no comprende esto. Precisamente los que desafían las directrices basadas en planteamientos teóricos que conducen a la nada, frente a la supuesta sabiduría que proporciona la dura realidad del aula, caen, como señalé más arriba, en abstractas simplificaciones de manual. La diferencia estriba en que en este último caso no se idealiza la realidad para cohesionar una teoría científica, sino que desde la perspectiva de la inmediatez se consolida el fracaso. En este sentido, Moreno Fernández (2000: 59), señala:

> Una cuestión importante en relación con todo ello es dónde están los límites entre una lengua de especialidad y la lengua general. Este aspecto no solo es grave sino que complica la vida de los teóricos, de los autores de manuales de lenguas con fines específicos, de los jefes de estudios de cursos especiales, que tienen que distribuir a sus alumnos por

[12] Y, por ello, dado el antes señalado proceso banalizador, desprovistos de su entorno natural inmediato, al pertenecer a un discurso de divulgación.

> niveles, y de los propios alumnos de cursos de lenguas extranjeras, que pueden llegar a perder la motivación si se les insiste en una parte general de la lengua, que ya conocen, o si ven que no avanzan en sus conocimientos específicos porque les falta base en sus conocimientos de la lengua común.

En definitiva, en el manejo comunicativo es imprescindible el dominio de un número considerable de tecnicismos, los más generalizados, pues el avance de la sociedad así lo exige. Del mismo modo, los conocimientos sectoriales no pueden dejar al margen el aprendizaje de unos estándares flexibles que permitan la formación de buenos profesionales en las diferentes materias. Es necesario eludir los sistematismos, no crear falsas expectativas basadas en la inmediatez sin esfuerzo y comprender que las lenguas son entidades vivas y complejas. No hay delimitaciones taxativas, sino un continuo de aprendizaje enriquecedor y fascinante.

Bibliografía

CABRÉ, María Teresa (1993): *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*, Barcelona: Antártida/Empúries.

GALÁN RODRÍGUEZ, Carmen y Jesús MONTERO MELCHOR (2002): *El discurso tecnocientífico: la caja de herramientas del lenguaje*, Madrid. Arco/Libro.

GARCÍA PLATERO, Juan Manuel (1999): «El léxico científico-técnico en el discurso periodístico», en José Antonio SAMPER PADILLA y Magnolia TROYA DÉNIZ (coords.), *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina*, Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-Librería Nogal, 227-232.

GUTIÉRREZ RODILLA, Bertha M. (1998): *La ciencia empieza en la palabra. Análisis e historia del lenguaje científica*, Barcelona: Ediciones Península.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2000): *Qué español enseñar*, Madrid: Arco/Libros.

ADAPTACIÓN DE LITERATURA PARA JÓVENES EXTRANJEROS: UNA EXPERIENCIA CON ALUMNOS DE ELE INMIGRANTES DE SECUNDARIA

BELÉN GARCÍA-DELGADO GIMÉNEZ
Universidad Europea de Madrid

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es destacar la importancia de la literatura como pilar fundamental de la cultura de nuestro país. Para ello hemos adaptado una fábula de Samaniego y junto a la misma hemos propuesto diversos ejercicios con el fin de potenciar competencias como: la comprensión lectora, adquisición de vocabulario, conocimiento de historia de la literatura española, capacidad para documentarse, trabajo en grupo… Se trata de actividades como cuentacuentos, adivinanzas, interpretación de personajes... para poder así motivar a un sector estudiantil especialmente desinteresado. El experimento se lleva a cabo con un grupo de alumnos inmigrantes del IES Padre Isla en León, de edades comprendidas entre los doce y catorce años, que tienen especiales dificultades con la lengua española y extremada desmotivación.

1. **La importancia de la literatura en ELE**

Si observamos detenidamente el contexto histórico de literatura en ELE, nos damos cuenta de que anteriormente, lengua y literatura eran dos materias que se habían tratado de forma aislada, pero la realidad es que se encuentran integradas una en la otra. Debido al nuevo aporte del enfoque comunicativo en la enseñanza, se ha reflexionado sobre el sentido del texto literario como un medio de interacción entre el profesor y el alumno, un elemento vivo y activo. De forma que así el estudiante de Español Lengua Extranjera se puede beneficiar de todas las ventajas y beneficios que la literatura puede aportar, ya que además de suponer una gran contribución cultural para el mismo, ayuda a cumplir nuestro fundamental deseo de convertirlos en verdaderos lectores en lengua española. Así, la literatura española se convierte en una herramienta para la enseñanza de español de forma individual y como enriquecimiento personal, ya que proporcionamos a los niños capacidades para que puedan aprender la lengua de forma autónoma, y suscitamos su interés para que lean por cuenta propia. Como dice José Coloma Maestre (Coloma Mestre, 2003): «Esto contribuirá en gran medida, a su autonomía como aprendices de LE y como personas».

2. Desarrollo de la comprensión lectora

La destreza que aquí pretendemos desarrollar es la comprensión lectora, y para poder hacerlo adecuadamente, debemos tener en cuenta que los alumnos a los que nos dirigimos no tienen las capacidades que poseen los adultos, sobre todo en cuanto a motivación y mantenimiento de la atención se refiere; por lo que es necesario adaptar nuestra forma de enseñar a los mismos.

Además lo que aquí perseguimos es buscar herramientas que faciliten la comprensión lectora, no es ofrecer un texto literario auténtico, sino uno adaptado tanto a los gustos y necesidades de los alumnos, como a su

perfil lingüístico y cultural. Así una adaptación de un texto clásico es un primer acercamiento a este tipo de literatura, que de forma contraria sería imposible. El objetivo es introducir al alumno en la literatura, para que así tome conciencia de lo que es y, si le interesa y tiene curiosidad, lea el texto en su versión original más tarde; aunque sobre este concepto, insistiremos más adelante.

Para que la comprensión lectora sea eficaz, se debe tener en cuenta que la lectura solo ocasionalmente es visual, gran parte de lo que un lector eficaz lee, no lo ve; lo entiende, lo percibe gracias al conocimiento del mundo que él mismo posee. Solo esta será eficaz cuando el conocimiento previo del lector, su información no visual, le permita descartar la mayoría de alternativas inválidas para interpretar el texto; no duda ni tropieza sobre cómo identificar letras, palabras o significados.

Pretendemos eliminar esas alternativas improbables, produciendo así la comprensión global del fragmento a tratar. Paralelamente en opinión de Daniel Cassany, Luna y Sanz (Cassany, Luna y Sanz, 1994): «leer significa comprender, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de los signos escritos».

Debemos integrar a la destreza lectora, otras destrezas, hablando o escribiendo a través de lo leído. La lectura es activa cuando los alumnos tienen capacidad de inferencia y anticipación de los significados cuando leen, teniendo así independencia interpretativa, de forma que cada lector da su propio significado a lo que lee según sus expectativas y conocimientos previos. Se pretende de este modo, conectar el texto con lo que el alumno sabe sobre el contexto en el que se escribió. Podemos encontrar la forma de presentar y leer el texto, facilitando la complicidad entre este y el lector y consiguiendo así poner en común los conocimientos sobre el tema y enriqueciendo la falta o escasez de referencias personales.

Es necesario además que el estudiante posea competencia lingüística en la lengua meta, teniendo conocimiento al menos de:

- el vocabulario mínimo del tema que se va a leer.

- la capacidad para inducir el significado del contexto.
- los conectores e índices temporales, espaciales, lógicos y modalizadores del discurso.
- la expresión de negación, duda, interrogación y orden.
- las unidades con función nominal y verbal.

3. Elección del género literario más adecuado para la enseñanza en ELE

A la hora de elegir el género literario que reúna todos los requisitos anteriormente propuestos, nos hemos decantado por el *cuento popular español*, ya que debido a las características meramente formales que posee esta composición –extensión, ilustraciones, diálogos...- posibilita el acercamiento de este tipo de literatura a los más pequeños.

En primer lugar podemos afirmar que la literatura popular refleja pensamientos y creencias del pueblo a través de refranes, mitos, conjuros, supersticiones; con claves socioculturales, como datos geográficos e históricos, necesarios para comunicarse correctamente, suponiendo esto, un enriquecimiento cultural importante para nuestros alumnos. El folclore infantil permite abordar la dimensión socio-cultural de la lengua, ejercitando la pronunciación y entonación con actividades comunicativas.

Además las rimas, cuentos y adivinanzas tienen técnicas acumulativas, encabalgamientos y repeticiones que facilitan la retención memorística de vocabulario y estructuras gramaticales. Resultando de esta forma, una actividad muy completa, ya que cubre la mayor parte de nuestros objetivos: culturales y lingüísticos.

Otras razones por las que hemos elegido el cuento popular para este trabajo, son que el esquema narrativo, argumento y funciones de los personajes son precisos y simples, el título adelanta el tema del cuento; los personajes son limitados y antitéticos, la temática es reiterativa, los diálogos son cortos, el argumento es sencillo y los finales sosegados y rápidos; cumpliendo así las expectativas del lector.

Así lo corrobora el Consejo de Europa (Consejo de Europa, 2002) en su Marco de referencia cuando habla de la importancia de los usos imaginativos y artísticos de la lengua: canciones, cuentos con imágenes, historietas etc.

4. Funciones y contenidos que el profesor debe transmitir en la enseñanza de literatura en ELE

Unas pautas útiles para los docentes de ELE, al seleccionar y explotar didácticamente un cuento son:

- Al manejar los textos literarios *no debemos banalizarlos ni empequeñecerlos*, sino tratarlos como textos vivos y comunicativos. Para ello es fundamental crear un clima emocional apropiado antes de hacer cualquier actividad con textos literarios, permitiendo así que los alumnos expresen rechazo o aceptación hacia los mismos, sin justificarlo.
- El texto corto favorece la interacción, por lo que debemos prestar especial atención a la extensión. Nuestra fundamental pretensión es el acercamiento a textos literarios no intelectuales, sino afectivos, sensoriales...
- La práctica de actividades de cuentacuentos o lecturas en voz alta, relacionado así el texto con otras artes, e incitando al acercamiento a un texto literario como intermediario, son magníficas propuestas.
- Debemos fomentar que el niño sepa y entienda la literatura como sentimientos, vivencias y emociones; estimulando además el jugar, inventar y experimentar con el lenguaje.
- También es útil enseñar algo del autor, de sus obras, del contexto de creación y compararla con obras similares en la literatura de su lengua nativa.
- Por último, algo que ayuda en gran medida es que el profesor trabaje siempre con textos que le gusten, para transmitir ese entusiasmo al público.

Nuestra aspiración última es aproximar a los estudiantes a los cuentos, para su propio descubrimiento y fruición, es decir, no solo queremos que lean, sino que los aprecien o los disfruten.

Todos estos motivos nos llevaron a seleccionar la fábula de *El cuervo y el zorro* de Samaniego, que desarrollaremos más adelante.

4.1. Por qué adaptar un cuento clásico

Algo que resulta esencial a la hora de ofrecer un texto clásico a un público como el que nos estamos dirigiendo, es realizar una *adaptación* del género para así adecuarlo a las necesidades de los niños, haciéndolo más atractivo y comprensible. Así lo explica Ana María Machado (Machado, 2004) al comentar que debemos adaptarnos a la edad y madurez del lector y no entrar de lleno en lecturas farragosas que pueden provocar el rechazo absoluto a la lectura.

Queremos que un primer encuentro sea seductor, atractivo y tentador; de forma que quede como un recuerdo para toda la vida, e invite a una exploración posterior cuando el lector lea por su cuenta.

Analizando el hecho de aproximar a los niños a los clásicos, debemos tener en cuenta que:

- leer es un derecho de cada ciudadano, no un deber
- un clásico es un libro eterno que no pasa de moda
- leer solo para hacer un examen, es una forma infalible de inculcarle el horror por los libros.
- el primer contacto con un clásico en la infancia o adolescencia no tiene por qué ser a través del original. Lo ideal es una adaptación atractiva y bien hecha.

4.2. Análisis previo y sistemática a seguir

Con el fin de adecuarnos lo más posible a las expectativas de los estudiantes, sería muy útil hacer un análisis previo de las mismas con el fin

de conseguir los objetivos que nos proponemos, y además facilitar la labor del docente mediante una sistemática adecuada, así debemos tener en cuenta:

- Lo primero que debemos conocer de los adolescentes son los temas que despiertan su interés, intentando de esta manera averiguar sus modas, gustos y tendencias, para así poderlo reflejar en las actividades que les vamos a ofrecer. En este sentido, el profesor debe saber entender y captar todas aquellas necesidades e intereses del joven, para explotarlas a través de actividades y materiales que le estimulen.

Para ello, lo mejor es hacerles un *cuestionario* con el fin de poder obtener esta información. Sonsoles Fernández (Fernández, 2005), propone hacer un sondeo previo con los alumnos con el fin de preguntarles acerca de cosas como: a qué juegan, con quién, qué programas de televisión prefieren, qué asignatura les gusta más...

- Tenemos que informarnos acerca de las necesidades del alumno, con el fin de poder actuar nosotros como profesores, en consecuencia. Para ello, lo mejor es crear una necesidad en el estudiante y luego darles las herramientas necesarias para satisfacerla. De esta forma una buena idea es la utilización de un diagrama en forma de araña sobre las necesidades que tiene el alumno y otra de las necesidades que tiene el profesor, un buen ejemplo es la que propone David Vale (Vale, 1998).

- Deberemos encontrar las actividades lingüísticas adecuadas con el fin de que los jóvenes comprendan y sobre todo disfruten de aquello que leen. Teniendo en cuenta que una de las propiedades de los cuentos son la variedad y repetición, podemos aprovecharnos de las mismas para la realización de una actividad como es el cuentacuentos. La lectura y narración de historias dan una información lingüística y un conjunto de símbolos muy ricos tanto para los adultos como para los más pequeños. Se fomenta además la comprensión y la identificación de los niños con las historias.

- Para facilitar la labor didáctica de los profesores, ofrecemos una serie de informaciones muy prácticas, representadas a través de dibujos intuitivos que orienten y determinen rápidamente las características del

cuento, los personajes, los ambientes y el tiempo aproximado que debemos dedicar tanto a la lectura como a la realización de actividades. (Consultar anexo).

Realizamos una serie de anotaciones, aclaraciones sobre el mismo cuento: unas en negrita, que hacen referencia al vocabulario, explicando su significado correspondiente. Resulta así de ayuda para el docente, ya que le recuerda cuáles son aquellas palabras que le pueden ser de dificultad al alumno. En nuestro caso, la fábula de *El Cuervo y el Zorro,* hemos propuesto en negrita, sinónimos a palabras como: *ufano: orgulloso, maestro: listo, dueño: amo; donoso: gracioso, vastos: grandes...*

También ponemos notas al pie de página: que hacen alusión a determinadas referencias culturales del contexto histórico en el que se desarrolla la fábula.

4.3. Actividades lingüísticas y no lingüísticas a desarrollar para facilitar la comprensión

En nuestro trabajo, hemos respetado la historia íntegramente como la escribió Samaniego en cuanto a contenido se refiere, ya que como hemos explicado anteriormente, queremos introducir a los jóvenes en el conocimiento de los clásicos. Pero somos conscientes de la dificultad que esto supone, por lo que hemos añadido ilustraciones y notas explicativas diversas, para intentar que a los alumnos les sea más fácil y amena su asimilación.

En cuanto a la explotación didáctica del cuento, tenemos:

En primer lugar *ejercicios de prelectura*: donde les preguntaremos qué saben sobre las fábulas en general y sobre Samaniego en particular, y así con sus respuestas y nuestra explicación sobre el género y el autor que encontramos al principio del cuento –junto al símbolo de la pluma y el papel que vemos en los anexos– les introduciremos en el contexto histórico y social en que se escribió la obra. Es una forma de que comprendan, como ya hemos explicado anteriormente, que esta obra la escribió una persona real con unos

motivos determinados, en un momento determinado y por tanto, no es algo teórico o aislado.

También nombraremos todo el vocabulario nuevo del cuento que consideremos que desconocen, todas aquellas palabras que previamente hemos anotado en el margen y como notas al pie, y preguntaremos si alguno sabe el significado, explicando el mismo cuando sea necesario.

Con el fin de que se vayan familiarizando con la estructura de este tipo de composición, podemos enseñarles de una forma rápida las páginas del interior del libro. De esta forma estarán más preparados para comprender lo que van a escuchar seguidamente y en futuras sesiones.

Luego empezaremos a leer el cuento, empezando con la frase: «*Érase una vez…*» y para terminar, antes de citar la moraleja, con: «*Colorín, colorado este cuento se ha acabado*», siempre mirando a los alumnos mientras se recita, para que estos participen activamente e identifiquen cómo empiezan y terminan este tipo de composiciones en español. Otra buena idea para conseguir esto es ir omitiendo algunas palabras del texto, por ejemplo: y «*dijo el Señor……*» para que ellos vayan contestando.

En segundo lugar, *actividades de comprensión lectora* como las siguientes:

- Relacionar palabras de la propia fábula con sus respectivos antónimos, oraciones de verdadero/falso con el fin de comprobar si han entendido el argumento de la historia.

Ej.: El Señor Cuervo estaba en el tejado de una casa y tenía un trozo de carne en el pico. Verdadero Falso

- Textos con huecos del tipo cloze, donde se resume el contenido del cuento en unas breves líneas omitiendo palabras y poniendo estas al final del fragmento.

Por último, *actividades lúdic*as como:

- Inclusión de adivinanzas de objetos relacionados con la historia, con el fin de que los niños caractericen y comprendan cómo son los personajes del cuento de una forma amena y divertida.

- Trabalenguas con el fin de que aprendan a pronunciar correctamente en lengua española.

- Juegos de creatividad con animales, donde cada niño debe identificarse con un animal y crear un cartel que identifique las características del mismo (especie, edad, alimentación, hábitat...). Es una forma de practicar el vocabulario y aprender a redactar pequeños textos informativos.

- Juegos y actividades que estimulen la imaginación, como proponerles que hagan una composición creativa y estructuren diálogos en los que pueden imaginarse que forman parte de un cuento o de fantasía que ellos mismos han creado, que cada alumno hable de su historia personal, que exprese el cuento de su propia vida. Para ello puede ser de gran ayuda usar una baraja de cartas e ir formulando preguntas y respuestas, donde los participantes no pueden negarse a realizar la tarea que les corresponde, etc.

5. Un experimento con alumnos inmigrantes de Secundaria

Los destinatarios de la unidad didáctica detallada en las líneas anteriores son alumnos extranjeros de edades comprendidas entre los doce y catorce años, los cuales pueden tener dos posibles perfiles: jóvenes de nacionalidades diversas que viajan a España por un tiempo determinado con el fin de aprender nuestra lengua; o descendientes de inmigrantes que se asientan en España por un período de tiempo indeterminado. Para estos últimos aprender español es una necesidad para mejorar su calidad de vida, y actualmente en nuestro país son un colectivo muy relevante social y económicamente, al alcanzar más del 10% de la población.

En nuestro caso, el ejercicio lo hemos realizado con jóvenes del segundo tipo, concretamente un grupo heterogéneo de estudiantes de diferentes nacionalidades, lo cual puede llegar a complicar en cierta medida la docencia, ya que no se pueden unificar las explicaciones fonéticas o lingüísticas, que muchas veces les ayudan a mejorar la comprensión de nuestro idioma.

Algunos de los problemas habituales que encuentra un profesor con jóvenes de estas características es que no solo están especialmente desmotivados y desinteresados sino que además no siguen el ritmo normal en las asignaturas, de hecho normalmente los que promocionan de curso es porque ya han repetido o porque son ACNEE (Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales). Por este motivo, en su mayoría necesitan horas extras de apoyo bibliográfico, en las que no asisten a alguna de las asignaturas propias del plan de estudios reglamentario para estar con un profesor leyendo en español y realizando actividades comprensivas con el fin de familiarizarse con el idioma.

Otro problema añadido es que en la mayoría de los casos, no hay posibilidad de formar grupos diferentes de alumnos acorde con su origen y nivel, de forma que se encuentran todos en un solo grupo con un único docente, lo que provoca que muchos terminen por no alcanzar el nivel mínimo establecido.

Teniendo en cuenta todas las características que acabamos de detallar, vamos a describir nuestro caso concreto. Los alumnos que han realizado esta unidad didáctica tienen edades comprendidas entre los trece y catorce años y han cursado 1º de la ESO en el período 2008/09 en el IES Padre Isla de León, situado en el sureste de la ciudad. Esta actividad la han llevado a cabo bajo la dirección de la profesora Beatriz García Miguélez, profesora de español para extranjeros en el citado centro que se ha prestado a poner en práctica nuestro ejercicio, proporcionándonos amablemente así los resultados que a continuación exponemos.

5.1. Perfil de los alumnos

En nuestro caso podemos clasificar los alumnos por su origen en tres tipos diferenciados: asiáticos, antillanos y de Europa del Este.

La mayor parte de alumnos de Europa del Este llevan en España no más de un año, y además en líneas generales no hablan español en su entorno ya que sus familiares desconocen la lengua. A esto hay que añadir que tienen

desigual nivel de motivación e interés con respecto a la asignatura. Por este motivo, precisan de al menos siete horas de apoyo bibliográfico, estudio y apoyo individual. Como consecuencia lógica, ninguno de ellos promociona de curso este año.

De entre los chicos de origen antillano hay un grupo ACNEE (Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales), que por tanto requieren actividades muy específicas que se adapten a sus necesidades, además de seis horas de estudio y apoyo individual. El problema es que, como ya anticipamos antes, este tipo de alumnos a pesar de tener necesidades educativas distintas al resto, se encuentran en el mismo grupo que los demás niños, por lo que resulta un problema añadido para el docente a la hora de impartir la asignatura.

En líneas generales llevan varios años en nuestro país, y gran parte de ellos han repetido el presente curso, lo que implica que van a promocionar para el año escolar 2009/10 en todo caso. A pesar de todo esto paradójicamente, tienen un alto nivel de motivación e interés.

Por último, encontramos a los de origen asiático, los cuales son en su totalidad alumnos de compensatoria que requieren cinco horas de apoyo bibliográfico. Llevan en su mayoría varios años en España y han repetido algún curso a lo largo de su escolarización en este país. Tan solo la mitad de ellos promocionarán de curso este año. Su nivel de motivación e interés es bastante bajo y su relación con el resto de alumnos es muy escasa, al igual que en su vida habitual.

5.2. Metodología seguida y desarrollo de la actividad

Centrándonos ya en la metodología que se ha seguido para realizar la actividad, podemos decir que el tiempo dedicado para completar toda la unidad ha sido de cuatro horas, y algunos ejercicios han sido propuestos para realizarlos en casa y posteriormente corregirlos en el aula.

Algunas de las conclusiones de esta investigación en cuanto a resultados lingüísticos se refiere, es que los alumnos extranjeros han

aprendido mucho vocabulario. Pero, a pesar de que gran parte del mismo estaba definido en la propia fábula con notas al margen, ha requerido varias lecturas y la explicación simultánea por parte de la profesora, empleando vocabulario más coloquial y accesible para los alumnos. Esto se debe en parte a que estos no estaban acostumbrados a leer en verso.

Sin duda la motivación de los estudiantes ha sido muy elevada debido a que les ha estimulado realizar actividades sobre un texto del cual han obtenido una moraleja, ya que lo han asimilado como una enseñanza que forma parte de su vida diaria. De hecho, una vez superada la comprensión del texto han sido ellos mismos quienes han extraído las conclusiones, la moraleja, y han sabido ver la relación existente entre los animales de la fábula y las personas.

Si además tenemos en cuenta que hasta ahora estos chicos no habían visto nada acerca de historia de la literatura, se han interesado sobremanera cuando la profesora les ha hecho una sucinta explicación sobre el género de las fábulas, el autor y el contexto en el que se enmarca la obra, incluso al finalizar la misma han solicitado a la profesora que les fotocopiase más fábulas sobre el mismo autor.

Al realizar la actividad de cuentacuentos, se han divertido mucho con la entonación y gesticulación con que la profesora ha leído la fábula, y lo han demostrado participando activamente diciendo por ejemplo al final del cuento *colorín, colorado.*

Con las actividades que fomentaban la creatividad han sido muy imaginativos y se han documentado muy bien a la hora de escribir sus propias historias. Esto no solo les ha hecho sentirse protagonistas, sino que además han podido desarrollar la exposición oral, perdiendo de esta forma el miedo a hablar en público. Por tanto, podemos afirmar que este tipo de ejercicios les ha servido para desinhibirse por completo e incluso han llegado a realizar otras actividades lúdicas diferentes por su cuenta, introduciendo ellos mismos nuevas variables. De esta forma, la participación en la actividad por parte de los estudiantes ha llamado la atención incluso de los compañeros

nativos del curso, quienes también entraron a formar parte de la dinámica de este grupo.

Al realizar el ejercicio de las adivinanzas, se han involucrado en él tanto, que han llegado a preguntar las respuestas a otros profesores del centro. Ha resultado ser un acierto porque era un juego hasta ahora desconocido para ellos, que ha llegado a sorprenderles mucho.

5.3. Conclusiones

Podemos concluir que, las actividades han cubierto las necesidades de los alumnos, e incluso dos de ellos, que habitualmente no realizan actividades con el resto de compañeros y están desmotivados, han participado y se han sentido igual de protagonistas que el resto.

Pero, por otro lado, esta unidad didáctica ha requerido un gran esfuerzo por parte de la profesora, ya que ha precisado de gran cantidad de tiempo a la actividad con el fin de que los alumnos terminaran comprendiéndola por completo. De esta forma, ha tenido que leer en repetidas ocasiones la fábula en voz alta, y además los alumnos han necesitado consultar el diccionario para resolver dudas, ya que en ocasiones el lenguaje era demasiado complejo para ellos.

Por tanto, si resumimos las enseñanzas aprehendidas podemos decir:

- Se debe intentar conseguir la mayor homogeneidad posible entre los diferentes grupos de alumnos, en cuanto a niveles de lengua y origen se refiere.
- Es recomendable realizar un análisis previo de las aspiraciones de los alumnos.
- Se necesita una gran preparación previa por parte del profesor con ejercicios adecuados.
- El tiempo requerido para realizar el ejercicio es importante (de cuatro a cinco horas en nuestro caso).
- La motivación y participación por parte de los alumnos es muy alta.

- La existencia de una moraleja o enseñanza es muy importante para la motivación y mantenimiento del interés en futuros ejercicios.

ANEXOS:

Tiempo aproximado de duración del cuento en lectura continuada siguiendo las instrucciones de caracterización de los personajes y las situaciones narradas. También debemos contar con la realización de los ejercicios correspondientes.

Edad recomendable para escuchar, interpretar y valorar la narración. Es el profesor el que debe conocer el desarrollo intelectual y humano, y su capacidad para asimilar determinadas situaciones.

Escenarios principales en los que se desarrolla el cuento.

Personajes principales y secundarios que intervienen en el cuento.

Breve comentario del contexto social y personal del autor y la obra.

Hace alusión a los cambios de voz que debe realizar el narrador.

Moraleja, o enseñanza moral que contienen este tipo de obras.

Bibliografía

BENETTI, Giovanni et al. (2003): *Más que palabras,* Barcelona: Difusión.

BENÍTEZ, Lucila y María José EGUSKIZA (2005): *El gallo Quirico,* Madrid: SGEL.

BLANCO, Esther (2005): «La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario», [en línea] R*edELE,* vol. (3). <http://www.educacion.es/redele/revista3/blanco.html>

BOTELLA, Ana (2001): *Érase una vez...los mejores cuentos infantiles comentados,* Barcelona: Martines Roca.

CASSANY, Daniel. et al, (1994): *Enseñar lengua*, Barcelona: Grao.

COLOMA, José (2003): Animación a la lectura: animación a la interculturalidad [en línea], en <http://www.mec.es/redele/biblioteca/

asele/00.presentacion.pdf>

COLOMER, Teresa (2005): *Siete llaves para valorar las historias infantiles,* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas.* Madrid: Instituto Cervantes.

ESTEVES DOS SANTOS, Ana Lucía (2005): *¡Vamos a jugar!: 175 juegos para la clase de español,* Barcelona: Difusión.

MACHADO, Ana María (2004): *Clásicos, niños y jóvenes,* Bogotá: Norma.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2005): «Competencia lectora. O la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto», *RedELE,* vol. (3). <http://www.educacion.es/redele/revista3/Fernandez.html>.

FOUNTS, Jeannie (2006): «La enseñanza de la cultura en el aula de ELE a través de la lectura: el cuento como revelador de la diversidad cultural del mundo hispanohablante» [en línea] <http://www.mec.es/ redele/Biblioteca2006/Founts.shtml>

GUELBENZU, José María (2006): *Cuentos populares españoles,* Madrid: Siruela.

MARTÍN, Ernesto (2002): «Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera», *Lenguaje y textos*, vol. (16), A Coruña: Universidad A Coruña, 101-131.

MORENO, Concha et al. (2003): *Cuentos, cuentos, cuentos: nivel intermedio*, Madrid: SGEL.

SÁNCHEZ, José A. (sel.) (1995): *Cien cuentos populares españoles,* Mallorca: José J. Olañeta.

VALE, David (1998): *La enseñanza de inglés para niños,* Londres: Cambridge University Press.

VERGARA, Nora (2006): «La literatura en E/LE: cuentos breves y desarrollo de la interculturalidad en el aula de E/LE» [en línea] <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2006/NoraVergara/memoria.pdf>

ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA CON FINES ACADÉMICOS EN LA UNIVERSIDAD DE VIGO: UN ESTUDIO DE CASO

LUCILA GONZÁLEZ ALFAYA
Universidad de Vigo

1. Introducción

La Universidad de Vigo recibe cada año, en sus tres campus, a un gran número de estudiantes extranjeros, a través de programas de intercambio, que son los principales destinatarios de los cursos de Español como Lengua Extranjera que organiza el Centro de Linguas de la Universidad. Estudios recientes (Vázquez, 2004; Pastor, 2006) indican que estos alumnos perciben este tipo de intercambios como una buena experiencia cultural y de vida, pero que, sin embargo, no consiguen el aprovechamiento académico óptimo de sus estancias en universidades extranjeras. Esto se debe, en parte, a sus deficiencias en el dominio del idioma de la universidad de acogida, pero también a su desconocimiento de la cultura académica del país:

> En los citados programas, en un primer momento, pareció que el requisito del conocimiento lingüístico podía cubrirse mediante un aprendizaje global de la segunda lengua; sin embargo, con el tiempo, se ha ido comprobando cómo también al estudiante le conviene,

> al igual que al profesional que debe desenvolverse en un medio laboral específico, poder manejarse en la modalidad de lengua que se emplea en el ámbito académico, así como con la información sociocultural más relevante sobre la organización del sistema educativo del país en el que vaya a realizar su estancia (Pastor, 2006: 13).

La enseñanza de lenguas con fines específicos, que en el caso del español surge en la década de los años ochenta (Bueno Lajusticia, 2005: 201), presenta actualmente dos variantes, una referida a los fines profesionales y otra centrada en los fines académicos (Gómez de Enterría, 2007; Alcaraz *et ál.*, 2007). Según Graciela Vázquez, esta última puede caracterizarse del siguiente modo:

> se trata de una disciplina que investiga las características de los géneros académicos -en un amplio sentido de la palabra-, con el objetivo de facilitar a personas no nativas de una lengua la adquisición de destrezas que le permitan cumplir con éxito tareas propias de los ámbitos universitarios (Vázquez, 2004: 1130).

En esta comunicación presentaremos parte de un trabajo de investigación, dirigido por la doctora Inmaculada C. Báez, mediante el cual pretendíamos conocer la opinión de los estudiantes de intercambio[1] de la Universidad de Vigo acerca de distintos aspectos referentes a su experiencia y a sus expectativas respecto a su estancia en nuestra universidad, de modo que estos datos pudiesen ser aplicados, en el futuro, al diseño de un curso de

[1] Aprovechamos para mostrar nuestro agradecimiento a los estudiantes que respondieron a las encuestas y a los profesores de español que accedieron a que recogiésemos estos datos en sus clases.

Español con fines académicos que tuviese en cuenta sus necesidades específicas y que orientasen nuestra investigación en esta disciplina.

Expondremos en primer lugar el contenido de las encuestas que nos sirvieron para recoger estas opiniones; a continuación haremos referencia a la muestra seleccionada; por último, nos centraremos en algunos de los datos obtenidos con esta investigación.

2. Redacción de las encuestas

El primer paso de esta investigación consistió en redactar dos tipos de cuestionarios, mediante los cuales recogimos datos de los estudiantes del Centro de Linguas: en primer lugar, uno dirigido a alumnos recién llegados a la ciudad con el que pretendíamos conocer sus expectativas; el segundo cuestionario se refería a la experiencia de los estudiantes que ya llevaban varios meses en Vigo y habían asistido a clases y realizado exámenes. La recogida de datos se llevó a cabo durante los primeros días de clase del segundo cuatrimestre (febrero 2009), de modo que en un mismo grupo podíamos pasar los dos tipos de encuestas.

Los cuestionarios se dividen en seis bloques temáticos:

a) datos personales
b) estudios de español y otras lenguas
c) conocimientos de español
d) aprendizaje de español
e) experiencia en la Universidad de Vigo
f) proceso de evaluación.

Expondremos a continuación las preguntas que se encuentran en cada uno de estos bloques, haciendo referencia primero a la encuesta de expectativas y después a la de experiencia. Pese a que algunos de estos bloques son muy similares, incluso idénticos, en los dos cuestionarios, resulta más claro comentar cada uno por separado.

2.1. Encuesta expectativas

El primer bloque coincide en ambas entrevistas y tiene como objetivo recoger los datos personales de los encuestados. El bloque denominado «Estudios de español y otras lenguas» pretende averiguar los conocimientos lingüísticos previos de los estudiantes, no solo de español, sino de otras lenguas extranjeras. Nos interesaba también saber si los alumnos habían recibido cursos de Español con Fines Específicos antes de venir a Vigo y si habían realizado alguna estancia de estudios en algún otro país diferente del de su institución de origen.

Aunque las preguntas de estos dos primeros bloques no se relacionan directamente con el tema que nos ocupa, pretendíamos recoger datos que en el futuro nos sirvan para establecer relaciones entre, por ejemplo, los países de procedencia y el choque entre culturas académicas o la conveniencia de realizar estancias de estudio en más de un país extranjero. Estos dos bloques se componen de preguntas cerradas, la mayoría de las cuales solo permitían respuestas dicotómicas (López Morales, 1994), es decir, sí o no, o datos como la nacionalidad, o el nombre de la universidad de origen.

En el tercer bloque recogemos datos sobre los *conocimientos de español* de los alumnos, por una parte sus conocimientos previos y, por otra, sus expectativas respecto a cuál será su dominio del español tras el intercambio de estudios. Preguntamos a los alumnos acerca de las destrezas del español que dominaban mejor o peor antes de venir a España y cuáles mejorarían más tras la estancia en la Universidad de Vigo y debían numerar las distintas opciones, que son: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita y conversación. Pretendíamos que las respuestas obtenidas en este bloque nos proporcionasen información acerca de la percepción que los alumnos tenían sobre lo que sería su estancia de estudios en la Universidad de Vigo. Así por ejemplo, podemos considerar que aquellos que crean que mejorará sobre todo su expresión oral entienden que usarán la lengua fundamentalmente en la vida cotidiana, frente a los que

crean que se incrementará sobre todo su dominio de la expresión escrita, más propia de las actividades académicas.

Las siguientes preguntas, las del bloque «aprendizaje de español», son ya preguntas abiertas. Se trata de cuestiones que tienen que ver, por un lado, con sus expectativas respecto al curso de español que van a realizar en el Centro de Linguas, que presenta una elección múltiple jerarquizada, pero también da opción a que el alumno añada sus propias opiniones. Esta pregunta era especialmente importante, pues nos permitiría conocer las expectativas de nuestros estudiantes ante los cursos de español para extranjeros que imparte nuestra universidad. Además, les preguntamos si consideraban que sus estudios de español habían sido suficientes para venir a estudiar a España y si creían que sería útil haber realizado un curso de Español con fines académicos.

Las cuestiones del quinto bloque, «experiencia en la Universidad de Vigo», tienen una estructura similar a las del bloque anterior. En primer lugar les interrogamos sobre las dificultades que esperaban encontrar durante el intercambio; se trata una vez más de una pregunta de elección múltiple jerarquizada que podían completar con otras dificultades que les preocupasen. Por otra parte, queríamos saber si consideraban que el programa de intercambio beneficiaría su formación académica y por qué. La última cuestión de este bloque es totalmente abierta, pues pretendíamos que nos dijesen qué es lo que más les llamaba la atención del sistema universitario español, aunque todavía llevasen muy poco tiempo estudiando en nuestro centro. No quisimos presentar ninguna opción, ya que se trataba, precisamente, de conocer el punto de vista de estudiantes que entran por primera vez en contacto con una nueva tradición universitaria.

Este bloque es uno de los más importantes de nuestra encuesta en cuanto a la programación de un curso de Español con fines académicos, pues a través de los datos recogidos en él pretendíamos averiguar, por ejemplo, cuáles son los géneros académicos que presentan mayor dificultad para los estudiantes de intercambio de la Universidad de Vigo. Esto nos permitiría

orientar, además de la programación de los cursos, la investigación en este ámbito. Otra de las cuestiones interesantes a la hora de diseñar un curso de estas características es la que tiene que ver con las diferencias entre culturas académicas, y en ese sentido se planteó la pregunta 14.

La última parte de la encuesta se refiere a la evaluación y trata de averiguar hasta qué punto resultan útiles para los alumnos de intercambio las correcciones que reciben de los profesores de la universidad española. Aunque gráficamente aparecen como dos bloques, uno referido a los trabajos escritos y otro a las exposiciones orales, ambos se refieren al mismo tema. No introdujimos en esta encuesta preguntas sobre exámenes y calificaciones, pues estos alumnos llevaban apenas un mes en Vigo y todavía no habían tenido esta experiencia.

Los resultados de este bloque de preguntas, muy importante también para nuestro propósito, deberán completarse en el futuro mediante encuestas a los docentes, pues una de las lagunas en la didáctica de Español con fines académicos tiene que ver, precisamente, con los criterios de bondad aplicados por los profesores a la hora de evaluar.

2.2. Encuesta experiencia

La segunda encuesta, la referente a la experiencia de los alumnos de intercambio que habían pasado el primer cuatrimestre en la Universidad de Vigo, presenta una estructura muy similar a la que ya hemos expuesto. Los dos primeros bloques, el que recoge los «datos personales» de los alumnos y el que se refiere a «los estudios de español y otras lenguas», tienen las mismas preguntas que en la encuesta de expectativas, pues nos servirían para obtener datos generales que no varían según el tiempo que hayan pasado los estudiantes en la universidad.

A partir del tercer bloque, «conocimientos de español», algunas preguntas son diferentes, aunque la estructura es muy similar. En este bloque hay dos preguntas, como en el cuestionario de expectativas. La primera coincide en las dos encuestas, pues se refiere a los conocimientos de español

de los alumnos antes de empezar su estancia en la universidad de acogida; la segunda varía, pues en esta encuesta cuestionamos a los alumnos sobre sus mejores destrezas en el momento de la recogida de datos, después de haber pasado un cuatrimestre estudiando en España. Nos interesaba comparar las expectativas de los estudiantes recién llegados con la experiencia de los alumnos más antiguos.

En el bloque que se refiere al «aprendizaje de español», en este cuestionario incluimos una pregunta para saber si los encuestados habían realizado algún curso de Español como Lengua Extranjera durante el primer cuatrimestre. De ser así, debían responder a una pregunta cerrada de elección múltiple jerarquizada sobre las cuestiones en las que más les ayudó este curso, que incluía un apartado en el que podían añadir otras opciones. Estas respuestas las comparamos con lo que los alumnos recién llegados esperaban del curso de español que iban a realizar. Hay también una pregunta abierta para saber cuáles son las expectativas de estos estudiantes respecto al curso de español iniciado en el segundo cuatrimestre. Las dos últimas cuestiones coinciden con la otra encuesta y se refieren a la opinión de los alumnos respecto a si su nivel de español era suficiente para venir a estudiar a España y a si creen que un curso de lengua con fines académicos habría sido útil.

Las preguntas del quinto bloque se refieren a la «experiencia en la Universidad de Vigo» de los encuestados. Empezamos por interrogarles acerca de las mayores dificultades que encontraron a su llegada a España, a través de una pregunta cerrada de elección múltiple jerarquizada, que podremos comparar con las expectativas de los alumnos recién llegados. Incluimos además una pregunta para saber si los estudiantes opinaban que un segundo cuatrimestre en Vigo les resultaría más sencillo que el primero y por qué. Las dos últimas preguntas coinciden con la encuesta de expectativas, respecto a si creían que el intercambio sería beneficioso para su formación académica y qué fue lo que más les sorprendió del sistema universitario español.

La última parte de la encuesta, la que se refiere a evaluación, aparece estructurada en tres partes. Las dos primeras, sobre trabajos escritos y exposiciones orales, coinciden con la sección sobre evaluación del cuestionario de expectativas, pero en esta añadimos un apartado sobre exámenes, puesto que estos alumnos, en su mayoría, habían cursado asignaturas cuatrimestrales y por tanto habían realizado exámenes y recibido calificaciones.

3. Selección de la muestra

No entregamos las encuestas a todos los estudiantes de español matriculados en el Centro de Linguas, pues sus cursos están abiertos a todo tipo de alumnado, lo que implica, por una parte, que entre los estudiantes se encuentran personas que no participan en programas de intercambio; por otra, que se imparten cursos de todos los niveles. Los criterios utilizados a la hora de seleccionar la muestra que usaríamos para la recogida de datos fueron los siguientes:

- Alumnos del Centro de Linguas matriculados en los cursos de Español como Lengua Extranjera en el segundo cuatrimestre del curso académico 2008-09.

- Participantes en un programa de intercambio de estudios entre universidades, que asistan a clases o realicen algún proyecto de investigación.

- Con un nivel de dominio del español intermedio, a partir de B1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.

En total se recogieron cuarenta y tres encuestas sobre expectativas y trece sobre experiencia. De las primeras, cuatro no fueron válidas, bien porque los encuestados no respondieron a las preguntas, bien porque no dieron consentimiento para usar sus datos. De las treinta y nueve restantes, dos son de estudiantes de intercambio a través de convenios bilaterales, dos alumnos del programa ISEP y los otros treinta y cinco son Erasmus. Las trece

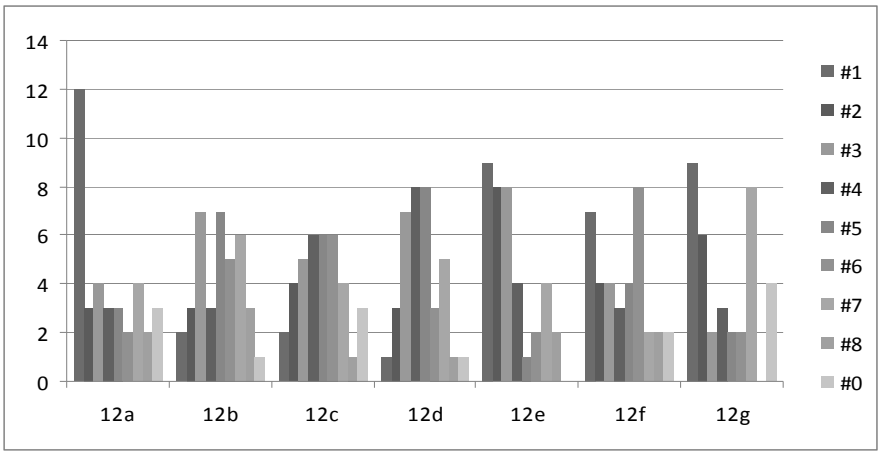
encuestas sobre experiencia resultaron todas válidas y corresponden, en su totalidad, a alumnos del programa europeo de intercambio Erasmus.

4. Resultados

Dadas las características de esta comunicación y para no excedernos en el tiempo que nos ha sido asignado, presentaremos a continuación brevemente algunos de los resultados obtenidos con la recogida de datos. En concreto, nos centraremos en las preguntas del quinto bloque que tienen que ver con las dificultades que presenta para los alumnos de intercambio estudiar en España y con lo que más les sorprende nuestro sistema universitario, y en las del sexto bloque, sobre evaluación.

Con el quinto apartado de las encuestas, «experiencia en la Universidad de Vigo», pretendíamos conocer la opinión de los estudiantes de intercambio acerca de su estancia en nuestra universidad, ya fuese a través de sus expectativas o de su experiencia. En cuanto a las que creen que serán sus mayores dificultades a la hora de realizar estudios en España, los datos muestran que a los alumnos recién llegados les preocupa sobre todo resolver tareas burocráticas y hacer presentaciones orales ante la clase, seguido de aprobar el examen final. Entre las tareas que consideran más fáciles se encuentran comprender las explicaciones del profesor y leer la bibliografía de la asignatura, junto a redactar trabajos escritos:

Gráfico 1: Datos expectativas: mayores dificultades



#1: mayor dificultad

#8: menor dificultad

#0: no cree que vaya a tener dificultad

a: Solucionar cuestiones burocráticas relativas al programa de intercambio y la matrícula

b: Comprender las explicaciones del profesor

c: Realizar los trabajos en grupo con compañeros españoles

d: Redactar breves trabajos y tareas para la clase

e: Hacer presentaciones orales ante la clase

f: Comprender la bibliografía complementaria de la asignatura en español

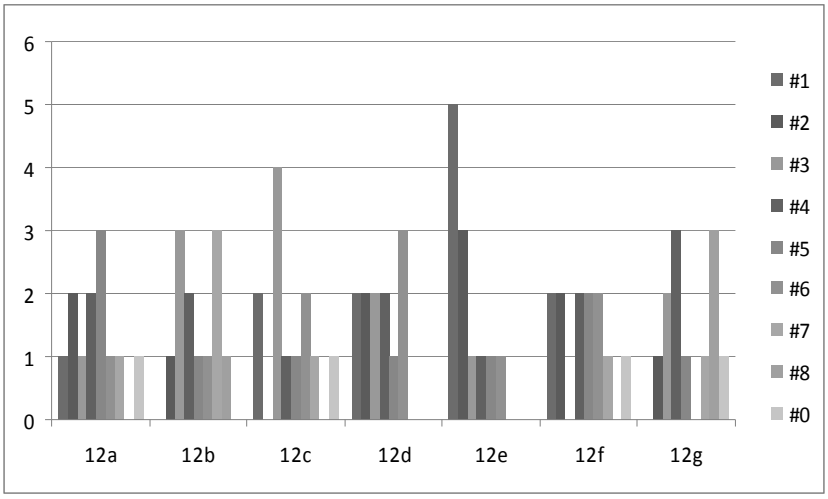
g: Aprobar el examen final

Llama la atención que afirmen que la redacción de trabajos se encuentra entre las tareas que presentan menor dificultad, pues en otro momento de la encuesta indican que la expresión escrita es una de sus peores destrezas. Sin embargo, consideran la comprensión de las explicaciones del profesor y la lectura de textos relacionados con la asignatura como las tareas menos difíciles, lo cual sí resulta coherente con los resultados del tercer

bloque, en el que incluyen entre sus mejores destrezas la comprensión auditiva y lectora.

Las encuestas de experiencia confirman que la exposición de trabajos orales ante la clase ha sido su mayor dificultad, pero también la redacción de trabajos escritos. Por otra parte, creen que las tareas más fáciles han sido leer la bibliografía y entender las explicaciones del profesor. Estos datos parecen más coherentes con lo afirmado por los encuestados al hacer referencia a sus mejores destrezas lingüísticas:

Gráfico 2: Datos experiencia: mayores dificultades



#1: mayor dificultad

#8: menor dificultad

#0: no cree que vaya a tener dificultad

a: Solucionar cuestiones burocráticas relativas al programa de intercambio y la matrícula

b: Comprender las explicaciones del profesor

c: Realizar los trabajos en grupo con compañeros españoles

d: Redactar breves trabajos y tareas para la clase

e: Hacer presentaciones orales ante la clase

f: Comprender la bibliografía complementaria de la asignatura en español

g: Aprobar el examen final

Estos resultados nos llevan a considerar la oportunidad de un curso de Español con fines académicos dirigido a los estudiantes de intercambio, en el que se preste atención a los distintos géneros académicos de la tradición española (monografía, clase magistral, exposición oral ante la clase), pero sin olvidar otras tareas académicas ni cuestiones como la organización de los estudios y el funcionamiento de los centros (estructura de los cursos, matrícula, biblioteca, etc.).

El estudio de los géneros discursivos tiene gran relevancia en el ámbito de la didáctica de lenguas con fines académicos (Swales, 1990; Bhatia, 1993); en relación con el español, destaca el trabajo llevado a cabo en el marco de ADIEU (*Discurso Académico en la Unión Europea*), un proyecto Sócrates coordinado por la Universidad Libre de Berlín en el que participaron universidades de otros cuatro países, Alemania, Bélgica, España y Francia:

> El objetivo del proyecto consistía en hacer un análisis del discurso académico no entendido como el lenguaje de la ciencia sino como la comunicación que tiene lugar entre estudiantes y docentes en el contexto de las clases magistrales, las lecturas universitarias, los criterios de bondad en el momento de evaluar (no solo exámenes, sino la hora de consulta) y los conceptos que se manejan a la hora de describir, discutir y explicar los códigos de lo que se podrían denominar las diversas tribus académicas […]. Se trata más bien de objetivos didácticos que tienen que ver con la escritura académica, la comprensión auditiva y visual de clases magistrales, la habilidad de reelaborar información y funcionar temporalmente con otros códigos (Vázquez, 2006: 132).

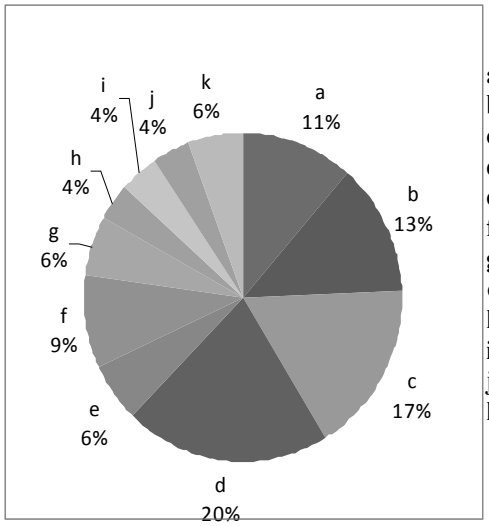
Pese a la importancia del corpus recogido dentro de este proyecto y de los materiales didácticos publicados[2], cabe señalar que todavía nos faltan trabajos en lo que se refiere a un género que carece de tradición en el ámbito académico español, pero que con la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior está cobrando cada vez mayor importancia: la exposición oral ante la clase. Se trata, además, de uno de los géneros que presenta mayor dificultad para los alumnos extranjeros, por lo que le dedicaremos gran atención en el futuro, tanto desde un punto de vista didáctico como de investigación.

Por otra parte, 12 de las 13 personas que respondieron a la encuesta de experiencia pensaban que les resultaría más fácil afrontar las clases en el segundo cuatrimestre, por dos motivos: a) que tienen un mejor dominio del idioma; b) que conocen el sistema universitario español y saben qué esperan de ellos los profesores. En este sentido, creemos que un curso de Español con fines académicos ofrecido a los alumnos de intercambio unas semanas antes del comienzo de sus estudios en la universidad de acogida puede resultar muy beneficioso.

La última pregunta de este bloque pretendía averiguar qué aspectos del sistema universitario español resultan más sorprendentes para los estudiantes de intercambio. Los resultados de ambas encuestas indican que las cuestiones que más les llaman la atención son, por una parte, el sistema de evaluación y, por otra, la cercanía de los profesores. Los alumnos recién llegados también señalan los horarios y la desorganización:

[2] Vázquez, G. (coord.) (2000), *Guía didáctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?*, Madrid, Edinumen; Vázquez, G. (coord.) (2001a), *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*, Madrid, Edinumen; Vázquez, G. (coord.) (2001b), *Actividades para la escritura académica*, Madrid, Edinumen; Vázquez, G. (2002), *Comprender en español*, CD-rom, Madrid, Edinumen. Remitimos también al volumen coordinado por Graciela Vázquez (2005), *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*.

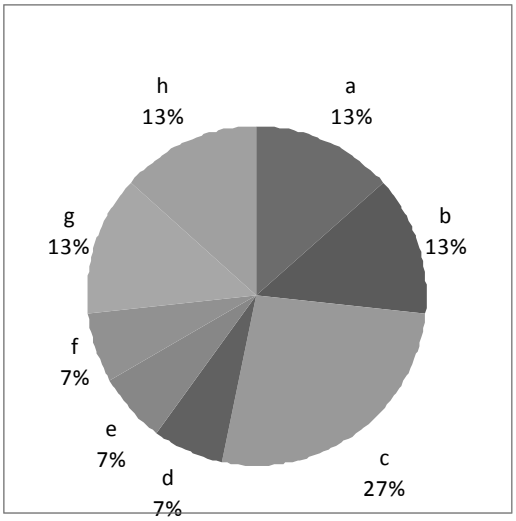
Gráfico 3. Datos expectativas: qué les sorprende



a: la desorganización
b: los horarios
c: la cercanía de los profesores
d: el sistema de evaluación
e: profesorado muy exigente
f: profesorado poco exigente
g: diferente organización de los cursos
h: buenas instalaciones
i: bajo nivel de inglés
j: nada
k: sin contestar

Los horarios también sorprenden a los alumnos que respondieron a las encuestas de experiencia:

Gráfico 4. Datos experiencia: qué les sorprende



a: los horarios
b: la cercanía de los profesores
c: el sistema de evaluación
d: buenas instalaciones
e: profesores de idiomas no nativos
f: se habla gallego en la universidad
g: nada
h: sin contestar

A partir de estos datos, consideramos que en un curso de Español con fines académicos es importante llamar la atención sobre dos aspectos. Por una parte, a los alumnos les sorprende el sistema de evaluación seguido en la Universidad de Vigo y es importante que lo conozcan para poder superar satisfactoriamente las asignaturas que cursen. Por este motivo será necesario centrarse tanto en exponer cuál es la estructura habitual de los cursos (importancia de la asistencia a clase, relevancia del trabajo fuera del aula, sistema de créditos, etc.) como en explicar los criterios de bondad que suelen seguir los profesores a la hora de calificar los trabajos y exámenes.

Por otro lado, muchos estudiantes de intercambio se sienten sorprendidos al comprobar que el trato entre alumnos y profesores en la universidad española es más cercano que en sus países y muchos señalan como un hecho llamativo el que puedan dirigirse a ellos por su nombre. Sin embargo, es importante insistir en que a pesar de esta cercanía el contexto académico requiere la utilización de un registro formal y que deben habituarse a él.

El último bloque de las encuestas se refiere, precisamente, a la evaluación. En la encuesta de expectativas, dividimos este apartado en trabajos escritos y exposiciones orales. Respecto a los primeros les preguntamos si tenían que entregarlos, si asistían a tutorías presenciales y si habían entendido las correcciones a los trabajos:

Tabla 1. Datos expectativas: evaluación de trabajos escritos

	¿Entregas trabajos escritos?	¿Asistes a tutorías presenciales?	¿Entendiste las correcciones?
Sí	34	23	32
No	1	14	1
no siempre	0	0	1
no sé	0	0	1
sin contestar	4	2	4
Total	39	39	39

Si bien la mayoría de los encuestados afirma que entendió las correcciones hechas por el profesor, al preguntarles cuáles les resultaron más útiles, la mayoría afirma que las que se refieren a cuestiones lingüísticas, especialmente gramaticales.

En cuanto a las exposiciones orales, las preguntas fueron si debían realizarlas, si habían recibido correcciones por parte del profesor y si habían entendido estas correcciones:

Tabla 2. Datos expectativas: evaluación de exposiciones orales

	¿Realizas exposiciones orales?	¿Recibiste correcciones?	¿Entendiste las correcciones?
Sí	30	16	16
No	7	6	1
Todavía no	0	7	0
Inválida	0	0	1
sin contestar	2	10	21
Total	39	39	39

También en este caso, la mayoría de los alumnos que responden afirman comprender las correcciones del profesor, pero indican que las que les resultan más útiles son las que tienen que ver con la pronunciación o con el vocabulario, no con el contenido del trabajo. Es importante señalar, por otra parte, que varios alumnos afirman no recibir correcciones a sus presentaciones.

Por lo que respecta a las encuestas de experiencia, en cuanto a los trabajos escritos, las preguntas fueron las mismas que las que les planteamos a los alumnos recién llegados:

Tabla 3. Datos experiencia: evaluación de trabajos escritos

	¿Entregas trabajos escritos?	¿Asistes a tutorías presenciales?	¿Entendiste las correcciones?
Sí	10	8	5
No	2	3	1
no siempre	0	0	5
no sé	1	1	0
sin contestar	0	1	2
Total	13	13	13

Puede apreciarse, en este caso, que hay un número relativamente elevado de alumnos que no siempre entiende las correcciones hechas por el profesor. Por otra parte, también en estas encuestas se indica que las que resultan más útiles son las que tienen que ver con aspectos gramaticales.

En cuanto a las presentaciones orales, también las preguntas que planteamos a los alumnos que habían realizado estudios en el primer cuatrimestre coinciden con las de las encuestas de expectativas:

Tabla 4. Datos experiencia: evaluación de exposiciones orales

	¿Realizas exposiciones orales?	¿Recibiste correcciones?	¿Entendiste las correcciones?
Sí	11	5	5
No	2	4	0
Todavía no	0	1	1
no siempre	0	1	1
Inválida	0	0	1
sin contestar	0	2	5
Total	13	13	13

Llama la atención, una vez más, que un número relativamente elevado de alumnos afirme que no recibe correcciones a sus exposiciones orales. En cuanto a las que consideran más útiles, pocos han respondido a

esta pregunta y los que lo han hecho señalan que todas o las que se refieren a aspectos lingüísticos concretos, como las expresiones o los números ordinales. Sin embargo, nos parece importante destacar la respuesta de una alumna que indica que las correcciones que más le ayudan son las que el profesor hace antes de llevar a cabo la exposición.

Esta encuesta incluía un apartado sobre evaluación que no aparecía en la de expectativas y que se refiere a los exámenes. Las preguntas que planteamos fueron las siguientes: si les habían parecido adecuadas las calificaciones recibidas; si habían visto el examen corregido; si la corrección se llevó a cabo de forma individual o en grupo; si las correcciones les resultaron útiles:

Tabla 5. Datos experiencia: el examen final

	¿Calificaciones adecuadas?	¿Viste el examen corregido?	¿Corrección individual o en grupo?	¿Útiles?
Sí	7	6	0	7
No	1	5	3	3
no todas	2	0	0	0
Individual	0	0	3	0
en grupo	0	0	1	0
ambas formas	0	0	2	0
Inválida	2	0	0	0
sin contestar	1	2	4	3
Total	13	13	13	13

Si bien la muestra es pequeña, puede apreciarse que un número relativamente alto de alumnos no vio el examen corregido y también que no considera que las correcciones le hayan resultado útiles. Es difícil extraer conclusiones definitivas a partir de una muestra tan pequeña, pero es un punto de partida interesante para investigaciones futuras. Creemos que las cuestiones relativas a la evaluación deben ser tenidas muy en cuenta en los

trabajos en el ámbito de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera con fines académicos o en la programación de cursos de este tipo.

5. Conclusiones

En esta comunicación presentamos las encuestas utilizadas para recoger las opiniones de los alumnos de intercambio que acudieron a clases de Español como Lengua Extranjera durante el segundo cuatrimestre del curso 2008-2009 sobre su experiencia en la Universidad de Vigo. Pretendíamos que los datos obtenidos nos sirviesen para, por una parte, diseñar un curso de Español con fines académicos adecuado a sus necesidades específicas y, por otra, orientar nuestras investigaciones en el futuro.

Hemos ofrecido, además, algunos de los resultados obtenidos, de los cuales podemos destacar la importancia del proceso de evaluación y de las presentaciones orales ante la clase, tanto desde una perspectiva didáctica como de investigación.

Desde nuestro punto de vista, uno de los elementos fundamentales para que los estudiantes de intercambio aprovechen académicamente su estancia en una universidad extranjera es que comprendan el sistema de evaluación y entiendan las correcciones hechas por los profesores a sus trabajos y exámenes. Esto les permitirá observar sus estudios desde una perspectiva diferente, lo que enriquecerá su formación. Sin embargo, si no conocen la dinámica que se sigue para las correcciones (asistencia a tutorías, fechas de revisión de exámenes, etc.) y tampoco las comprenden, estarán desperdiciando una excelente oportunidad de mejorar su formación, al mismo tiempo que los profesores estarán dedicando su tiempo y esfuerzo a una tarea sin sentido.

Asimismo, cabe destacar el papel cada vez más relevante que tienen las presentaciones orales ante la clase en el desarrollo de las asignaturas que los estudiantes de intercambio cursan en la Universidad de Vigo. No solo

porque esta es una de las tareas que les resulta más difícil, sino también porque es nueva en nuestra tradición académica y por eso es necesario una mayor reflexión tanto por parte de los profesores de Español como Lengua Extranjera como de todos los docentes, para que los alumnos nativos y de intercambio tengan claros los criterios de bondad utilizados a la hora de evaluarlos.

Bibliografía

ALCARAZ VARÓ, Enrique *et al.* (2007), *Las lenguas profesionales y académicas*, Barcelona, Ariel.

BHATIA, V. K. (1993), *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*, Londres, Longman.

BUENO LAJUSTICIA, Mª Rosario (2003), «Publicaciones en LFE por áreas temáticas entre 1985 y 2002», en M. L. Carrió Pastor (coord.), *Perspectivas interdisciplinares de la lingüística aplicada*, Valencia, Asociación Española de Lingüística Aplicada/ Universidad Politécnica de Valencia, vol. 2, pp. 201-210.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa (2007), «La enseñanza del español con fines específicos», en M. Lacorte (coord.), *Lingüística aplicada del español*, Madrid, Arco Libros, pp. 149-182.

LÓPEZ MORALES, Humberto (1994), *Métodos de investigación lingüística*, Salamanca, Edic. Colegio de España.

PASTOR CESTEROS, Susana (2006), «La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos», *Revista de Didáctica*, *Marco ELE*, Nº2, pp. 1-25.

SWALES, John (1990), *Genre Analysis. English in academic and research settings*, Cambridge, Cambridge University Press.

VÁZQUEZ, Graciela (2000), *Guía didáctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?*, Madrid, Edinumen.

---------- (2001a), *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*, Madrid, Edinumen.

---------- (2001b), *Actividades para la escritura académica*, Madrid, Edinumen.

---------- (2001c), «El discurso académico español: cuestiones preliminares de didactización a través de materiales multimedia y unidades didácticas para el autoaprendizaje», Pastor Cesteros, Susana y Salazar García, Ventura (eds.), *Estudios de lingüística. Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Anexo 1.

---------- (2002), *Comprender en español*, CD-Rom interactivo, Madrid, Edinumen.

---------- (2004), «La enseñanza del español con fines académicos», en Lara Casado, V. (coord.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Alcobendas, SGEL, pp. 1129-1147.

---------- (coord.) (2005), *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*, Madrid, Edinumen.

---------- (2006), «Un análisis didáctico del discurso académico español como contribución a la movilidad estudiantil europea», en *Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*.

Expectativas de estudiantes extranjeros en la Universidad de Vigo

UNIVERSIDADE DE VIGO

Fecha: / /

PROGRAMA DE DOCTORADO
«LENGUA Y SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN»

Datos personales	Nacionalidad: Sexo: Programa de intercambio: Universidad de origen: Titulación que cursas en la universidad de origen: Titulación que cursas en la Universidad de Vigo: ¿A cuántas asignaturas curriculares asistes? ¿En qué lengua contestas en clase y en el examen? Grupo de español del Centro de Linguas:

Consentimiento:
Acepto que esta información se utilice para esta investigación:
☐ Sí ☐ No

Encuesta:

Estudios de español y otras lenguas	**1. ¿Qué nivel de español consideras que tienes?**
	2. ¿Posees algún certificado de español? Indica cuál y de qué nivel
	3. ¿Has estudiado español antes de venir a Vigo? Dónde, cómo y durante cuánto tiempo.
	4. ¿Has realizado algún curso de español específico? Negocios, turismo, ciencias de la salud, académico, etc.

	5. ¿Hablas otras lenguas? Cuáles y qué nivel tienes en cada una.
	6. ¿Has cursado estudios en alguna otra universidad diferente de la tuya de origen? Cuál y cuándo.

Conocimientos de español	**7. ¿Cuáles crees que son tus mejores destrezas en español?** Numera de 1 a 5 tus respuestas, siento 1 la mejor y 5 la peor. ☐ Comprensión auditiva ☐ Comprensión lectora. ☐ Expresión oral. ☐ Expresión escrita. ☐ Conversación.
	8. ¿Qué destrezas crees que mejorarás más después de esta estancia en Vigo? Numera de 1 a 5 tus respuestas, siento 1 la mejor y 5 la peor. ☐ Comprensión auditiva ☐ Comprensión lectora. ☐ Expresión oral. ☐ Expresión escrita. ☐ Conversación.

Aprendizaje de español	**9. ¿Esperas que este curso de español te ayude a mejorar en alguno de los siguientes aspectos?** Numera de 0 a 6, siendo 1 el aspecto que esperas mejorar más y 6 el que menos, y 0 que no esperas mejorar en ese aspecto. ☐ Para usarlo en tareas cotidianas fuera de la universidad (hacer la compra, buscar piso, viajar, etc.) ☐ A nivel coloquial, para que me resulte más fácil interactuar en grupo. ☐ Para usarlo en situaciones de la vida en la universidad (secretaría, biblioteca, con profesores/as y compañeros/as de clase, etc.) ☐ Para usarlo en situaciones académicas: comprensión de las explicaciones del/a profesor/a, lectura de la bibliografía complementaria, redacción de trabajos, presentaciones orales,

	etc. ☐ Para obtener un diploma que certifique mi nivel de español. ☐ Otras:
	10. Si ya habías aprendido español antes de venir a Vigo, ¿crees que tu dominio del español era suficiente como para estudiar en una universidad española? ☐ Sí ☐ No **¿Por qué?**
	11. ¿Crees que te sería útil realizar un curso de español con fines académicos? ☐ Sí ☐ No **¿Por qué?**

Experiencia en la Universidad de Vigo

12. ¿Cuál crees que será tu mayor dificultad a la hora de enfrentarte a tus estudios en español?

Numera tus respuestas de 0 a 8, siendo 1 la mayor dificultad y 8 la menor, y 0 que no crees que tendrás esa dificultad.

- ☐ Solucionar cuestiones burocráticas relativas al programa de intercambio y la matrícula.
- ☐ Comprender las explicaciones del profesor/a.
- ☐ Realizar los trabajos en grupo con compañeros/as españoles/as
- ☐ Redactar breves trabajos y tareas para la clase.
- ☐ Hacer presentaciones orales ante la clase.
- ☐ Comprender la bibliografía complementaria de la asignatura en español.
- ☐ Aprobar el examen final.
- ☐ Otras:

13. ¿Crees que este programa de intercambio beneficiará tu formación académica?

☐ Sí ☐ No

¿Por qué?

14. Hasta el momento, ¿qué es lo que más te sorprende del sistema universitario español?

Trabajos escritos	**15. ¿En alguna asignatura entregas ejercicios o trabajos escritos?**
	16. ¿Asistes a tutorías presenciales?
	17. ¿Entiendes las correcciones de esos trabajos?
	18. ¿Qué correcciones son las que más te ayudaron?
	19. Otros comentarios sobre los trabajos escritos y su corrección.

Exposiciones orales	**20. ¿En alguna asignatura tienes que hacer exposiciones orales?**
	21. ¿Recibiste correcciones del/a profesor/a?
	22¿Entendiste las correcciones?
	23. ¿Qué correcciones son las que más te ayudaron?

	24. Otros comentarios sobre las exposiciones orales y su corrección.

Experiencia de estudiantes extranjeros en la Universidad de Vigo

UNIVERSIDADE DE VIGO

Fecha: / /

PROGRAMA DE DOCTORADO
«LENGUA Y SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN»

Datos personales	Nacionalidad: Sexo: Programa de intercambio: Universidad de origen: Titulación que cursas en la universidad de origen: Titulación que cursas en la Universidad de Vigo: ¿A cuántas asignaturas curriculares asistes? ¿En qué lengua contestas en clase y en el examen? Grupo de español del Centro de Linguas:

Consentimiento:
Acepto que esta información se utilice para esta investigación:
☐ Sí ☐ No

Encuesta:

Estudios de español y otras lenguas	**1. ¿Qué nivel de español consideras que tienes?**
	2. ¿Posees algún certificado de español? Indica cuál y de qué nivel
	3. ¿Has estudiado español antes de venir a Vigo? Dónde, cómo y durante cuánto tiempo.
	4. ¿Has realizado algún curso de español específico? Negocios, turismo, ciencias de la salud, académico, etc.

	5. ¿Hablas otras lenguas? Cuáles y qué nivel tienes en cada una.
	6. ¿Has cursado estudios en alguna otra universidad diferente de la tuya de origen? Cuál y cuándo.

Conocimientos de español	**7. ¿Cuáles crees que eran tus mejores destrezas en español antes de venir a Vigo?** Numera de 1 a 5 tus respuestas, siento 1 la mejor y 5 la peor. ☐ Comprensión auditiva ☐ Comprensión lectora. ☐ Expresión oral. ☐ Expresión escrita. ☐ Conversación.
	8. ¿Cuáles crees que son tus mejores destrezas ahora? Numera de 1 a 5 tus respuestas, siento 1 la mejor y 5 la peor. ☐ Comprensión auditiva ☐ Comprensión lectora. ☐ Expresión oral. ☐ Expresión escrita. ☐ Conversación.

Aprendizaje de español	**9. ¿Asististe a algún curso de español durante el primer cuatrimestre?**
	10. ¿En cuál de las siguientes cuestiones te ayudó ese curso de español? Numera de 0 a 6, siendo 1 el aspecto en el que más te ayudó y 6 en el que menos, y 0 que no te ayudó en ese aspecto. ☐ Para usarlo en tareas cotidianas fuera de la universidad (hacer la compra, buscar piso, viajar, etc.) ☐ A nivel coloquial, por lo que me resulta más fácil interactuar en grupo. ☐ Para usarlo en situaciones de la vida en la universidad (secretaría, biblioteca, con profesores/as y compañeros/as de clase, etc.)

	☐ Para usarlo en situaciones académicas: comprensión de las explicaciones del/a profesor/a, lectura de la bibliografía complementaria, redacción de trabajos, presentaciones orales, etc. ☐ Para obtener un diploma que certificase mi nivel de español. ☐ Otras:
	11. ¿Qué esperas de este curso de español?
	12. Si ya habías aprendido español antes de venir a Vigo, ¿crees que tu dominio de la lengua era suficiente como para estudiar en una universidad española? ☐ Sí ☐ No **¿Por qué?**
	13. ¿Crees que te habría sido útil realizar un curso de español con fines académicos? ☐ Sí ☐ No **¿Por qué?**

Experiencia en la Universidad de Vigo

14. ¿Cuáles fueron tus mayores dificultades a la hora de enfrentarte a tus estudios en español?

Numera tus respuestas de 0 a 8, siendo 1 la mayor dificultad y 8 la menor, y 0 que no tuviste esa dificultad.

- ☐ Solucionar cuestiones burocráticas relativas al programa de intercambio y la matrícula.
- ☐ Comprender las explicaciones del profesor/a.
- ☐ Realizar los trabajos en grupo con compañeros/as españoles/as
- ☐ Redactar breves trabajos y tareas para la clase.
- ☐ Hacer presentaciones orales ante la clase.
- ☐ Comprender la bibliografía complementaria de la asignatura en español.
- ☐ Aprobar el examen final.
- ☐ Otras:

15. ¿Crees que te resultará más sencillo afrontar tus estudios en español este cuatrimestre?

☐ Sí ☐ No

¿Por qué?

16. ¿Crees que este programa de intercambio beneficiará tu formación académica?

☐ Sí ☐ No

¿Por qué?

17. Hasta el momento, ¿qué es lo que más te sorprende del sistema universitario español?

Trabajos escritos	**18. ¿En alguna asignatura entregas ejercicios o trabajos escritos?**
	19. ¿Asistes a tutorías presenciales?
	20. ¿Entiendes las correcciones de esos trabajos?
	21. ¿Qué correcciones son las que más te ayudaron?
	22. Otros comentarios sobre los trabajos escritos y su corrección.

Exposiciones orales	**23. ¿En alguna asignatura tienes que hacer exposiciones orales?**
	24. ¿Recibiste correcciones del/a profesor/a?
	25¿Entendiste las correcciones?
	26. ¿Qué correcciones son las que más te ayudaron?

	27. Otros comentarios sobre las exposiciones orales y su corrección.

Exámenes	**28. De los exámenes que realizaste, ¿te parecieron adecuadas las calificaciones?**
	29. ¿Viste tu examen una vez corregido?
	30. ¿El/la profesor/a te comentó las correcciones individualmente o en grupo?
	31. ¿Consideras que las correcciones del/a profesor/a te serán útiles para futuros exámenes?
	32. Otros comentarios sobre los exámenes y su corrección.

CREACIÓN DE UNA ASOCIACIÓN DE ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS EN FRANCIA: «CRÓNICA DEL GERES (*GROUPE D'ETUDE ET DE RECHERCHE EN ESPAGNOL DE SPECIALITE*)»

YANNICK IGLESIAS-PHILIPPOT
Universidad Montpellier 1

RESUMEN

Propongo explicar porqué se hizo necesario crear esta asociación en Francia, cuáles son sus objetivos y presentar brevemente los diferentes encuentros que realizamos desde 2003 (en las Universidades de Rennes, Nantes, Grenoble, Toulouse, el VII Encuentro Internacional del GERES tuvo lugar el 12 y 13 de junio de 2009 en Montpellier). También quiero plantear las principales problemáticas del Español con Fines Específicos en Francia (a nivel universitario) y ver cuáles son las perspectivas. Una de ellas, y es la que justifica el tema de esta comunicación, es crear lazos con otras asociaciones de la UE para facilitar los intercambios entre profesores y/o investigadores y para que esta especialidad adquiera una auténtica dimensión universitaria, especialmente en Francia[1].

[1] Para más informaciones sobre el GERES, consultar la página : <www.geres.sup.fr>

1. Planteamiento

Inicialmente, la creación de una asociación de Español con Fines Específicos en 2006 (el GERES, *Groupe d'Etude et de Recherche en Espagnol de Spécialité*) está vinculada con mi experiencia docente. Cuando llegué a la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Montpellier 1 en 2001 para ocupar el puesto de profesora de Español con Fines Específicos (Español económico), pronto me di cuenta de que resultaba imprescindible establecer contactos con otros colegas para iniciar una reflexión concertada acerca de esta disciplina. El primer motivo fue el aislamiento puesto que yo era la única en la Facultad. Así fue cómo nació la idea de crear un grupo de investigación en Español con Fines Específicos, partiendo en un principio del modelo del GERAS (*Groupe d'Etude et de Recherche en Anglais de Spécialité*), asociación de inglés con fines específicos creada en 1977 por Michel Perrin.

2. Breve reseña histórica de la asociación

El tiempo transcurrido entre el primer encuentro en la Universidad de Montpellier 1 (12/12/2003) y la constitución oficial de la asociación durante el IV Encuentro en la Universidad de Nantes (7 y 8 de abril del 2006) se debe al contexto específico de dicha especialidad en Francia. No existía – y aún no existe – ningún repertorio a nivel nacional para los profesores y/o investigadores de esta área. Por eso, fue preciso establecer contactos con los diferentes centros universitarios franceses para intentar localizar e identificar a los encargados de dicha enseñanza, tarea harto difícil en la mayoría de los casos. Fue además un proceso largo que no siempre dio resultados[2]. Podemos distinguir *tres principales etapas* en el desarrollo de la asociación.

La primera etapa, desde la primera jornada del 12 de diciembre del 2003 hasta la segunda del 1 de abril del 2005, corresponde a una etapa de

[2] Me referiré a este punto más adelante cuando trate las problemáticas.

identificación de las problemáticas de la enseñanza del Español con Fines Específicos. A partir de los datos reunidos en aquellas ocasiones, fue posible esbozar un primer análisis de este sector. De inmediato, aparecieron cuestiones candentes, las cuales presentaremos brevemente en el siguiente apartado (3.- Principales problemáticas). El segundo encuentro en 2005 marca un hito importante en la formación del grupo porque cada participante expuso la situación particular de las condiciones de la enseñanza del Español con Fines Específicos en su centro universitario. Como nos reuníamos prácticamente por primera vez, fue necesario desarrollar esta primera parte porque descubríamos la diversidad de este sector. La riqueza de los debates nos impidió tratar todos los puntos del orden del día[3] y quedó pendiente el tema de la certificación en español LANSAD (*Langues pour spécialistes d'autres disciplines*[4]). Como había una fuerte demanda, tanto por parte de los profesores como de los estudiantes y también a nivel institucional, se organizó una reunión de trabajo sobre «*La certification en espagnol* LANSAD» en junio del mismo año (el 10 de junio del 2005) en la Universidad de Rennes 1, con la presencia de varios colegas responsables de la certificación en sus universidades[5]. Los dos primeros encuentros y las encuestas reunidas durante esta primera etapa[6] proporcionan informaciones que nos permiten establecer un primer balance de la situación del Español con Fines Específicos en el que aparecen las principales expectativas y necesidades del grupo**.**

La segunda etapa consistió en tratar de responder a estas expectativas y programar actividades a corto y medio plazo (definir un calendario) de las acciones futuras del grupo. Podemos decir que esta fase

[3] Para más precisiones, consultar <www.geres.sup.fr> («*Historique du GERES*», en el que figura los programas de cada encuentro).
[4] Lenguas para especialistas de otras disciplinas, que correspondería en español al Español con Fines Específicos.
[5] Didier Piotrowski, Nadia Pinson y Françoise Poupon para el CLES.
[6] Realicé unas encuestas y publiqué el resultado en «*Mise en place d'un réseau en espagnol de spécialité: le GERES (Groupe d'Etude et de Recherche en Espagnol de Spécialité*», pp. 179-184, Les Cahiers de l'APLIUT, vol. XXIV, N°3, Octubre 2005.

abarca el periodo que va desde junio del 2005, con la jornada sobre la certificación, hasta la creación oficial de la asociación en el IV Encuentro en la Universidad de Nantes (7 y 8 de abril del 2006). Los estatutos definen los objetivos y las prioridades de la asociación. Se trata, principalmente, de

> establecer una red de profesores e investigadores en español LANSAD (*Langues pour spécialistes d'autres disciplines*[7]) para contribuir a la enseñanza-aprendizaje del español LANSAD (*Langues pour spécialistes d'autres disciplines*), en particular favoreciendo los intercambios entre docentes y/o investigadores, así como la difusión y el desarrollo de las investigaciones, en particular didácticas, y promover el reconocimiento científico de este sector y del estatuto de sus docentes y/o investigadores.

Una vez constituida la asociación (bautizada GERES, *Groupe d'Etude et de Recherche en Espagnol de Spécialité*), arranca *la tercera etapa* con el V Encuentro en la Universidad de Grenoble en 2007. En tres años, del 2007 al 2009, el GERES se desarrolla y funciona como otras asociaciones de este tipo, con un encuentro anual, la propuesta de un tema para cada encuentro definido durante la Asamblea General – a partir de Toulouse en 2008 los encuentros son internacionales –, la constitución de un comité de lectura y de un comité científico, y a partir del 2009 se lanza el primer número de la revista en línea, «*Les Cahiers du GERES*»[8] y su página web[9].

[7] Ver nota 3.
[8] *Les Cahiers du GERES*, N°1, julio 2009, <www.geres.sup.f>.
[9] Del 2005 al 2007, teníamos una plataforma colaborativa en *Mayetic*, y partir del 2007, Didier Piotrowski, vice-presidente del GERES crea una nueva página web desde entonces es el *webmaster* (<www.geres.sup.fr>).

Primera etapa 2003-2005	Primeros contactos. Etapa previa de preparación y elaboración del proyecto.
Segunda etapa 2005-2007	Presentación y análisis de la enseñanza-aprendizaje del Español con Fines Específicos en Francia. Problemáticas. Creación de la asociación.
Tercera etapa 2007-2009	Desarrollo de las actividades de la asociación. Dimensión internacional. Creación de la revista (*Les Cahiers du GERES*).

Cuadro: Principales etapas en la creación y desarrollo del GERES.

3. Principales problemáticas

3.1. – Diversidad de los marcos institucionales en Francia

La diversidad observada radica tanto en los marcos institucionales como en la estructura de la oferta docente. En efecto, se imparten clases de Español con Fines Específicos (EFE) en numerosos centros de enseñanza superior: en las universidades (U.F.R – *Unités de Formation et de Recherche* – de Derecho, Medicina, Ciencias Económicas, L.E.A – *Langues Etrangères Appliquée* –, Didáctica de las lenguas, etc.), los IUT (Instituto Universitario de Tecnología), las formaciones en BTS (*Brevet de Technicien Supérieur*), *Ecoles d'ingénieurs*, *Grandes Ecoles*, etc.[10] Por otro lado, el diseño de la oferta varía mucho entre las diferentes instituciones. En algunos casos, existe un servicio central que reagrupa a todos los docentes de lenguas (*Maison des*

[10] Ver la referencia del artículo en la nota n°5.

Langues en Grenoble 3, *Service Commun d'Etudes des Langues Vivantes Appliquées* –SCELVA – en Rennes 1) que establecen grupos de aprendientes en función de los seis niveles de lengua definidos en el *Marco Europeo Común de Referencia* (MECR). En otros casos, son los profesores del Departamento de LLCE (*Langue Littérature et Civilisation Espagnoles*) quienes imparten las clases de EFE, y a veces no existe ninguna estructura específica. En cuanto al estatuto de los docentes, una minoría es fija y la mayoría no lo es. Entre los fijos, hay una mayoría de docentes de la enseñanza secundaria destinados a la superior, y muy pocos tienen el estatuto de personal docente-investigador universitario («*Maître de Conférences*» y «*Professeur des Universités*[11]»).

3.2. – Falta de legibilidad y de reconocimiento del EFE

Este problema es recurrente en EFE, aunque se va observando una evolución prometedora. De hecho, desde hace unos cinco años aproximadamente, se ofrecen puestos de docentes de EFE, y esto es una pequeña revolución. Sin embargo, sigue siendo muy difícil especializarse en la didáctica del EFE porque no hay prácticamente nadie para dirigir una tesis doctoral. Todavía en Francia resulta necesario explicar en qué consiste el EFE porque en muchos casos no se reconoce como una especialidad. Cabe recalcar la importancia de algunas iniciativas que contribuyen a este reconocimiento, como por ejemplo la que lanzó el GERAS (*Groupe d'Etude et de Recherche en Anglais de Spécialité*) en 2008/2009 para fomentar la visibilidad del sector LANSAD (*Langues pour spécialistes d'autres disciplines*). Propusieron anunciar en las portadas de las asociaciones de lenguas con fines específicos el logotipo LANSAD junto con todos los enlaces, como se puede ver a continuación[12]:

[11] Creo incluso que no hay ningún «*Professeur des Universités*» en EFE.
[12] Ver por ejemplo la página web del GERAS: <http://www.geras.fr/welcome/index.php>

Documento: Logotipo LANSAD (*Langues pour spécialistes d'autres diciplines*) creado por el GERAS (*Groupe d'Etude et de Recherche en Anglais de Spécialité*)

3.3. – Certificación

El problema de la certificación en EFE aún no está resuelto. La más difundida hasta ahora es el CLES (*Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur*)[13]. Por mi parte, mi preferencia iba hacia el DCL[14] (*Diplôme de Compétence en Langue de communication à usage professsionnel*) porque corresponde más a las competencias del EFE (contexto profesional) y, en colaboración con Philippe Delahaye («*chef de projet DCL*»), pudimos proponer en la facultad de Ciencias Económicas una primera sesión experimental el 17 de marzo del 2008 y a partir de 2010 organizaremos entre dos y tres sesiones anuales en la universidad de Montpelier 1. Existen otras certificaciones (por ejemplo el DELE, Diploma de Español Lengua Extranjera) pero hasta ahora no hay un consenso general sobre la cuestión. El seminario que organizamos en 2005 en Rennes 1 reflejaba esta problemática y es muy probable que algún día volvamos a abordar este aspecto de la evaluación de las competencias en lenguas con una certificación reconocida y adecuada al contexto específico del EFE.

---

[13] Ver la página web <http://www.certification-cles.fr/>. «*Le Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur est une certification accréditée par le Ministère de l'Education Nationale (créé par l'arrêté du 22 mai 2000) et adossée au Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECRL). *Il permet d'évaluer les compétences opérationnelles de communication des étudiants en plusieurs langues*».

[14] Ver la página web <http://www.d-c-l.net/>

3.4. – Otras problemáticas relacionadas con el desarrollo del GERES.

Una vez definidos los principales objetivos de la asociación, nos planteamos una serie de preguntas acerca de su devenir para precisar las estrategias de desarrollo del grupo. Se debatieron todos estos puntos en las asambleas generales y tomamos una serie de decisiones[15]. En primer lugar, aunque afirmamos nuestra identidad universitaria, el GERES invita a todos los profesionales de la enseñanza (desde la primaria hasta la universitaria e incluyendo la formación en las empresas) a participar y a hacerse socio de la asociación. Esta apertura no es solo vertical sino también horizontal, lo que significa que queremos tener contactos con otras asociaciones y colaborar con ellas. Y por fin, una apertura internacional a todos los docentes del ELE en el mundo, especialmente españoles. Por otro lado, subrayamos el carácter profesional del EFE definiéndolo como «español, lengua instrumento de la acción social y profesional».

El siguiente paso decisivo (2009) consistió en la apertura translengua del GERES que amplía y enriquece la reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. La temática del VII Encuentro de Montpellier de junio del 2009 era: «El español *de especialidad* y las lenguas con fines específicos: convergencias y divergencias».

> En el área del FLE (Francés Lengua Extranjera), existe el FOS («*Français sur Objectifs Spécifiques*»), y ahora el FLP («*Français Langue Professionnelle*»), mientras que en inglés se habla de ESP («*English for Specific Purposes*») o de EAP («*English for Academic Purposes*»). En esta misma perspectiva, se habla de EFE («Español con Fines Específicos»), o, de manera más general, de LSP («*Languages for Specific Purposes*»). Todos estos enfoques –que corresponden a lo que se suele llamar en francés «le secteur LANSAD» («*LANgues pour Spécialistes d'Autres Displines*»)-

[15] En este párrafo utilizo en parte el informe que redactó Cristina De Lorenzo, organizadora del IV Encuentro de Nantes en 2006.

apuntan hacia las diferentes competencias lingüísticas orales y escritas aplicadas a áreas muy variadas: jurídica, económica, médica, de la hostelería, transportes, turismo, energía, desarrollo sostenible, etc.

¿Cuáles son los puntos comunes y las diferencias entre los enfoques que abarcan estas denominaciones? ¿Cuáles pueden ser las implicaciones de la perspectiva orientada a la acción del Marco Común Europeo para las Lenguas sobre este tipo de enseñanza? ¿Cómo definir las competencias para los aprendientes-usuarios?

El profesor de Lengua con fines específicos está confrontado con tres tipos de competencias: la competencia lingüística (dominio de la lengua de comunicación-acción), la competencia en su disciplina (formación universitaria) y la competencia profesional (la del área de la especialidad), articulándose las tres, sin duda, dentro de configuraciones específicas a cada área.

¿Cómo concebir las diferentes articulaciones de estas tres competencias? ¿Con qué estrategias, para poder aplicarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué incidencias pueden tener en la evaluación? [16]

Este encuentro está abierto a todos los colegas profesores de lenguas (extranjeras o segundas) de todos los países. Se propone comparar las diferentes concepciones y prácticas en Francia y en el extranjero, y será una oportunidad para que los profesores e investigadores en español expongan sus estrategias en el ámbito profesional y las confronten con otras, y así enriquezcan y diversifiquen la reflexión sobre este tipo de enseñanza del español. En efecto, desde la creación del GERES en 2003 (la creación oficial de la asociación data del año 2006), hemos podido comprobar que esta

[16] Texto elaborado en colaboración con Christian Puren y Françoise Salager-Meyer, miembros del comité de lectura del GERES.

especialidad seguía en Francia bastante desconocida cuando no menospreciada.

Es una orientación importante que federa a los docentes de lenguas con fines específicos de todos los países, y así justifica también la denominación de «GERES sin fronteras».

4. Situación del GERES después del VII Encuentro de Montpellier de 2009 (12 y 13 de junio) y perspectivas

He intentado demostrar que, desde el inicio de este proyecto de creación de una red de docentes de EFE hasta la actualidad, se observa una evolución en la que se pueden destacar varias etapas. Parece que la asociación ha alcanzado cierta madurez y se debe en gran parte al apoyo científico de Christian Puren, especialista en didáctica de las lenguas-culturas y Presidente de Honor del GERES. Con su colaboración, hemos definido una línea científica centrada principalmente en la didáctica[17].

5. Perspectivas

A raíz del VII Encuentro de 2009 se observa una dinamización notable del GERES con la ampliación del comité de lectura y el comité científico, con el lanzamiento del primer número de la revista en línea «*Les Cahiers du GERES*» en julio de este mismo año y el n°2 en diciembre. «*Les Cahiers du GERES*» corresponden a las actas de los encuentros junto con otros artículos[18].

[17] Ver los temas de los diferentes encuentros: «La perspectiva accional y la pedagogía del proyecto» en Grenoble en 2007, «Del aprendizaje al uso de la lengua: marcos de estudio, tipos de progresión y estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lengua», en Toulouse en 2008 y el último en Montpellier citado en esta misma página.

[18] A continuación figura la lista de las personas que forman el comité del GERES.

Se confirma también el carácter transversal e internacional del GERES, con la presencia de docentes de varias lenguas con fines específicos (español, inglés, francés), procedentes de diferentes instituciones (universidades, enseñanza secundaria «convencional» y profesional, traductores-intérpretes, etc.) y con los primeros socios de otros países (España y Bélgica).

Se multiplican los contactos con otras asociaciones para futuras colaboraciones, como por ejemplo el IX Encuentro de 2011 en Grenoble junto con el GREMUTS (*Groupe de recherche multilingue en traduction spécialisée*, université Stendhal, Grenoble III). En cuanto al VIII Encuentro Internacional del GERES, tendrá lugar en junio del 2010 (18 y 19) en la universidad de Bordeaux. Para terminar, quisiera agradecer a ASELE y a la Fundación Comillas en particular la oportunidad que nos dieron para presentar nuestro grupo y esperamos que se celebren otros actos sobre la temática del EFE.

Fonction	**NOM**	**Prénom**	**Institution**
Président d'honneur	PUREN	Christian	Professeur émérite de l'Université Jean Monnet de St Etienne
Présidente	IGLESIAS-PHILIPPOT	Yannick	UFR Sciences Economiques Université Montpellier 1
Vice-Président	PIOTROWSKI	Didier	Université Grenoble 3
Secrétaire	BARADAT-LIRO	Brigitte	Université de Savoie Département LEA
Trésorière	ARROYO	Encarnación	Université de Toulouse-Le Mirail
Rédactrice En chef	COLLADO HURTADO	Elena	Institut Cervantès et Institut Vatel Bordeaux
Co-rédactrice en chef	SERNA	Natalia	ISEM (Espace Richter) Université Montpellier 1 CALIGRAMA Formation et Traduction

¡ENCHÚFATE! *SKYPE* Y VIDEOCONFERENCIAS EN CLASES DE ESPAÑOL Y LOS NEGOCIOS

GRACE L. JARVIS
Dickinson College

RESUMEN

Esta comunicación describirá cómo se puede conectar con hispanohablantes en una clase de Español para Negocios por medio de *SKYPE* y videoconferencia no solamente con el fin de ampliar el vocabulario, sino también para poner en contacto a los alumnos con ejecutivos. Explicará cómo utilizar la tecnología para crear relaciones personales y facilitar la adquisición de una segunda lengua con fines específicos, dando unos ejemplos usados en las clases de español en Dickinson College, Pensilvania, EE.UU.

1. Introducción

La tecnología nos ha ayudado a cruzar fronteras lingüística y culturalmente. Todos los días hay noticias de los aspectos positivos y negativos de la globalización, debates sobre TLCAN, MERCOSUR y UE. Pero raramente se debate sobre la importancia de la comunicación, sobre todo entre culturas distintas. Nosotros los profesores nos preguntamos cómo

podríamos mejorar el uso de esta nueva tecnología y cómo podríamos facilitar que más estudiantes pudieran acceder a ella en los dos lados del charco. ¿Cómo podríamos maximizar los beneficios de la tecnología, avanzando y subiendo el nivel de lengua y mejorando el conocimiento de otras culturas a la vez que ayudamos a nuestros estudiantes para que encuentren trabajo en un mercado más y más competitivo cada día?

Este estudio está basado en seis ejemplos de clases utilizando *SKYPE* y videoconferencias. Las clases en que utilizamos *SKYPE* fueron clases de gramática española, y las videoconferencias en clases de Español para los Negocios y Comunicación intercultural para negocios internacionales en Dickinson College, EE.UU.

Tuvimos dos videoconferencias transatlánticas con un graduado de Dickinson, Brian Ruszczyk que era Director para inversiones en Latinoamérica para Citi Private Bank en Ginebra (Suiza). Trabaja actualmente para Deutch Bank en Ginebra. Mis estudiantes fueron a cada sesión habiendo preparado una serie de preguntas para este banquero internacional que estaba en muy buena disposición para compartir con ellos su amplia experiencia.

Los cuatro casos que se describirán han utilizado *SKYPE* en sesiones de *MIXXER*. *MIXXER* es una base de datos creada hace cuatro años por Todd Bryant, *Language Liaison for Academic Technology*; es decir, es el técnico que ayuda a los profesores de lenguas extranjeras en temas tecnológicos y pedagógicos (bryantt@dickinson.edu). Según Bryant *MIXXER* es una base de datos que incluye a 30.000 personas que quieren aprender una segunda lengua y que quieren practicar su lengua utilizando *SKYPE* (Bryant: 2009).

Bryant pensaba que la red podría responder a las necesidades orales de los estudiantes de ELE. Hasta hace poco tiempo la red se usaba casi exclusivamente para textos escritos. Bryant probó varios modelos: MSN *messenger*, *Yahoo*, *I Chat*, entre otros. Con todos ellos encontró problemas cuando llegó el momento de conectar.

En 2004 hizo pruebas con *SKYPE* y descubrió que no tenía que preocuparse del *firewall*; direcciones IP, puertos (*ports*) y configuraciones. Comprobó que *SKYPE* conectaba sin complicaciones. En un primer momento, Bryant buscó profesores y clases interesadas en el intercambio y después inició lo que llamamos *MIXXER*. Ahora, muchas de estas 30.000 personas que quieren usar este sistema para mejorar sus habilidades lingüísticas estudian una de las 12 lenguas enseñadas en Dickinson. Cada semestre hay aproximadamente quince clases de lengua utilizando *MIXXER* en chino, alemán, italiano y español entre otras. Las clases de japonés usan *MIXXER* con más frecuencia, ya que, según Bryant, es más fácil encontrar compañeros/hablantes en las lenguas menos habladas (Bryant: 2008).

2. *MIXXER*

Se puede usar el *MIXXER* de maneras muy variadas y en todos los niveles. Se puede usar por su propia cuenta, persona a persona o clase a clase. En una clase de gramática española mis estudiantes hablaron con personas de todas partes del mundo. Hablaron con trabajadores de Bogotá (Colombia), con profesionales de Valencia (España) y con estudiantes en Querétero (México). Por ejemplo, tuvimos una cita con una clase de estudiantes de inglés de Querétaro (México). Siempre hacíamos la mitad en español y la mitad en inglés, pero se puede hacer cualquier combinación de lenguas.

Dickinson tiene un programa de estudios en Querétaro y una de las antiguas becarias de allí, Noemi Guerrero, que ahora es profesora de inglés en la Universidad Politécnica de esa ciudad, escribió a Todd Bryant preguntándole si habría alguna clase dispuesta a participar en un intercambio de lengua. Mi clase de primera hora cuadraba con su horario. Por correo electrónico organizamos todo: fechas, lectura en común, una película que los estudiantes iban a ver, todo lo que cada profesora quería incluir en el programa de su curso (*silabus*). Era la primera vez que la profesora Guerrero y yo habíamos hecho un intercambio lingüístico por *SKYPE*: nosotras

organizamos las fechas y el material académico y Bryant hizo el trabajo logístico. Nos dijo que la llamada debía iniciarla algún estudiante del grupo de un lado u otro de la frontera. También nos advirtió de que, aunque nunca los había tenido, en caso de problemas originados por el ancho de banda (*band width*), los estudiantes debían estar preparados para chatear (*text chat*). Es decir, siempre hay que prever un posible fallo de la tecnología (Bryant: 2008).

La profesora Guerrero y yo nos pusimos de acuerdo en que nuestros estudiantes verían la película *Traffic* que trata sobre el tráfico de drogas entre los EE. UU. y México. Pensamos que sería un tema interesante para los dos grupos. Mis estudiantes leyeron también un ensayo titulado *Los Inmigrantes* de Mario Vargas Llosa. El tema de la inmigración también es de interés para los dos grupos. Escogí algo de Vargas Llosa porque el siguiente semestre iba a venir a Dickinson y quería que los estudiantes leyeran algo de él antes de su visita al campus.

Antes del día del nuestro encuentro *MIXXER* cada uno de mis estudiantes preparó aproximadamente 20-25 preguntas, comenzando con los temas más sencillos: el tiempo, pasatiempos, deportes, su ciudad natal, etc., continuando después con preguntas más complicadas de perspectiva y opinión sobre la película. Yo había leído antes sus preguntas y habíamos probado algunas de ellas en clase, entre nosotros, antes de hacer la llamada. La idea era ayudarles a formular preguntas y solicitar respuestas interesantes. También tenían que saber improvisar y responder en el momento, algo que los españoles saben hacer muy bien pero que nosotros, los norteamericanos, tenemos que aprender. Esta preparación funcionó bien para la conversación de *SKYPE* clase a clase, pero cuando los estudiantes conectaron de manera improvisada establecieron contacto mayoritariamente con personas mayores que ellos. Eran profesionales que querían mejorar sus habilidades lingüísticas por *SKYPE*. Consecuentemente, los estudiantes hablaron de política, sus equipos deportivos preferidos, la vida estudiantil, cualquier cosa. Ellos

conocieron aspectos del trabajo de los de fuera, sus ciudades, sus países, sus familias y los motivos para inscribirse en *MIXXER*.

El primer encuentro que tuvieron les sirvió como sesión de entrenamiento, aprendiendo el protocolo sobre quién va a iniciar la llamada, cómo llevar la conversación, cuándo se debe usar tú o usted y como pueden ayudar a los otros compañeros cuando haya alguna dificultad técnica. Ya para la segunda sesión los estudiantes sabían exactamente lo que tenían que hacer para conectar:

1. Conectarse (*log in*).
2. Hacer una prueba de audio.
3. Abrir la aplicación «AUDACITY».
4. Grabarse a sí mismos y escucharse después.

También sabían que tenían que usar auriculares en vez de altavoces porque producen eco. Todo este entrenamiento servía para que cuando ellos lo hicieran por su propia cuenta cultivando alguna relación que habían comenzado al azar. Esto ocurrió con un par de estudiantes. También yo había incluido en nuestra reunión de *SKYPE*/*MIXXER* a otros hispanohablantes, los becarios de Querétaro y Málaga, universidades con las que tenemos acuerdos y en las que nuestros estudiantes pasan un semestre o un año completo. Si falta alguna persona para tener pareja de *MIXXER*, ellos pueden hablar con estos estudiantes como si estuvieran en su país. En algún caso tuve que hacer esto.

Después de cuatro clases (dos de un grupo y dos de otro) utilizando *MIXXER* pedí a mis estudiantes que evaluaran la experiencia. Primero les encantó saber que sí podían comunicarse en español fuera del contexto de clase con el típico intercambio en que el profesor pregunta y el estudiante responde. Comentaron que había mucha colaboración entre ellos, otra cosa que no suele ocurrir en una clase tradicional. Sin darse cuenta los estudiantes también estaban transmitiendo valores: comunicación positiva, difusión de buenas noticias, creatividad y búsqueda de puntos de acuerdo, etc. (Pérez-

Latre: 2007). Según Pérez-Latre, es necesario entender las preguntas que formulan la cultura para poder dialogar y para mantener la relación con la audiencia (Pérez-Latre: 2007). Creo que en esta clase del cuarto semestre de nivel intermedio, los estudiantes han dado un gran paso en su capacidad de formular sus preguntas y ser sensibles a la otra cultura.

Entrevisté a un estudiante mío que había hecho *MIXXER*/*SKYPE* con una clase de japonés. Me contó que los estudiantes de su clase de japonés tuvieron una sesión cada dos semanas durante el semestre (Kuhlman: 2008). Opinó que funcionó mejor tener la experiencia a lo largo del semestre. En su caso la profesora de japonés corrigió todas las preguntas cada semana y tuvieron que entregar un informe semanalmente. *MIXXER* ha sido el corazón del curso, clave de toda la comunicación.

La perspectiva de ambos, profesores y estudiantes, es que *MIXXER* es una manera exitosa para mejorar la comunicación en el aprendizaje de una segunda lengua. La profesora Mariana Past, otra profesora del Departamento de Español y Portugués en Dickinson College, usó *MIXXER* en dos clases suyas, una de literatura/cultura y otra de estudiantes de nivel intermedio. También pidió que los estudiantes prepararan a lo largo del semestre veinte preguntas sobre medioambiente, tecnología, inmigración y otros temas de carácter general. Después de cada encuentro, analizaron el tono, el diálogo, el acento, y el vocabulario. Según ella, el proceso dio a los estudiantes un alto grado de confianza en sí mismos y aprendieron mucho. El 100% de los estudiantes dijeron que querían repetir la experiencia (Past: 2008).

No importa el nivel, sea de principiantes, intermedio o avanzado, a los estudiantes les gusta conectarse con hispanohablantes, les gusta aprender de otra cultura, y se conectan en todos los sentidos.

3. Videoconferencias

Otro buen uso de la tecnología para la clase de Español con Fines Específicos es la videoconferencia con ejecutivos. La videoconferencia es

una manera de conectar con algunos ex-alumnos que hablan español, que ya son ejecutivos y empresarios y que trabajan en todas las partes del mundo. Tienen conocimientos y una perspectiva práctica, pero todavía recuerdan sus experiencias estudiantiles y en muchos casos quieren compartir lo que sirvió más en su preparación para trabajar en un mundo globalizado. También están dispuestos a ayudar a estos jóvenes en su búsqueda de trabajo.

En los últimos dos años tuve dos videoconferencias, una en una clase de Español para Negocios con quince estudiantes y otra en una clase de Comunicación intercultural para negocios para cincuenta estudiantes, veinticinco de mi clase y otros veinticinco de distintas lenguas y clases. En los dos casos los estudiantes prepararon preguntas para esta entrevista a larga distancia. Antes de la videoconferencia con Brian Ruszczyk que era Director Gerente para inversiones en Latinoamérica para el Citi Bank de Ginebra (Suiza), Brian y yo organizamos todo electrónicamente. Con dos meses de antelación organizamos la fecha, la hora y el tema de la videoconferencia. Tuvimos que tener en cuenta las seis horas de diferencia horaria entre Suiza y los Estados Unidos y la hora de mi clase. Brian me mandó «Construyendo una cartera global» (Apéndice I) que trata de asesoramiento de inversiones y cartera de una banca privada haciendo un repaso del mercado, una propuesta de inversión, una propuesta de monedas entre otros asuntos financieros. Algunos temas que sugirió para el intercambio fueron: 1) Cómo vemos el mundo, Latinoamérica, Europa, Asia; 2) entender sus necesidades; 3) bosquejo de la cartera; 4) implementar la cartera.

Los estudiantes tuvieron la información con anticipación para preparar preguntas para el Sr. Ruszczyk para el día del encuentro. Algunos de ellos sabían algo o tenían interés en finanzas pero la mayoría de ellos querían saber más sobre su preparación, su educación en Dickinson, cómo había llegado a tener el puesto que tenía, cuáles fueron los momentos más difíciles, cuáles fueron sus decisiones más importantes, qué importancia tenía su educación en Dickinson y después de graduarse, cuáles fueron las asignaturas que más le ayudaron, etc. Brian Ruszczyk estaba muy dispuesto contestar a

todas estas preguntas y más. Es un antiguo alumno que ha sido muy leal a Dickinson a lo largo de veinte años. También él y yo nos hemos mantenido en contacto durante estas dos décadas.

Además de su antiguo trabajo en Citibank el Sr. Ruszczyk tiene un negocio de turismo de aventura en Futaleufu (Chile) que se llama H2O Patagonia. Ha creado unas prácticas para estudiantes de Dickinson, dándoles la oportunidad de trabajar en Chile durante el mes de enero, entre semestres. Estos estudiantes ayudan con todo, el marketing, la publicidad, la página web. Una vez allí tienen inmersión completa en el río Futaleufu. Se meten en aguas bravas en los zodiac y las piraguas trabajando al lado de los guías. También pueden poner en práctica sus talentos en relaciones públicas en el restaurante, charlando con los clientes y echando una mano a los camareros o al cocinero. Es una experiencia completa y pagada utilizando español e inglés. Durante la videoconferencia los estudiantes hicieron también varias preguntas sobre las prácticas en H2O Patagonia.

Brian Ruszczyk hizo hincapié en la importancia de su estudio de español y comentó sobre las diferencias que había experimentado trabajando y viviendo con su familia en México, Brasil, Argentina y Chile. En todos los casos Brian estaba dándoles muy buenos consejos no solamente sobre negocios sino para sus vidas.

El Sr. Ruszczyk sugirió cuarenta y cinco minutos por su parte y después seguir la discusión con preguntas (Ruszczyk: 2007). Quería que los estudiantes tomaran el papel de sus clientes. Yo le había mandado el programa del curso para que supiera algunos de los temas de la asignatura de Comunicación intercultural y Español para Negocios: negociación, choque cultural, y hacer marketing en otra cultura. Además hablamos sobre la «Inversión en una cartera global» (nos mandó su presentación de power point.) Brian Ruszczyk también trató de otras funciones suyas en una banca privada. Por ejemplo ayudó a los clientes a planear la herencia, dio consejo sobre la adquisición de obras de arte, sobre la compra de aviones, en asuntos filantrópicos, etc. entre otros asuntos económicos.

Mis estudiantes aprovecharon esta videoconferencia para ampliar sus conocimientos sobre la globalización y mejorar sus oportunidades para buscar trabajo en el futuro. Estaban enchufados en todos los sentidos.

En el último capítulo del libro *The World is Flat, a brief history of the twenty first century* Thomas Friedman trata algo sobre la última década y los eventos que ocurrieron el 9 de noviembre y el 11 de septiembre. Según él, el primer evento, la caída del muro de Berlín, representa la fuerza creativa de las personas, y el otro evento representa la imaginación destructiva de la gente que arrasó las torres gemelas. En cada caso la tecnología está al fondo para este mundo más globalizado en el siglo veintiuno, pero como diría Einstein, la imaginación es más importante que el conocimiento.

Creo que utilizando los dos, imaginación y conocimiento, nuestros estudiantes serán los beneficiarios de nuestro conocimiento tradicional y de las herramientas tecnológicas nuevas para estar bien preparados en un mundo multilingüe. Un mundo más plano presenta nuevas oportunidades, desafíos y colaboraciones económicas.

Los estudiantes en clase de lenguas extranjeras o de comunicación intercultural que utilizan las Nuevas Tecnologías para conocer el mundo, usando su imaginación y sus habilidades para improvisar estarán más preparados en esta época de conectividad y colaboración. ¡Enchúfate!

Bibliografía

BRYANT, Todd y Grace JARVIS (2008): Entrevista, Dickinson College, Carlisle, PA. EE.UU.

BRYANT, Todd y Grace JARVIS (2009): Entrevista, Dickinson College, Carlisle, PA. EE.UU.

FRIEDMAN, Thomas L. (2007): *The World is Flat, a brief history of the twenty first century*, Picador.

KUHLMAN, Paul y Grace JARVIS (2008): Entrevista, Dickinson College, Carlisle, PA. EE.UU.

PAST, Mariana y Grace JARVIS (2008): Entrevista telefónica, Durham, North Carolina.

PÉREZ-LATRE, Francisco Javier (2007): «Algunas ideas sobre cómo transmitir valores», *Nuestro Tiempo*, 31-35.

RUSZCZK, Brian y Grace JARVIS (2007): Entrevista electrónica.

TORIELLI, Sophia (2007): «Ruszczyk Holds Video Conference at Dickinson», Dickinsonian.

APÉNDICE

«Construyendo una Cartera Global», Citi Private Bank, 2008.

EL ESPAÑOL EN CONTEXTOS ESPECÍFICOS:

ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN

XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)

VOLUMEN II

EL ESPAÑOL EN CONTEXTOS ESPECÍFICOS: ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN

XX Congreso Internacional de la
Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)

Comillas
23-26 de septiembre de 2009

Volumen II

Edición a cargo de:
Agustín Vera Luján
Inmaculada Martínez Martínez

Con la colaboración de:
Ana Sieiro Casquero

FUNDACIÓN COMILLAS

Reservados todos los derechos. No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, por ningún medio, sin el permiso previo y escrito de los titulares del *copyright.*

©2009

Fundación Comillas
ASELE

©de los textos: los autores

©de la edición: Agustín Vera Luján
Inmaculada Martínez Martínez

Edita: Fundación Comillas
Diseño de portada: Ana Sieiro
ISBN obra completa: 978-84-614-2968-4
ISBN vol. II: 978-84-614-2970-7
Depósito legal: SA-605-2010
Imprime: Gráficas Calima, S.A.
Impreso en España – *Printed in Spain*

ÍNDICE

VOLUMEN I

Presentación……..……... 13

Conferencias plenarias……..…….. 17

Daniel Cassany……...…. 19
Leer, comprender e interpretar en EFE en línea

Josefa Gómez de Enterría…..……..…….. 41
El lugar que ocupan las lenguas de especialidad para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Giovanni Parodi…….……..... 65
Corpus, discurso y géneros: Español en contextos académicos y profesionales

Mesas redondas..……..… 89

Kris Buyse……..…….……. 91
Las TIC y la expresión escrita en la clase de EFE

María Cecilia Ainciburu……..……..…..…….. 103
La simulación en la Web 2 y los lenguajes específicos, la comunicación profesional a través de la red

Joaquim Llisterri Boix.……..…….……..... 113
La enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador en el contexto del Español con Fines Específicos

Graciela Vázquez.……...……... 117
El discurso académico español: entre la identidad académica y la globalización del conocimiento

Concha Moreno García……..…..……...…...….. 129
De los fines específicos a los contextos profesionales

Maria Lluïsa Sabater……..……..……. 147
Nuevas líneas de investigación para la elaboración de diseños curriculares y materiales didácticos de Español para los Negocios

Blanca Aguirre Beltrán……...……..……..... 159
Consideraciones y criterios para seleccionar, analizar y evaluar materiales curriculares de EFE

Montserrat Bovet Pla……..…….…….……..... 177
Los materiales creados para el aula o para un manual, ¿son los mismos?

Marisa de Prada Segovia…….…….…… 183
La relación entre el autor y el editor

Comunicaciones…….…..……. 187

Renad Al-Momani y Teresa Simón Cavodevilla……..…… 189
Reflexiones acerca de la enseñanza del Español del Turismo en Jordania

Alberto Anula Rebollo y Almudena Revilla Guijarro…….. 199
El español accesible y su aplicación en el ámbito de la enseñanza del Español como L2. Los textos jurídicos y administrativos

Rosana Ariolfo…….. 213
Nuevas necesidades en la programación de cursos de español y en la formación de docentes de E/LE en el contexto migratorio genovés

María del Carmen Ávila Martín……..… 231
Aspectos de lexicografía de especialidad: los diccionarios jurídicos

Dolores Azorín Fernández…… 249
Las marcas de uso en los diccionarios monolingües destinados a la enseñanza de ELE con fines profesionales y académicos

Javier Barbero Andrés……... 269
El Español de la economía y el inglés: convergencias y divergencias

Pedro Barros García y María Jesús Barros García……..... 287
Los medios de comunicación y la enseñanza de EFE

Carlos Braverman y Graciela Nutkiewicz…….…..... 307
Mi lenguaje no es el límite del mundo: lengua y cultura claves para el éxito de los negocios en las clases de español

José María Bustos Gisbert y Jorge J. Sánchez Iglesias……. 315
(Pseudo)Conexión en el diseño académico no nativo

Lorena Camacho Guardado…….. 331
El Español colonial en contexto académico

María Auxiliadora Castillo Carballo……. 347
La definición de las voces de uso restringido en los diccionarios. Utilidad para la enseñanza-aprendizaje con fines específicos

Marcelino Cortés Valenciano…… 359
Los informes de responsabilidad corporativa como plataforma para el diseño y desarrollo de las tareas en el Español para los Negocios

Olga Cruz Moya…… 375
El Español con fines académicos en el marco del EEES: las competencias del estudiante

Joseba Ezeiza Ramos…… 391
Instrumentos para la evaluación formativa en los programas de enseñanza de lengua con fines específicos

Anita Alejandra Ferreira Cabrera y Gabriela Kotz Grabole……..…… 409
Un Sistema Tutorial Inteligente para el tratamiento de los errores gramaticales del Español como Lengua Extranjera con fines académicos

Cristina Fuentes Sánchez…….. 437
Las variaciones culturales del mundo hispanohablante en la clase de Español de los Negocios

Beatriz Gallego López y Mónica Lago Salcedo……... 457
El CREI (Centro de Recursos de Educación Intercultural) como recurso de apoyo y formación en el ámbito de la enseñanza del Español como segunda lengua en contextos educativos

Verónica Gola y Nuria Miralles Andress…….. 469
Los ambientes híbridos de aprendizaje en la educación superior

Laura García Jareño y Susana Molina Gómez…….…. 485
El Español como lengua de instrucción en la enseñanza secundaria

María Jesús García Méndez…….……. 501
Aplicaciones prácticas de la lengua española en un espacio ibérico adaptado al Plan Bolonia

Juan Manuel García Platero…….. 521
El continuo léxico específico-léxico estándar en la enseñanza del Español como segunda lengua

Belén García-Delgado Giménez…….... 533
Adaptación de Literatura para jóvenes extranjeros: una experiencia con alumnos de ELE inmigrantes de secundaria

Lucila González Alfaya…… 551
Español para extranjeros con fines académicos en la Universidad de Vigo: Un estudio de caso

Yannick Iglesias-Philippot…… 585
Creación de una asociación de Español con Fines Específicos en Francia: «Crónica del GERES (Groupe d´Etude et Rechercheen Espagnol de Spécialité»

Grace Laury Jarvis…… 597
¡Enchúfate! Skype y videoconferencias en clase de español y de los negocios

VOLUMEN II

Sònia Josa Castro y Johannes Schnitzer……..... 615
Elementos culturales en los manuales de Español para los Negocios

Alejandra Lez Rosso y Hannia Porras Murillo……. 635
El español desde otra perspectiva; enseñanza de la lengua, tecnologías aplicadas y programas libres

Antonio María López González……..... 649
El tratamiento de la asignatura de Literatura española en el bachillerato bilingüe a partir de un enfoque por temas y tareas

Lucía López Vázquez y Herminda Otero Doval…….. 669
El Español académico: el marcador discursivo bueno y sus aplicaciones en la enseñanza de ELE

Luis Luque Toro……... 683
La enseñanza de las preposiciones a estudiantes italianos, alemanes y a dos polacos

Carmen Marimón Llorca…….. 697
Estrategias discursivas para comprender: enseñar Educación para la ciudadanía a estudiantes no nativo

Susana Martín Leralta……... 719
Español con fines profesionales: necesidades de comprensión de los inmigrantes en los ámbitos administrativo y laboral

José Francisco Medina Montero……... 739
El marcador discursivo hombre en la enseñanza del español a italófonos

Ana María Medina Reguero y Lidia Montero Micharet…… 763
Análisis de necesidades en la programación de cursos en contextos profesionales: Estadísticas sobre la enseñanza de Español de los Negocios en España

María del Carmen Moro Luis, Aránzazu García González y Wanda Krzeskowska Krasnianska…… 781
Lengua, cultura y economía integradas en el aula de ELE. Un proyecto para estudiantes chinos en la Universidad de León

Rafael Muñoz Rubio……. 797
Español estratégico: Gestión del Aula de ELE para Directores de Comunicación

Mariarosa Pellicer Palacín……..... 815
Lo que decimos sin palabras o aspectos no verbales en la comunicación intercultural

Ignacio Pérez Ibáñez……..... 829
Se me «frisó» la computadora. Curso de informática en español en los Estados Unidos: una experiencia práctica

Beatriz Pérez Longo……. 843
Centros Acoge de Castilla y León: elaboración de materiales didácticos para la enseñanza del Español a inmigrantes

Mercè Pujol Berché…….. 851
Estudio comparativo del discurso económico de divulgación en dos periódicos españoles

Laura Ramírez Sainz……. 869
El Español académico como segunda lengua en el ámbito universitario. Enseñar a escribir en Español académico

María Sagrario del Río Zamudio…….. 889
Español e italiano frente a frente ante el lenguaje del turismo

Ana Isabel Rodríguez-Piñero Alcalá y María García Antuña…….. 907
Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos, precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas

María Victoria Romero Gualdas…….. 933
Neología de sentido en el léxico del Español como lengua de especialidad

Begoña Sanromán Vilas…… 951
Las construcciones con se en el discurso académico de los aprendices finlandeses de español

Marta Saracho Arnáiz……... 971
Las Nuevas Tecnologías como un recurso de enseñanza-aprendizaje para la clase de Español de los Negocios

Ana Villar Saro……. 985
¿Tengo que llevar regalo? La adquisición de la competencia intercultural en el mundo empresarial: un reto para el docente de EFE

Talleres……. 1007

Piedad Andrés González y Javier Lanzarote Rojo……..... 1009
Curarse en salud, enfoque para la enseñanza del Español médico

Lorena Camacho Guardado…….. 1055
El Español coloquial en contextos académicos: estudio a través del texto literario Las mil noches de Hortensia Romero de F. Quiñones

María del Carmen Cazorla Vivas…….. 1071
El Español de la Ecología y el Medio Ambiente en el aula: manuales,materiales y actividades

Pilar Escabias Lloret y José Joaquín Martínez Egido…… 1091
¡Hagan juego, señores! (convencer y persuadir en el Español de los Negocios)

Cristina Fuentes Sánchez, Esther Sanz del Cerro y Ana Villar Saro… 1109
La interculturalidad como eje vertebrador del diseño de un curso virtual de Español para la Banca

José Manuel González Freire, Francisco Augusto Laca Arocena y Juan Carlos Mejía Ceballos……... 1127
Enseñanza lingüística y pragmática del léxico en Español como L2 a través de la psicolingüística y el software concordante

María Paula Letelier Bruzzone……. 1145
La enseñanza de literatura para cursos avanzados de ELE

María Jesús Llorente Puerta……..… 1159
El Español con fines laborales para el alumnado inmigrante sin experiencia escolar

Ana Martínez Lara, Marinela García Fernández y María Luisa Escribano Ortega…….. 1169
El español como herramienta vehicular de internacionalización: experiencia práctica en el ámbito de la ciencia y la tecnología

Víctor Hugo Ramírez Ramírez……. 1185
La elaboración de un plan de negocios como herramienta de simulación funcional en la clase de EFE

ELEMENTOS CULTURALES EN LOS MANUALES DE ESPAÑOL PARA LOS NEGOCIOS

SÒNIA JOSA CASTRO
JOHANNES SCHNITZER
WU – Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Viena

RESUMEN

Mientras que hasta hace 10 años los contenidos culturales apenas recibían atención en los manuales de Español para los Negocios, ahora son parte fundamental de este material. En esta contribución pretendemos describir esta evolución y hacer un análisis crítico de los contenidos presentados y de la manera en que estos se transmiten. El análisis revelará que mucha información declarada como *cultural*, en realidad, no se refiere a rasgos propios de la cultura hispánica. También demostraremos que, en muchos casos, la información dada solo es parcialmente relevante para el estudiante meta y que, por otra parte, no se mencionan aspectos importantes que deberían incluirse.

1. Introducción

Este trabajo pretende analizar la información cultural contenida en los manuales de Español para los Negocios. Después de aclarar los conceptos

básicos con los que operamos, nos fijaremos, en un primer paso, en la evolución que han sufrido estos contenidos. A continuación se hará una revisión crítica de los apartados denominados culturales existentes y seguirá una descripción de los elementos culturales que aparecen en dos ámbitos concretos y los complementamos con sugerencias basadas en nuestra actividad docente. De esta manera queremos demostrar que es posible y, en nuestra opinión, necesario reforzar el enfoque cultural en la elaboración de futuros manuales.

Con nuestra discusión no pretendemos de ninguna manera quitar valor al trabajo realizado en este ámbito hasta ahora. De sobra nos consta que confeccionar material didáctico de la complejidad de un manual siempre requiere de enormes esfuerzos, capacidades y conocimientos. Considérese, por lo tanto, esta contribución no como crítica destructiva de los manuales citados sino como una reflexión acerca del estado actual de la cuestión.

2. Cultura y Español de los Negocios

En el marco de este trabajo no nos parece necesario entrar en una discusión en cuanto al término «Español de los Negocios», puesto que nuestra concepción intuitiva como profesores de esta especialidad es suficiente para entender las líneas que siguen. Por lo contrario, el término «elemento cultural» sí que necesita alguna precisión. Como es sabido, *cultura* tiene muchos significados, el alcance semántico del término varía mucho y la lista de definiciones parece ya no tener límites. Para no entrar en consideraciones filosóficas y simplificar el asunto, baste con decir que, al hablar de elementos culturales, nos referimos a la cultura diaria, a «...la forma de vivir de un pueblo. Cómo actúa en las diferentes situaciones que se repiten cotidianamente y que le son comunes...» (Garrido, 2002: 30). Por supuesto que hay otros conocimientos que en un curso de Español de los Negocios tendrían que formar parte de la programación: conocimientos generales del país (geografía, historia, etc.), conocimientos de la realidad económica

específica (instituciones económicas, papel de los sectores económicos), conocimientos económicos generales (conceptos, etc.), conocimientos lingüísticos etc. Aquí, sin embargo, vamos a concentrarnos en aspectos culturales de la vida diaria en ámbitos profesionales, es decir, en aquellos aspectos que el estudiante de negocios extranjero tiene que conocer para comportarse de manera adecuada entre los integrantes de la cultura meta.

El motivo por el que nos concentramos en este aspecto es doble: por un lado, es de vital importancia para el estudiante puesto que, en muchos casos, un comportamiento inadecuado puede tener consecuencias sociales graves, especialmente en contextos económicos. Un error lingüístico o la falta de un conocimiento específico se le perdonará al extranjero con bastante facilidad. Por lo contrario, una *metedura de pata* en el ámbito social puede ser incluso ofensiva cuando no se respeta una norma cultural desconocida por el hablante nativo. Por otra parte, nuestro interés se debe a que hemos constatado que en los últimos años se ha producido un cambio radical en la forma en que los elementos culturales son tratados en los manuales. Este cambio, seguramente, surge del enfoque comunicativo aplicado también en la enseñanza del lenguaje específico y también se manifiesta en el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER; véase Europarat 2001) que, a su vez y por la importancia que se le atribuye en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, influye en la concepción de los manuales.

El MCER destina uno de sus nueve apartados al conocimiento sociocultural, que es el que aquí nos interesa, y enumera aspectos como los siguientes: 1. *La vida diaria* (comida y bebida, horas de comidas, días festivos; horas y prácticas de trabajo; actividades de ocio); 2. *Las condiciones de vida* (niveles de vida; condiciones de la vivienda); 3. *Las relaciones personales* (estructura social y las relaciones entre sus miembros); 4. *Los valores, las creencias y las actitudes*: (clase social; grupos profesionales; seguridad; instituciones; historia); 5. *El lenguaje corporal*; 6. *Las convenciones sociales* (puntualidad; regalos; vestidos; convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones); 7. *El comportamiento*

*ritual (*ceremonias y prácticas religiosas; nacimiento, matrimonio y muerte; celebraciones, festividades, bailes, discotecas, etc.) (véase Europarat 2001).

Ningún manual, obviamente, puede tratar todos y ni siquiera la mayoría de estos aspectos mencionados. Hay que tener presente que el MCER da una enumeración de ejemplos aclaratorios de las distintas categorías y no una clasificación científica. Por otra parte, también está claro, que algunas de estas características socioculturales parecen más importantes y decisivas para el extranjero que otras. Por ejemplo, conocer las prácticas religiosas o las canciones y música populares, de entrada, parece menos transcendente que estar familiarizado con saludos y despedidas. Por lo tanto, es responsabilidad de los autores de los manuales elegir aquellas características que son más necesarias para que la mayor parte de los estudiantes se desenvuelva con soltura en el país y en la cultura de destino.

3. Metodología

Para poder responder a estas preguntas hemos analizado 21 manuales que se autodenominan «Español de los Negocios», «Español comercial», etc. con sus respectivos libros de ejercicios (si existen). No hemos incluido obras que se dedican al lenguaje de otros sectores como el Turismo, la Banca, etc. ni libros de correspondencia comercial o de técnicas de negociación. Tampoco hemos tomado en consideración el libro del profesor que en algunos casos acompaña a los manuales porque los estudiantes normalmente no disponen de él y porque su uso depende de la importancia que le dé el profesor. El papel del profesor en este contexto es de suma importancia para la transmisión de conocimientos culturales, sin embargo su análisis no corresponde a la perspectiva que queremos aplicar en este trabajo.

La importancia del manual en nuestro contexto deriva de dos aspectos: por una parte de los contenidos concretos que suministra; por la otra porque más allá de las informaciones concretas que dé, enfoca todo el

proceso de enseñanza. Si en un manual no aparece información cultural, es bastante probable que a lo largo del curso no se traten estos temas. Si la información que aparece es una información estereotipada, el estudiante con mucha probabilidad, se llevará esta imagen de la cultura meta. En este sentido, el manual «*... reflects a worldview or cultural system, a social construction that may be imposed on teachers and students and that indirectly constructs their view of a culture*» (Cortazzi / Jin, 1999: 200).

Los manuales que hemos tomado en consideración son los siguientes (ordenados por año de publicación):

- Manuales para principiantes con orientación económica:
  - *Trato hecho* (2001); *En equipo 1/2/3* (2002/2003/2007); *Al día superior/inicial* (2003/2006); *Es negocio 1* (2003); *Profesionales 1/2* (2004/2006); *Español profesional 1/2* (2006); *Colegas 1/2* (2007/2008 – versión para alemanoparlantes de *Socios*).
- Manuales para la enseñanza del lenguaje económico propiamente dicho:
  - *Curso de español comercial* (1987); *El español de los negocios* (1989); *Hablemos de negocios* (1992); *Marca registrada* (1995); *Comercio exterior* (1996); *Albarán* (1997); *Español para el comercio internacional* (1998); *Hablando de negocios* (2001); *Proyecto en español comercial* (2001); *Cultura y negocios* (2003); *Negocios* (2005); *Temas de empresa* (2005); *Empresa siglo XXI* (2008); *Entorno empresarial* (2008).

Mientras que las obras del primer grupo pretenden llevar al estudiante de un nivel cero a un nivel A2/B1 del marco de referencia europeo, los del segundo grupo, de hecho, requieren ya desde el principio un

dominio más o menos desarrollado del español (por lo menos B1/B2) para su uso en clase.

Para nuestro análisis nos han parecido relevantes los siguientes factores: el año de publicación del manual; indicación o referencia explícita en los índices y/o introducciones; información cultural en apartados propios dedicados a esta temática; y, por último, información cultural implícita en textos, ejercicios y fotografías.

4. Análisis

4.1. «... y de repente apareció la cultura.»

Si ordenamos los manuales analizados de una manera cronológica, podemos ver que hasta la segunda mitad de los años noventa, todas las obras que existían en este ámbito se dirigían a un público que ya disponía de un nivel medio avanzado del español (aunque en algunos aparezcan actividades y explicaciones para el repaso de ciertos aspectos gramaticales). Obviamente, predominaba la idea de que primero el estudiante debía adquirir las estructuras básicas de una lengua (gramática, vocabulario básico, fonología) y solo después se podía enriquecer esta base con elementos de un lenguaje más específico.

Normalmente, estas obras se centran en primer lugar en la terminología económica, empresarial y comercial tratando temas como «la empresa», «la banca», «los ciclos económicos» o los «documentos comerciales». En algunos casos (por ej. *El español de los negocios*, 1989), estos libros contienen amplia información sobre la realidad hispánica, pero siempre referida a información económica específica (situación o historia de distintos sectores, etc.). No aparecen términos como «conocimientos/diferencias (socio-)culturales» o «interculturalidad» ni en las presentaciones (prólogos) ni en los índices de los manuales. Algunos incluso parecen concebidos y redactados de una manera tan neutra (desde el punto de vista cultural) que una simple traducción sería suficiente para disponer de una

introducción al lenguaje económico en otro idioma (por ej. *Hablemos de negocios*, 1992).

Muy a finales de los años noventa parece surgir tímidamente un cambio de perspectiva en la confección de estos manuales. La enseñanza del lenguaje de los negocios seguía basándose en una presentación de contenidos económicos genéricos, pero al mismo tiempo empezaban a aparecer prólogos que dejaban entrever el interés en transmitir también conocimientos socioculturales: «[...] el alumno no solo aprenderá la terminología adecuada en español, sino que comprenderá también qué significa hacer negocios en España y, lo que más le puede interesar, cómo llegar a hacer negocios en España y con españoles» (*Español para el comercio internacional*, 1998: 7).

Al mismo tiempo, a finales de los años noventa, sale un primer manual que abandona la línea tratada hasta ahora en los manuales de Español para los Negocios - *Socios 1* (1999; aquí citado como *Colegas 1*, 2007) – que pretende transmitir al estudiante los conocimientos del Español de los Negocios no a partir de un cierto nivel lingüístico sino desde un nivel de principiante. Es en este momento cuando aparecen una serie de manuales que podríamos denominar de lengua general pero que se sitúan en un ámbito empresarial tratando temas como «citas y reuniones», «productos y proyectos», «salones y ferias» etc. Una característica importante es que los autores de estos manuales prestan, definitivamente, un mayor interés en tratar aspectos culturales puesto que aparecen temas como los horarios, la puntualidad, las comidas, y un gran etc. Esta tendencia se intensifica y evoluciona en los primeros años del 2000 y hoy en día se pueden encontrar nuevas ediciones de estos mismos manuales que proporcionan aún más información y actividades de sensibilización cultural (compárese *Socios*).

Una evolución paralela – aunque no exactamente simultánea – puede observarse en los manuales de lenguaje económico propiamente dicho. Los motivos de esta evolución pueden ser varios como, por ejemplo, el trato que recibe la cultura en los manuales generales de orientación económica o la mayor concienciación respecto a cuestiones interculturales, recogidas

también en el MCER. Así, en 2003, se publica un manual cuyo título refleja esta nueva orientación: *Cultura y negocios* (2003). A partir de la publicación de esta obra (con la excepción de *Negocios*, 2005), los manuales de lenguaje propiamente dicho más actuales dedican atención y espacio a esta temática: se suele hacer hincapié en la importancia de los aspectos culturales en los prólogos y presentaciones de los manuales, se dedican apartados especiales al «Mundo hispano» y al «Así somos» y hasta se sirven «Bocadillos culturales».

4. 2. Los apartados culturales

En el marco de este trabajo entendemos por «apartados culturales» capítulos, rúbricas o anexos especiales gráficamente separados del resto de apartados y que, según puede desprenderse de la introducción o el prólogo del manual o de su título, abordan temas culturales. Se trata, por lo tanto, de aquellas partes de los manuales cuya finalidad es la de «... [introducir] un tema sociocultural y [querer] desarrollar la curiosidad del alumno en el mundo hispánico» (*Al día inicia*l, presentación) o de «...dotar al usuario de la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la extranjera para poder adquirir el papel de mediador entre la cultura corporativa del propio país y la cultura corporativa meta...» (*Empresa siglo XXI*, 2008: 9).

De los 21 manuales analizados, nueve disponen de apartados con las características mencionadas. Todos ellos han sido publicados después de 1999. Solo dos manuales publicados después de 1999 no contienen prácticamente información cultural explícita –salvo informaciones de carácter enciclopédico sobre la economía española–.

Si miramos más de cerca la organización interna de estos manuales, lo primero que constatamos es que hay un modelo que sigue la mayoría de estas obras: uno o dos (excepcionalmente tres) apartados culturales complementan las otras partes del libro que se dedican a contenidos funcionales, gramaticales, léxicos, etc. Al lado de esta organización estándar, también encontramos un manual que trata las diferencias culturales en una unidad propia, paralela a otras dedicadas a temáticas diferentes (*Entorno*

empresarial, 2008). Y también, quizás como polo opuesto a esta estructura, existe el manual *Cultura y negocios* (2003) que, como su nombre indica, integra conocimientos culturales sobre la realidad hispanohablante y contenidos económicos y léxicos.

Antes de entrar en consideraciones temáticas, es importante decir que abarcar la totalidad cultural del mundo hispanohablante es imposible. De ahí se entiende que algunos autores se centren en la realidad española puesto que quizás sea la que mejor conozcan o la que consideren más útil para su público objetivo. Por otra parte, otros manuales presentan aspectos culturales procedentes de distintos países hispanohablantes, aunque normalmente la realidad peninsular sigue teniendo un papel protagonista. No vamos a discutir aquí cuál es la mejor solución –que posiblemente ni existe– puesto que nuestro objetivo no es discutir la nacionalidad de los elementos culturales sino examinar qué contenido se presenta como *información (inter-)cultural*. Es aquí donde, en nuestro análisis, hemos obtenido los resultados más sorprendentes.

¿Qué espera encontrar el estudiante (y el profesor) bajo un título como «Mundo Hispano», «Realidad Hispánica», «Así somos», «Diferencias culturales», «Competencia socio- / intercultural», etc.? La respuesta parece sencilla: información sobre características culturales propias de las sociedades de habla hispana, y –si el manual se dirige a un grupo culturalmente homogéneo– en contraste con la cultura de origen de los estudiantes. En esta línea encontramos contenidos del tipo: formas de saludo y despedida; nombres, apellidos y sobrenombres; formas de tratamiento; contacto físico; concepción del tiempo; gastronomía; etc. Estos temas pueden considerarse relevantes para el estudiante de Español para los Negocios puesto que le aproximan a la cultura diaria que también es importante para las actividades económicas. Además, aparecen temas más enfocados al mundo de los negocios como, por ejemplo, la jerarquía en las empresas; el negociador hispano; entrevistas personales; empresas de trabajo temporal; cajas de ahorro; ferias internacionales.

Sin embargo, en estos últimos ejemplos y en muchos más, hemos constatado que en los manuales existe una tendencia a enfocar el tema desde una perspectiva técnica ya que se centran en definiciones, clasificaciones y otras consideraciones conceptuales pero se relega a un segundo lugar su lado cultural. No hay duda que, por ejemplo, las cajas de ahorro pueden ser un tema sumamente interesante y relevante para estudiantes de economía. Ahora bien, en un apartado titulado «Competencia sociocultural» no deberían describirse de una manera muy general sin entrar en lo específico de estas instituciones financieras, como son, por ejemplo las características específicas y la importancia que tienen en España u otro país hispanohablante (*Empresa siglo XXI*, 2008: 157s). De la misma manera, el tema de la gestión del tiempo puede tener implicaciones culturales en un principio muy claras – piénsese tan solo en la diferente organización de un día laboral – pero lo que encontramos en el apartado «Realidad hispánica» es una reflexión general acerca de la gestión del tiempo: «El objetivo de la gestión de tiempo es aprovechar al máximo el tiempo, tanto del personal como de las máquinas. Las máquinas son el mayor capital de la empresa...» (*Español Profesional* 1*,* 2005: 130). No encontramos ninguna mención a cómo gestionan los ejecutivos hispanohablantes el tiempo, es decir, no presentan ninguna *realidad hispánica*.

Del mismo modo que aparecen temas económicos disfrazados de culturales pero tratados de una manera general, también hay contenidos culturales abordados sin entrar en particularidades de las culturas meta y que, a veces, pueden parecer incluso evidentes. Así, por ejemplo, muy acertadamente, se introduce en el capítulo «Diferencias culturales», el tema de cómo la cultura determina las diferentes formas de vestir, pero no se hace ninguna alusión a las formas específicas en los países hispanos (*Entorno empresarial*, 2008: 137). Otro ejemplo, lo encontramos bajo el título «La jubilación» en el apartado «Así somos» (*Profesionales 2*, 2005: 76), donde se describe la vida diaria de los jubilados: «...expresan su preferencia por los juegos de mesa, la gimnasia y los deportes [...], escuchar música, pasear, leer,

estar con amigos o realizar tareas del hogar ...»). Si hay aspectos de esta temática que interesan a un estudiante de negocios serán las características de la jubilación en países hispanos (la edad de jubilación, años de cotización requeridos, las diferencias entre las pensiones, etc.) y hasta se podría hablar del papel de la gente mayor en la sociedad hispana y su importancia para el consumo. Sin embargo, en este apartado, se habla de aspectos que son válidos para todos los países occidentales.

Este último ejemplo, nos lleva a otra crítica sobre los temas que aparecen como contenido cultural. Entendemos que la temática en sí es bastante heterogénea, por lo tanto hasta cierto punto no es sorprendente la gran variedad de temas presentados. No obstante, si se hace un listado de estos temas en muchos – quizás demasiados casos – podemos encontrar un gran número de informaciones cuya relevancia para el estudiante nos parece más bien dudosa. Empezando por distintos tipos de bombones de chocolate (además no todos españoles), pasando por las «ventajas de compartir escritorio» hasta «la gran fábrica del mundo» (una descripción de la industria china) todo cabe en un apartado como «Realidad Hispánica» (*Español profesional 1*, 2005; 2, 2006). ¿Realmente le será útil a nuestro estudiante leer un texto sobre la historia y la estructura que sigue el BOE? (*Profesionales 2*, 2005: 14) ¿Qué importancia puede tener para el estudiante conocer al detalle el Instituto Nacional para la Seguridad e Higiene en el Trabajo? (*Empresa siglo XXI*, 2008:182). Estos temas pueden ser interesantes desde un punto de vista léxico o a lo mejor complementando otras actividades pero no se pueden considerar *input* cultural relevante en un manual para estudiantes extranjeros. Y de poco sirve, en nuestra opinión, que la actividad que complementa el trabajo sobre el BOE y el INSHT sea de tipo «¿Cómo es en tu país? Coméntalo con tus compañeros». Esta pregunta y otras parecidas pueden dar un toque intercultural o por lo menos contrastivo a la presentación del tema, pero no por ello adquiere más relevancia (aparte de que es muy posible que un estudiante medio no sepa contestar).

Por último, también podemos constatar que, a veces, los contenidos trasmitidos pueden ser – por una razón u otra – discutibles. ¿Qué pensar del encuentro entre un empresario español y una empresaria china que se realiza a una distancia «de no más de 20 (¡sic!) centímetros» entre los protagonistas? (*Empresa siglo XXI*, 2008: 118). O ¿qué pensar de un país (España) en el que *generalmente* se trabaja a partir de las 10h, naturalmente con descanso de tres horas a mediodía, etc. (*Español profesional 1*, 2006: 146)? ¿Qué impresión nos da un país (en este caso Argentina) cuyos habitantes son «acogedores, cordiales y emotivos, si bien con cierta tendencia al dramatismo» (*Cultura y negocios*, 2003: 17)? ¿Qué visión tenemos de otro (Cuba) cuyo carácter es «alegre, locuaz y con sentido del humor, es esencialmente amistoso y solidario, servicial con todos [...]. Música y baile forman parte inseparable de la vida [...]» (*Cultura y negocios*, 2003: 190). El estudiante, ante estas informaciones, difícilmente podrá evitar tener una concepción estereotipada y hasta errónea de las sociedades y culturas presentadas.

Especialmente en los apartados dedicados a la realidad latinoamericana, las presentaciones de los aspectos culturales, a veces, parecen sacadas de una guía turística. Así leemos, por ejemplo, sobre «La casa de campo argentina» que «los huéspedes pueden realizar numerosas actividades de ocio: observar los paisajes, montar en bicicleta, practicar la caza y la pesca, o pasear a caballo. Estos establecimientos ofrecen al visitante un servicio más personalizado que un hotel. El huésped se siente como un invitado del dueño de la casa» (*Es negocio*, 2003: 80). «De compras por Buenos Aires» (*Colegas 1*, 2007: 134) o «Navidades en el verano antártico» (*Colegas 2*, 2008: 142) serían otros ejemplos en los que prima una visión turística y cuya utilidad didáctica no reside en primer lugar en la transmisión de informaciones culturales sino en la presentación de aspectos léxicos o la práctica de la comprensión lectora, etc.

Vender aspectos económicos como culturales, presentar temáticas generales como específicas de la cultura hispana, tratar temas probablemente irrelevantes para un estudiante de Español para los Negocios, transmitir

información estereotipada y usar un formato turístico para presentar información cultural han sido las principales críticas que hemos presentado. Hay manuales que presentan todas estas características, otros solamente algunas, pero, en todo caso, estas debilidades son un fenómeno extendido en la bibliografía del Español para los Negocios. De hecho, en la mayoría de los casos basta con echar un vistazo a las temáticas que se presentan para ver el grado de confusión que reina en la presentación de contenidos socioculturales.

4.3. Los contenidos culturales: lo que hay y lo que buscamos

Un manual no transmite contenidos culturales únicamente en aquellos apartados que vienen marcados por un título específico sino que estos se encuentran a lo largo de todas sus páginas (textos, ejercicios, actividades, fotografías, etc.). Para analizar y discutir las informaciones concretas que dan los manuales, hemos escogido dos ámbitos o situaciones que pueden considerarse claves por su frecuencia de aparición en los manuales y por encontrarse también citadas en el MCER: el primer contacto directo y el mundo laboral. En lo sucesivo se trata de examinar hasta qué punto se aplica también una perspectiva cultural adecuada a estos ámbitos y situaciones. Aquí se han tomado en consideración todos los manuales de nuestro corpus, pero, por razones de mayor homogeneidad, nos hemos limitado a la información respecto a la realidad peninsular.

En este sentido, la primera situación que hemos analizado ha sido la del primer contacto directo entre dos personas –una situación que, para el extranjero, puede resultar bastante más difícil de lo que podría parecer–. De acuerdo con los manuales a la situación de presentarse o ser presentado a alguien le corresponde una fórmula de tipo: ¡*Mucho gusto!* – ¡*Encantado!* y un apretón de manos. En uno (*Trato hecho*, 2001: 33) se presentan diferentes maneras de saludarse, en otro (*Colegas 1*, 2007: 132) se menciona que entre hombre y mujer también existe la costumbre de dar dos besos. Incluso en estos dos casos, el estudiante no recibe ninguna información sobre las

convenciones sociales que rigen el apretón de manos, los besos y las palmadas en la espalda. ¿Cuál es el problema? El extranjero, en su visita a España, se da cuenta de que no siempre se le saluda con un apretón de manos y que la probabilidad de que alguien le dé dos besos es mucho mayor que en su país si es del centro o del norte de Europa. Muy frecuentemente, esta costumbre se interpreta de una manera muy positiva y, el peligro es que el estudiante acabe besando incluso en las situaciones donde no corresponde. No conoce el código social subyacente y su manual ENE tampoco le ha preparado al respecto. La cuestión de la distancia física se trata solo en dos manuales (*Empresa siglo XXI*, 2008: 118; *Colegas 1*, 2007: 142), aunque ni en estos dos casos se menciona la tendencia a tocar físicamente a la otra persona mientras habla –algo que también puede sorprender y hasta intimidar a un extranjero–. Mientras que el uso de *tú* y *usted* suele aclararse bastante bien en los manuales en los que aparece la cuestión (incluso sus implicaciones pragmáticas), la diferencia entre *señor*/*señora* y *don*/*doña* queda totalmente en el aire. Incluso los manuales que usan las formas *don*/*doña* no suelen aclarar las restricciones que conllevan (a excepción de *Español profesional 1*, 2005: 27). Otro elemento importante de una presentación, los nombres y apellidos, también se tratan solo excepcionalmente (*En equipo 1*, 2002: 23; *Español profesional 1*, 2005: 18,66) y el (no)-uso de títulos académicos en las presentaciones se omite totalmente.

Segundo ejemplo: el mundo laboral. Generalmente, en los manuales analizados nos vemos confrontados con un mundo de oficinas en el que hombres y mujeres de negocios ocupan puestos destacados. Las actividades de ejecutivos y empresarios jóvenes y dinámicos vienen determinadas por sus agendas repletas de reuniones, comidas de trabajo y viajes. Los españoles, así es la imagen que se transmite, trabajan mucho con horarios larguísimos. En algunos pocos casos se menciona la costumbre española de la jornada partida, normalmente con la aclaración de que existe cada vez menos (*Español profesional 1*, 2005: 146). De otra costumbre, la siesta, casi no se habla (una

excepción sería *Empresa siglo XXI*, 2008: 29) al igual que, por ejemplo, de la pausa para el desayuno a media mañana. En la inmensa mayoría de los manuales, el estudiante tampoco obtiene información respecto a muchos días festivos (fiestas mayores y regionales) o de que el mes de agosto no es la mejor época para hacer negocios. Todos estos elementos serían importantes para cualquier tipo de contacto laboral o comercial con España, sin embargo, apenas aparecen (una excepción sería *Al día inicial*, 2006**:** 54). En cambio, lo que sí se comenta con cierta regularidad es la importancia que tienen las comidas de negocios que, en sintonía con la imagen que se da del mundo laboral, se realiza en restaurantes de cierta categoría. El marco organizativo de la comida no se comenta mucho (a veces, por ej. *Español profesional 1*, 2005: 150, se mencionan los horarios); elementos claves –y sumamente difíciles para el extranjero– como quién paga, cómo se paga, cuánto se deja como propina o cómo hay que reaccionar al típico*¡Invito yo!* – todo esto queda sin aclarar. En cambio, en varios manuales (*Profesionales 1*, 2004: 106; *En equipo 2*, 2003: 20, *Es negocio 1*, 2003: 127) se hace alusión a cuándo sería el mejor momento para hablar de los negocios (al principio, en la sobremesa, etc.). Parece, sin embargo, que no hay acuerdo entre los distintos autores y dependiendo del manual que utilice el estudiante, actuará de un modo diferente. Además, no todos los contactos comerciales y laborales en España se realizan en restaurantes de lujo. El bar, una institución española de gran importancia para la vida social y laboral en España, se explica, sin embargo, en tan solo un manual (*Español profesional 1*, 2005: 66).

Vemos, pues, que el tratamiento que reciben incluso temas centrales como los que acabamos de mencionar desde un punto de vista cultural dista de ser satisfactorio. A veces se omiten precisamente aquellos aspectos que, desde un punto de vista social, fácilmente pueden llevar a situaciones desagradables (pagos, saludos, regalos, etc.). Al mismo tiempo, estos aspectos se podrían tratar con relativa facilidad y pensamos que para su inclusión solo hace falta cierta toma de conciencia.

5. Conclusión

Hemos visto que en los últimos diez años los elementos culturales se han convertido en un componente más de los manuales de Español de los Negocios para Extranjeros. A primera vista, parecen recibir un trato y una importancia al mismo nivel que los contenidos funcionales, léxicos, gramaticales, etc. No obstante y a pesar de que la cultura se ha hecho un lugar en los manuales, cuando se miran los contenidos de cerca podemos observar que estos diez años no han sido suficientes para alcanzar la debida madurez en la inclusión y presentación de la vida diaria del mundo hispano. A veces, demasiadas veces, a la hora de escoger y de elaborar informaciones culturales en los manuales parecen haber pesado más los aspectos pragmáticos (facilidad de la presentación, existencia y disponibilidad de la información necesaria, necesidad de complementar otras destrezas del estudiante, etc.) que el genuino interés en presentar las características culturales de las sociedades. Es cierto, la temática es heterogénea, difícil y, en muchos aspectos, mal investigada. Pero esto no justifica las deficiencias que hemos visto. No olvidemos que en buena medida se trata también de sensibilizar al estudiante, objetivo quizás más importante aún que el suministro de información estática. Y, para decirlo con un ejemplo contundente, con textos sobre, por ejemplo, el *desk-sharing*, esta sensibilización parece difícil. En nuestro análisis, al lado de las flaquezas que hemos visto, en muchas ocasiones y ante muchos textos, documentos y situaciones, hemos tenido la sensación de estar delante de una ocasión no aprovechada: buenas ideas, buenos textos, buenas actividades bien explotadas a nivel gramatical, funcional, léxico, etc. pero de los que no se saca todo el jugo cultural que se podría. Un ejemplo serían también las representaciones gráficas, especialmente las fotografías. En ellas, lo característico, lo propio, lo habitual de las culturas hispanohablantes se sacrifica muchas veces en aras de la transmisión de una imagen de modernidad e internacionalidad.

Naturalmente, entre el manual y el estudiante se sitúa la figura del profesor que juega un papel destacado como intermediario cultural. De él depende, hasta cierto punto, si las informaciones culturales se transmiten o se omiten, se relativizan o, quizás, se vuelven aún más estereotipadas. Pero está fuera de duda que el manual debe suministrar una base sólida también en el tratamiento de los aspectos culturales y por ello esperamos que la crítica que hemos hecho sirva para impulsar los esfuerzos en este ámbito.

Bibliografía

EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin: Langenscheidt.

GARRIDO RUÍZ DE LOS PAÑOS, Aarón (2002): «El componente cultural en el aprendizaje de ELE», En: GÓMEZ ASENCIO, José y Jesús Sánchez LOBATO (ed.): *Colección Forma 4. Interculturalidad*, Alcobendas: SGEL, 27-35.

GONZÁLEZ CASADO, Pilar (2002): «Contenidos culturales e imagen de España en manuales de E/LE de los años noventa», En: GÓMEZ ASENCIO, José y Jesús Sánchez LOBATO (ed.): *Colección Forma 4. Interculturalidad*, Alcobendas: SGEL, 63- 86.

Manuales analizados (por título)

AL DÍA SUPERIOR / INICIAL (2003/2006): Prost, Gisèle y Alfredo Noriega; [+ Cuaderno de ejercicios superior / inicial]; Alcobendas: SGEL.

COLEGAS 1 (2007): González, Marisa y otros; Stuttgart: Klett.

COLEGAS 1 ARBEITSBUCH (2007): Corpas, Jaime y Lola Martínez; Stuttgart: Klett.

COLEGAS 2 (2008): Martínez, Lola y Maria Lluïsa Sabater; Stuttgart: Klett.

COLEGAS 2 ARBEITSBUCH (2008): Corpas, Jaime, Lola Martínez, y Maria Lluïsa Sabater; Stuttgart: Klett.

COMERCIO EXTERIOR (1996): Aguirre, Blanca y Klaus Rother, Klaus; Alcobendas: SGEL.

CULTURA Y NEGOCIOS (2003): Felices, Ángel y otros; Madrid: Edinumen.

CURSO DE ESPAÑOL COMERCIAL (1987): Aguirre, Blanca y Consuelo Hernández; Alcobendas: SGEL.

EL ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS (1989): Martín, Ana, José Siles e Ignacio Martín; Alcobendas: SGEL.

EMPRESA SIGLO XXI (2008): Iriarte, Emilio y Emilia Núñez; Madrid: Edinumen.

EN EQUIPO 1-3 (2002 – 2007): Juan, Olga y otros; [+ Libros de ejercicios]; Madrid: Edinumen.

ENTORNO EMPRESARIAL (2008); De Prada, Marisa, Montserrat Bovet y Pilar Marcé, Pilar; Madrid: Edelsa.

ES NEGOCIO 1 (2003): [+ Cuaderno de recursos y ejercicios]; Madrid: Espasa Calpe.

ESPAÑOL PARA EL COMERCIO INTERNACIONAL (1998): Felices, Ángel y Cecilia Ruiz; Madrid; Edinumen.

ESPAÑOL PROFESIONAL 1 / 2 (2005/2006): Bürsgens, Gloria; [+ Arbeitsbuch 1 / 2]; Berlin: Cornelsen.

HABLANDO DE NEGOCIOS (2001): De Prada, Marisa y Montserrat Bovet; Madrid: Edelsa.

HABLEMOS DE NEGOCIOS (1992): Sabater, María Lluïsa y Ernesto Martín Peris y Mireia Bosch; [+Libro de ejercicios]; Madrid: Alhambra Longman.

MARCA REGISTRADA (1995): Fajardo, Mercedes y Susana González; [+Cuaderno de ejercicios]; Madrid: Santillana.

NEGOCIOS (2005): Blanco, Ana y María Sol Villarubia; [+Cuaderno de ejercicios] Alcalà: Univ. de Alcalá.

PROFESIONALES 1 (2004): Ezquerra, Raquel, Paz G. Arboleya y Carmen Llanos; [+Cuaderno de actividades]; Madrid: enClave-ELE.

PROFESIONALES 2 (2005/2006): Benítez, Víctor y otros; [+ Cuaderno de actividades]; Madrid: enClave-ELE.

PROYECTO EN ESPAÑOL COMERCIAL (2001): Centellas, Aurora; [+Libro de ejercicios (1998)]; Madrid: Edinumen.

TEMAS DE EMPRESA (2005): Pareja, María José; Madrid: Edinumen.

TRATO HECHO (2001): Aguirre, Blanca y otros; Alcobendas: SGEL.

EL ESPAÑOL DESDE OTRA PERSPECTIVA; ENSEÑANZA DE LA LENGUA, TECNOLOGÍAS APLICADAS Y PROGRAMAS LIBRES

ALEJANDRA LEZ
HANNIA PORRAS MURILLO
Université de Sherbrooke

RESUMEN

A través de la presente comunicación deseamos presentar una experiencia de aula, un proyecto de integración tecnológica en el marco del curso «Español de Negocios I», llevado a cabo en la Université de Sherbrooke, con un grupo de estudiantes mayoritariamente francófono, a partir de la cual pretendemos examinar las posibilidades de transformar y flexibilizar el proceso de aprendizaje a través de la educación virtual como modalidad de apoyo a la enseñanza presencial de Español con Fines Específicos (EFE), valiéndonos para ello de programas libres.

> *La utopía está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se desplaza diez pasos más allá. Por mucho que camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso: sirve para caminar.*
>
> *Eduardo Galeano.*

1. Introducción

Es innegable que el desarrollo y la expansión de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (Internet, en especial) han repercutido directamente en los constructos socio-culturales y en la forma de percibir, valorar y aprender la realidad.

Dada esta situación global, la distancia, el tiempo, la cultura, etc., son relativizados por esa nueva percepción (Collis, 1996; Verdejo y Davies, 1997). La revolución científico-tecnológica que hemos vivido, por lo menos en los últimos años, parece únicamente extrapolable a otra gran experiencia vivida por la humanidad en lo que respecta a la comunicación de masas; la aparición de la imprenta y la democratización de los flujos de información provocados por la misma (Caro, 2000).

En tanto que transformación técnica, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, al igual que la aparición de la imprenta y de la cultura del texto escrito, impactó en el ámbito educativo. El impacto de dicho fenómeno es considerable y frente a esta nueva perspectiva social y a los nuevos requerimientos, los procesos de enseñanza-aprendizaje así como todos los aspectos que refieren a la gestión del conocimiento se ven afectados. Frente a ello, las instituciones y los docentes buscan adaptarse a las necesidades de la sociedad actual, prepararse a los retos futuros e integrar las nuevas tecnologías a fin de aprovechar las ventajas y oportunidades que las mismas ofrecen.

2. Marco teórico

Como mencionamos en la introducción, las denominadas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (que en adelante llamaremos TIC) han impactado de forma profunda y diversa en casi todos los sectores de la sociedad. La educación como fenómeno socio-cultural no ha escapado a dicho impacto y por tanto, los procesos de enseñanza-

aprendizaje así como todos los aspectos que refieren a la gestión del conocimiento se han visto afectados por la emergencia cada vez más acelerada de las TIC.

En principio, este fenómeno parece mostrarse favorable al desarrollo de competencias individuales y colectivas puesto que ha acompañado la transformación de organizaciones, empresas, instituciones, comunidades, individuos, etc. en su afán de responder a las exigencias de una economía del conocimiento y a la construcción de una sociedad del saber (Gnanou, 2007). Como afirma Castells (2000) atravesamos un intervalo histórico donde tienen lugar grandes eventos que comportan un cambio de paradigma basado en las tecnologías de la información y la comunicación que contribuye a la construcción de la llamada sociedad del conocimiento.

Estos cambios, que también se han instalado en las aulas, han favorecido la aparición de nuevos paradigmas teóricos, metodológicos y de aprendizaje que exigen al docente una atención y una comprensión especial de esta nueva realidad, una evaluación detenida, una reflexión constante con respecto al uso razonado y razonable de las TIC y a la integración coherente y efectiva de las mismas a las prácticas pedagógicas, porque como afirma Trenchs (2001: 23):

> Los cambios que se están produciendo en el mundo educativo son técnicos, porque estamos cambiando las herramientas y los materiales con los que trabajamos, pero también son cualitativos porque todo contexto educativo (sea una escuela, sea una universidad) se transforma con la introducción de una herramienta nueva. [...]

Actualmente en lo que concierne a las tecnologías emergentes y a sus potenciales usos educativos contamos con una amplia gama de posibilidades. Tan vasta es la oferta, que muchas veces podemos sentirnos desbordados ante la avalancha de herramientas, medios, recursos e

información disponible a la hora de escoger, y como toda buena elección requiere tiempo y esfuerzo, esta abundancia puede transformarse en un elemento contraproducente si no actuamos con mesura. Como sabemos, la eficiencia en el uso de estas tecnologías no responde a parámetros de cantidad sino de calidad, donde lo importante no radica en el volumen de recursos y medios que utilizamos en la integración tecnológica a la práctica de aula, sino en nuestra capacidad de experimentar, comprender y adaptar esos recursos a los objetivos de aprendizaje, al plan curricular de trabajo y a las necesidades del estudiante en tanto que agente fundamental del proceso, puesto que las tecnologías por sí mismas no representan necesariamente una mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje, ni un aumento del rendimiento escolar. Como afirma Trenchs:

> La experiencia nos demuestra que no es cierto que, por el mero hecho de tener a disposición herramientas tecnológicas aumenten el grado de conocimientos y las habilidades de nuestros alumnos. Sí es cierto, por el contrario, que estas herramientas son realmente útiles si se utilizan de acuerdo con planteamientos pedagógicos sólidos que tengan en cuenta la experiencia profesional de los docentes y las investigaciones realizadas en cada área de aprendizaje. (Trenchs, Mireia, 2001, «Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de las lenguas», Lleida: Milenio: 23)

Por consiguiente, las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito educativo se transforman en un recurso potencial muy interesante, que podría facilitar la tarea del docente y ofrecer al estudiante herramientas útiles. Siempre y cuando, la tecnología llegue al aula de la mano de la investigación, la planificación juiciosa y la práctica

responsable, porque el éxito o el fracaso en esta integración dependerá de dichas instancias, así como del modelo pedagógico que las sustente.

3. Nuestro proyecto de integración: su contexto de desarrollo y sus objetivos

Las reflexiones antes presentadas constituyen algunas de las bases teóricas que inspiraron nuestro proyecto, el cual se articuló en torno a una serie de necesidades concretas observadas en un contexto de práctica específico. Dicho contexto se conformó por un curso de Español Lengua Extranjera con fines específicos para estudiantes universitarios mayoritariamente francófonos (once estudiantes francófonos y tres estudiantes lusófonos) provenientes de diversas orientaciones. Este grupo de estudiantes presentaba una gran heterogeneidad con respecto a la formación (diferentes disciplinas, diferente nivel, etc.), a la franja etaria (estudiantes de entre 20 y 45 años) y al grado de conocimiento de la lengua objetivo (estudiantes que tomaban un curso de E/LE de nivel universitario por primera vez y estudiantes que poseían un buen dominio del Español como lengua segunda o extranjera).

Con respecto a la especificidad del curso («*Espagnol des affaires I*») la totalidad de los estudiantes manifestaron enfrentarse a una nueva experiencia de aprendizaje, donde el grado de motivación en cuanto a la elección del mismo respondía a alguna de las tres situaciones que se enuncian a continuación: perfil y exigencias de la orientación académico-profesional particular (estudiantes de Relaciones Internacionales, Ciencia Política, Relaciones Interculturales, etc.), necesidad de desarrollar las competencias requeridas para comunicar en contextos curriculares universitarios específicos (realizar pasantías en países de habla hispana), deseos de adquirir una segunda o tercera lengua para enriquecer el perfil y mejorar las posibilidades de desarrollo profesional.

Como podemos constatar, nuestro contexto de acción se caracterizó por una alta heterogeneidad, donde nos encontramos con una amplia gama de necesidades, incentivos e intereses a la hora de aprender y enfrentamos el desafío de recrear un ambiente de aprendizaje diversificado, flexible y suficientemente motivador para lograr un contrato pedagógico efectivo y ofrecer mayores oportunidades de aprendizaje al grupo general y a cada estudiante en particular.

En este marco, la propuesta de integración pedagógica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación surgió como una forma de afrontar el desafío y responder mejor a las inquietudes de los estudiantes. El proyecto inicial de integración se desarrolló a partir de la evaluación de necesidades, el plan general de trabajo y la implementación del curso de Español con Fines Específicos, «*Espagnol des affaires I*» y

- Concebir e implementar una metodología de apoyo al curso de español que responda a las necesidades del estudiante, respete los objetivos de aprendizaje y se integre de forma adecuada al plan general de trabajo.
- Lograr una utilización apropiada de los recursos tecnológicos disponibles.
- Adaptar dichos recursos a las dinámicas de trabajo, con la intención de transformarlos en mediadores y facilitadores de las construcciones cognitivas, que permitan a la vez:
    - Ofrecer diversos objetos de aprendizaje, organizados y presentados a través de una plataforma (*Moodle*).
    - Fortalecer y dar continuidad al proceso de enseñanza/aprendizaje, salvando limitaciones de tiempo y de espacio.
    - Promover el trabajo colaborativo, la investigación y el desarrollo de la autonomía de los estudiantes con respecto a su propio proceso.
    - Fomentar la investigación docente, aspirando a la observación

crítica y a la reflexión en torno a;

- los nuevos modelos de enseñanza/aprendizaje,
- la integración de la tecnología a las prácticas pedagógicas,
- la integración efectiva a la enseñanza del español como:
  - lengua extranjera
  - lengua de aprendizaje con fines específicos
- los alcances y las limitaciones de estas nuevas prácticas
- la accesibilidad y la usabilidad de los objetos de aprendizaje y de las herramientas tecnológicas utilizadas.

4. Aspectos didácticos y pedagógicos.

4.1. El aprendizaje de EFE y las tecnologías aplicadas a la educación.

Desde un punto de vista metodológico podemos afirmar que la enseñanza de Español con Fines Específicos no difiere de la enseñanza de Español con fines generales (E/LE). En ambas prácticas, los docentes consideraremos entre nuestros objetivos fundamentales aquellos aspectos de la adquisición de la lengua que sean funcionales al estudiante. Para ello, adoptaremos estrategias de enseñanza/aprendizaje favorables a la adquisición de la lengua objetivo, trataremos de recrear contextos de uso de alto grado de verosimilitud, tomando como punto de partida las necesidades concretas de los estudiantes con el objetivo de lograr situaciones favorables a un aprendizaje significativo, a un aprendizaje de alta funcionalidad social (Bandura, Albert, 1963).

La diferencia entonces, radica como señala Susana Pastor (2004: 301) en «el enfoque de la enseñanza de lenguas en que el contenido y los objetivos vienen determinados por las necesidades de comunicación de un grupo concreto de estudiantes». El estudiante que opta por un curso de Español con Fines Específicos (EFE) generalmente persigue objetivos concretos y el desarrollo de una competencia específica: la competencia

comunicativa que le permita desenvolverse en un espacio académico y/o profesional determinado (Pastor, 2004).

En un contexto de estas características, el docente se encontrará, al menos fue nuestra experiencia, con la necesidad imperiosa de combinar el contexto de aprendizaje para recrear un ambiente propicio a la adquisición de la lengua objetivo y útil para las prácticas profesionales de los estudiantes, recrear diversos contextos de simulación verosímiles, manipular diferentes registros léxicos e implementar diferentes escenarios de aprendizaje. Todo ello exige una gran capacidad de adaptación y de flexibilidad tanto por parte del docente, como por parte del ambiente de aprendizaje.

De acuerdo a nuestra experiencia, es aquí donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación juegan un rol preponderante, actuando como canal de mediación, aumentando el grado de flexibilidad del ambiente de aprendizaje, permitiendo adaptar los recursos existentes a las necesidades concretas de los estudiantes, ampliando así las instancias de exposición a la lengua objetivo. Puesto que como afirma Yagüe

> [...] la interacción con un producto multimedia puede ser presentada como una herramienta psicológica en tanto que representación de realidades comunicativas y de realidades culturales a las que se accede mediante la lengua. No hay razón para pensar que si el conocimiento se construye a partir de la experiencia, otras situaciones experimentales y reproducidas no resulten adecuadas para la adquisición de conocimiento, como acciones de mediación, en los términos que la define Vygotsky, tanto más si esa interacción multimedia se inscribe en un proceso de negociación y de solución de problemas con un oportuno feedback (Yagüe, A, 2004, «El cederrón en la enseñanza del ELE: entre la realidad y el deseo», RedELE 0).

4.2. La responsabilidad pedagógica a la hora de la integración de las TIC

Desde una perspectiva ética, consideramos que toda práctica pedagógica debería partir de un cuestionamiento fundamental, más allá de la modalidad de desarrollo, del contexto o de la disciplina. Dicho cuestionamiento concierne a la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje y a la responsabilidad del docente con respecto a la misma.

La integración de las tecnologías a la práctica no debería estar exenta de este cuestionamiento. Por consiguiente, consideramos que a la hora de integrar las TIC, a la responsabilidad inherente a toda práctica pedagógica, se suman las siguientes:

- La responsabilidad frente a la investigación y a la práctica reflexiva dirigida a la toma de las decisiones más acertadas en cuanto a la adecuación y la pertinencia de dicha integración, su coherencia en relación a la planificación de las diferentes instancias de enseñanza/aprendizaje y a las posibilidades de implementación efectiva por parte del docente y de acceso y uso por parte del estudiante.
- La responsabilidad de guiar y acompañar al estudiante en un proceso de aprendizaje paralelo al curso a fin de atenuar el desconcierto que eventualmente puede resentir al enfrentar una nueva práctica pedagógica, una nueva forma de aprender, una necesidad de desarrollar competencias transversales (por ejemplo, la comprensión del funcionamiento y el uso de una plataforma de aprendizaje, la realización de ejercicios interactivos, la participación en un ambiente de trabajo colaborativo, en un foro de discusión, etc.).

En resumen, la responsabilidad en el proceso de integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación es un punto neurálgico, así como lo es para la práctica docente en sí, donde no tiene cabida ninguna decisión irreflexiva. Como docentes de lengua, consideramos que nuestra responsabilidad radica en la pertinencia de nuestros propósitos a la hora de

integrar la tecnología a nuestras prácticas, en la evaluación de las posibilidades reales de integración y en la utilidad de la misma

4.3. Competencias transversales necesarias a la integración y al uso de las TIC

Una competencia puede definirse como un saber o un saber hacer que se fundamenta en la movilización y en la utilización eficiente de un conjunto de recursos, donde se hace acopio de conocimientos, habilidades y actitudes integradas para el cumplimiento de una tarea. Desde esta perspectiva, una competencia transversal se puede definir como un saber o un saber hacer susceptible de ser utilizado en un conjunto de ámbitos disciplinarios; donde se utilizarán los elementos esenciales de la competencia (invariantes abstractos) y se adaptarán los elementos accesorios a la disciplina (variantes contextuales).

La gran variedad de recursos tecnológicos a los que tenemos acceso y su extendido uso, podrían inducirnos a considerar que, como docentes y como estudiantes, contamos con las competencias transversales requeridas para afrontar las innovaciones tecnológicas que aparecen en los diferentes ámbitos de la sociedad, incluido el educativo.

No obstante, son imprescindibles para la integración, tanto por parte del docente como implementador como de los estudiantes como usuarios. Puesto que, para el docente implica la comprensión de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación desde una perspectiva heurística, asumiendo un rol enseñante-aprendiz y para el estudiante, el desarrollo y/o la utilización adecuada de competencias de uso, porque como sabemos, toda dificultad técnica podría actuar en detrimento del proceso, en perjuicio del estudiante, de la labor docente y por consiguiente de la calidad del aprendizaje.

5. Aspectos tecnológicos

5. 1. ¿Por qué programas libres (*Software Libre*)?

Con respecto al uso de programas libres, dos razones fundamentales motivaron nuestra elección. La primera de ellas, sin duda, fue de índole económica; utilizando programas libres, evitábamos costos de licencias, lo cual hacía viable nuestro emprendimiento. La segunda, no menos importante, utilizando programas libres optábamos por herramientas flexibles, adaptables a las necesidades, dando lugar a la retroalimentación del conocimiento y favoreciendo la investigación y el consiguiente desarrollo de recursos tecnológicos factibles de ser aplicados en la educación. Porque como bien señala Sara Osuna (2009) el *software libre* presenta ciertas características básicas que están o deberían estar entre los principios educativos fundamentales. Algunos de los cuales son:

- La concepción del trabajo colaborativo, la investigación y el desarrollo de las ideas para hacer avanzar el conocimiento.
- La solidaridad al compartir libremente los conocimientos con el objetivo de retroalimentar la reflexión y fomentar su desarrollo.

De igual modo, las bases del proyecto GNU de la Fundación para el Software Libre (FSF, *Free Software Foundation*) inspiraron nuestra elección, porque de acuerdo a las mismas, el *software libre* se puede definir como la libertad de los usuarios para ejecutar, copiar, distribuir, estudiar, cambiar y mejorar los programas. Estas posibilidades hacen referencia a cuatro libertades básicas enunciadas por la Fundación y que coinciden con las necesidades de investigación, utilización y adaptación en el ámbito de la educación, al menos en nuestra experiencia:

- «La libertad de usar el programa con cualquier propósito (libertad 0).»
- «La libertad de estudiar el funcionamiento del programa y adaptarlo a las necesidades (libertad 1). El acceso al código fuente es una

condición previa para esto.»

- «La libertad de distribuir copias, con lo que puede ayudar a otros (libertad 2).»
- «La libertad de mejorar el programa y hacer públicas las mejoras, de modo que toda la comunidad se beneficie (libertad 3). De igual forma que la libertad 1 el acceso al código fuente es un requisito previo.»

6. Conclusiones

Es innegable que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación han realizado un aporte considerable al ser trasladadas a los diversos ámbitos educativos. La enseñanza y el aprendizaje de lenguas, que no escapa a la influencia de las TIC, debe adaptarse a la realidad del mundo y afrontar los cambios de paradigma que se suscitan a nivel social, cultural, educativo, etc.

Como docentes tenemos la posibilidad de sacar provecho de las ventajas que nos ofrece la tecnología y en nuestra opinión debemos hacerlo, sin por ello, depositar en estas el éxito de nuestras prácticas educativas. Pero para lograr un aprovechamiento máximo son necesarias una sólida formación disciplinaria y metodológica, así como una comprensión de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación desde una perspectiva heurística. Sin olvidar, por supuesto una necesidad vital para la profesión docente: la fuerte vocación, elemento que no puede ser sustituido con tecnología.

Por otra parte, la reflexión y la práctica responsable son dos elementos fundamentales en la integración que si bien, no garantizan el éxito favorecen su obtención porque, como afirma el pedagogo brasileño Paulo Freire (1998) «la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo».

Finalmente, con respecto al uso de programas libres en dicha integración, concluimos con Osuna (2001: 2) que, «cuando la institución

docente usa software libre, está colaborando con una construcción ética de la sociedad del conocimiento, ya que se basa en una concepción abierta y transparente de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación».

Bibliografía

BANDURA, Albert (1963): *Social Learning and Personality Development*, New York : Holt, Rinehart and Winston.

CASTELLS, Manuel (2001): *Internet y la sociedad en red*. En Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento, Barcelona: UOC.

CLARK, Ruth Colvin (2003): *E-Learning and the science of instruction: proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*, San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.

FREIRE, Pablo (1998): *La educación como práctica de la libertad*, México: Siglo Veintiuno Editores.

GRIFFIN, Kim (2005): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco Libros, S.L.

NARCY-COMBES, Jean-Paul (2005): *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*, Paris: Ophrys.

OSUNA, Sara, (2009): «Aproximación al software libre. Algunos usos educativos», *Revista Digital La Educación,* Nro. 141: O.E.A., 24 páginas.

PASTOR, Susana (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.

POTHIER, Maguy (2003): *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*, Gap France: Ophrys.

STALLMAN, Richard (2004): *Software Libre para una Sociedad Libre*, Madrid: Traficantes de Sueños.

TRENCHS, Mireia (2001): *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de las lenguas*, Lleida: Milenio.

YAGÜE, Agustín (2004): *El cederrón en la enseñanza del ELE: entre la realidad y el deseo*, RedEle0, <http://www.educacion.es/redele/revista/yague.shtml>

EL TRATAMIENTO DE LA LITERATURA ESPAÑOLA EN EL BACHILLERATO BILINGÜE A PARTIR DE UN ENFOQUE POR TEMAS Y TAREAS

ANTONIO MARÍA LÓPEZ GONZÁLEZ
Universidad de Lódz

RESUMEN

La asignatura de Literatura española constituye un pilar fundamental dentro del currículo de las Secciones Bilingües de Español en Polonia. Esta comunicación presenta una propuesta didáctica que supera el tradicional estudio de la Historia de la Literatura española, para convertirse en un estudio de una selección de textos significativos, estructurada en torno a temas universales. Así se implementa el «Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas» (AICLE). Mediante este tipo de enseñanza, los alumnos aprenden las materias del currículo a la vez que ejercitan y perfeccionan sus competencias lingüísticas. Esta metodología integra a través del enfoque por tareas el tratamiento del fenómeno literario y el desarrollo de la competencia lingüística en español con cuestiones de comprensión, análisis y creación.

1. El programa de Secciones Bilingües con español

La asignatura de Literatura española constituye uno de los tres pilares fundamentales dentro del currículo en español en las Secciones Bilingües de Español en Polonia, junto con el dominio de las destrezas comunicativas y de la gramática en la asignatura de Español Lengua Extranjera (ELE), y de la Cultura del español en las asignaturas de Historia de España, Geografía de España e Historia del arte español. Como se aprecia en la tabla 1, comparte con estas materias del currículo en español la misma carga lectiva: 10 horas semanales acumuladas en el conjunto de los tres años que dura el liceo polaco, o lo que es lo mismo, 350 horas totales.

Materia / Curso	**Liceo 1**	**Liceo 2**	**Liceo 3**	**Total**	**35 semanas**
ELE	4	3	3	10	350
LENGUA Y LITERATURA	**3**	**4**	**3**	**10**	**350**
CULTURA	3	3	4	10	350
Total	10 h	10 h	10 h	30 h	1050 h

Tabla 1: Distribución horaria semanal en español por materia y curso

Los alumnos de las Secciones Bilingües polacas inician el estudio de este complemento curricular cursado en lengua española de, al menos, 30 horas por semana, tras haber superado un año *cero* de enseñanzas intensivas de Lengua española, a razón de un mínimo de 18 horas por semana. Existe, no obstante, una segunda modalidad, en la que estas 18 horas intensivas del año *cero* se reparten en los tres cursos del Gimnasio, cursando entonces, al menos, 6 horas lectivas por semana de enseñanzas de Lengua española. Previamente, en uno u otro caso, los alumnos han sido admitidos en la Sección Bilingüe, una vez realizados exámenes o pruebas que combinan el conocimiento general y el dominio de la lengua (pruebas de capacidad lingüística).

En el currículo del programa se procura equiparar los niveles de competencia lingüística alcanzados por los estudiantes de las Secciones Bilingües dentro de la escala establecida en Marco de Referencia Europeo para las Lenguas del Consejo de Europa, así como la integración en este Programa de los contenidos funcionales, gramaticales y socioculturales básicos previstos en los niveles de exigencia del Nivel Inicial avanzado y del Intermedio Español según se establece en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. En lo tocante a Literatura española, ello significa que los alumnos comienzan su estudio sistemático, habiendo alcanzado el nivel B1 para concluir, al menos, en el nivel B2+. Experimenta entonces el alumno de 1º de liceo una sensación gratificante al comprobar que su nivel de competencia lingüística ya le permite acceder a la lectura de textos literarios que leen normalmente los hablantes nativos.

Currículo de Secciones Españolas	**Marco Común de Referencia Europeo**	**D.E.L.E.**	**Edad de los alumnos Opción: A / B**	
Año CERO	B1	Inicial (++)	16	13-15
Años: 1, 2, 3 Liceo y Matura	B1+, B2, B2+	Intermedio	16-19	

Tabla 2: Equiparación de los niveles del currículo de las secciones españolas

La base legal del programa de Secciones Bilingües con idioma español en Polonia, la constituye el Acuerdo de Mayo de 1997 y el posterior anexo de Enero de 2005 entre el Ministerio de Educación Nacional y Deporte de la República de Polonia y el Ministerio de Educación y Ciencia del Reino de España sobre creación y funcionamiento de Secciones Bilingües con idioma español en centros educativos (Gimnasios y Liceos) de la República de Polonia. Al final del programa los alumnos tienen opción a obtener tanto el Título de Bachiller polaco como español. Es por ello, por lo que tanto en las bases legales como en las programaciones de las asignaturas en español, que de ellas se derivan, los niveles de exigencia son similares a los de sus

coetáneos nativos españoles. Ello implica, además, el uso de los mismos libros de texto y de la misma metodología. En consecuencia, hasta ahora el aprendizaje de la Literatura española ha seguido un modelo paralelo al del bachillerato español, basado en un estudio de la Historia de la Literatura española a través de sus autores y obras.

2. La reforma del currículo de Lengua y Literatura

A pesar del buen desarrollo y la continua expansión que el programa ha tenido, el proyecto polaco de reforma educativa de las enseñanzas bilingües en Polonia (actualmente, francés, español, alemán, inglés e italiano), hace necesaria una revisión del programa español. Ello afecta, lógicamente, al currículo de Lengua y Literatura, tanto en su temario, como en la metodología empleada.

La reforma educativa de las enseñanzas bilingües en Polonia implementa lo que suele denominarse como AICLE, «Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas», del Plan de Acción de la Comisión de 2004-06 para promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística en la Unión Europea. Mediante este tipo de enseñanza, los alumnos aprenden las materias del currículo a la vez que ejercitan y perfeccionan sus competencias lingüísticas. La reforma implica, además, la remodelación del examen de Matura de Lengua y Literatura, Parte 2, para clases en secciones bilingües: básicamente una evaluación de las competencias relacionadas con la destreza de la expresión escrita. La primera parte del examen no varía, evaluándose en ella las destrezas de comprensión de lectura y comprensión auditiva. El examen oral tampoco se modifica.

Los objetivos del AICLE en Polonia en una lengua de aprendizaje extranjera son (MEC, 2006: 22):

- La transmisión de los valores de tolerancia y respeto hacia otras culturas mediante la lengua de aprendizaje del AICLE (objetivos socioculturales).

- El desarrollo de aptitudes lingüísticas que ponen el acento en una comunicación eficaz, motivando a los alumnos a aprender lenguas mediante su uso con fines prácticos reales (objetivos lingüísticos).
- El desarrollo del conocimiento de la materia y la aptitud para su aprendizaje mediante el estímulo de la asimilación del contenido a través de métodos diferentes e innovadores (objetivos pedagógicos).

Estos objetivos han de ser compaginados, en buena lógica, con los objetivos del Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, del Ministerio de Educación y Ciencia español, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas, para permitir la obtención del doble título de bachillerato. En este sentido, el principal objetivo de la materia de Lengua y Literatura en el Bachillerato español, explicitado en el Real Decreto, «el desarrollo de los conocimientos necesarios para intervenir de forma adecuada y satisfactoria en la interacción verbal en los diferentes ámbitos sociales», es decir, el desarrollo de la capacidad comunicativa en todo tipo de discursos, es coincidente con los objetivos lingüísticos del AICLE en Polonia. El Real Decreto 1467/2007 especifica más adelante que «el aprendizaje se centrará en el desarrollo de habilidades y destrezas discursivas», y que «las actividades de comprensión y de expresión, tanto oral como escrita, y la reflexión sobre las mismas deben alcanzar un cierto nivel de rigor y profundidad, en orden a lograr una autonomía en el control de la propia expresión y en la interpretación crítica de los discursos que se reciben».

Con el AICLE el alumno debe, por una parte, adquirir conocimientos de los contenidos específicos del currículo de Literatura y, por otra, desarrollar su competencia en la lengua española. «Para conseguir este doble objetivo es necesario desarrollar un método didáctico especial, en el que el aprendizaje de la materia no lingüística no se hace en una lengua extranjera sino con y a través de una lengua extranjera» (MEC, 2006: 7). En el caso de la asignatura de Literatura española, como material auténtico, los

textos literarios son susceptibles de ofrecer un *input* privilegiado para ejercitar actividades de aprendizaje de la lengua (aspectos gramaticales y de vocabulario, así como usos y funciones de la lengua), lo que permite al tiempo que se enseña Literatura española, desarrollar la competencia lingüística en español. A tal fin, hay que implementar en clase una metodología que responda a la necesidad de que los alumnos estén expuestos a situaciones que requieran una comunicación auténtica. Ello implica desarrollar en clase de Lengua y Literatura métodos diferentes e innovadores a los tradicionalmente empleados en esta clase.

Sobre este particular, quisiera subrayar en los objetivos lingüísticos del AICLE el concepto de *comunicación eficaz*. Ello nos lleva, dentro de la didáctica de lenguas extranjeras al enfoque comunicativo, basado en el aprendizaje de una segunda lengua mediante actividades de comunicación llevadas a cabo en esa lengua dentro del aula. Estas actividades implican, «como mínimo, la realización de los siguientes procesos: a) transmisión efectiva de significado, b) efectuada mediante usos lingüísticos, c) insertos estos en un determinado contexto, d) con implicación personal de los discentes-comunicadores, e) para la interpretación de los textos aportados al aula o generados en ella» (Martín Peris, 2001: 101). Dicho de otro modo, en clase de Lengua y Literatura española para extranjeros hay que desarrollar actividades de comunicación, cuyas características principales son (Gómez del Estal, 2001: 4):

- Reproductoras de situaciones de la vida real.
- Intercambio de información.
- Negociación de significado.
- Atentas a la individualidad del alumno, es decir, de respuesta abierta.
- Integradoras de destrezas: hablar, escuchar, leer y escribir.
- Interesantes y creativas.

Finalmente, los objetivos socioculturales del AICLE quedan de sobra cubiertos en las clases de Literatura española, ya que los textos literarios, en su condición de textos auténticos, es decir, de muestras culturales de la lengua que los alumnos aprenden, poseen un valor cultural intrínseco. Difunden la cultura, fomentan la interculturalidad y ayudan a luchar contra los estereotipos culturales. Al mismo tiempo pueden funcionar como elemento motivador en el proceso del aprendizaje de una segunda lengua, ya que frecuentemente «la fascinación por los productos literarios de una cultura no nativa puede llegar a erigirse en estímulo principal para el acercamiento a una lengua extranjera.» (Sanz Pastor, 2006: 6).

Los ámbitos del discurso en los que se debe trabajar de forma preferente en clase de Literatura son:

- el académico, en el que se sitúan los textos con los que se adquieren los conocimientos y los textos que deben producir los propios alumnos y alumnas en sus trabajos escolares,
- el de los medios de comunicación, que proporcionan los textos que contribuyen al conocimiento y la valoración de las realidades del mundo contemporáneo y a una formación cultural de carácter general, y que, por lo tanto, sirven al desarrollo de actitudes críticas,
- el literario, el cual contribuye de manera muy especial a la ampliación de la competencia comunicativa, pues ofrece una gran variedad de contextos, contenidos, géneros y registros; además, por su valor universal, en cuanto que archivo de emociones, ideas y fantasías, los textos literarios desempeñan un papel muy importante en la maduración intelectual y humana de los jóvenes, al permitirles ver objetivadas experiencias individuales y colectivas en un momento en que son evidentes sus necesidades de socialización y apertura a la realidad.

La reforma del currículo de Lengua y Literatura trata también de solucionar uno de los principales problemas que se planteaba a todos los

profesores de Lengua y Literatura, y que ya señalaba el *Informe de Evaluación de las Secciones Bilingües de Lengua Española en Polonia* (Tatoj *et alii*: 2008), publicado por Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. Y no es este el grado de dificultad del programa, porque los alumnos aprecian positivamente el grado de exigencia del mismo, sino la amplitud del temario, que en el caso de Lengua y Literatura hacía muy difícil concluirlo cada año.

Para resolver el problema de la excesiva extensión del programa se han tomado las siguientes medidas:

a) Por un lado, se han reducido y cambiado el tratamiento de los temas de Lengua española, especialmente el análisis sintáctico, una parte del temario que los alumnos polacos no practican en su propia lengua, les resulta muy abstracta, poco significativa y que consume mucho tiempo.

b) Por otro, se ha modificado la secuenciación tradicional de un programa de Literatura española. Esta secuenciación cronológica obligaba a los alumnos de primer año de Liceo a estudiar textos desde la Edad Media con la consiguiente dificultad lingüística. Se ha hecho, así, una profunda reorganización del temario literario, agrupando los textos por temas abstractos, como se ve más abajo, aún sin perder de vista los diferentes contextos históricos, culturales y literarios de cada texto o autor (Compárese con el programa vigente hasta 2009).

PROGRAMA DE LENGUA Y LITERATURA HASTA 2009	***NUEVO PROGRAMA DE LITERATURA***
a) **La comunicación**. b) **El texto y sus variedades**. c) **La estructura de la lengua**. d) **Las variedades de la lengua**. e) **La diversidad lingüística en**	**1. Imaginación, fantasía, irrealidad** **2. La educación y la escuela** **3. Los animales** **4. Realidad histórica y**

España y del español. f) **Los lenguajes específicos y el comentario de textos**. g) **La comunicación literaria**. h) **La Literatura Medieval**. i) **Los Siglos de Oro: Renacimiento y Barroco**. j) **La Ilustración y el Romanticismo**. k) **El Realismo y la crisis del 98**. l) **Las Vanguardias y la Generación del 27**. m) **La literatura española desde la guerra civil**. n) **La literatura hispanoamericana del siglo XX**.	**social** **5. Amor y desamor** **6. La mujer** **7. La libertad y la justicia** **8. La vida: sentido y etapas** **9. La guerra** **10. La muerte** **11. La ciudad** **12. El campo: la gente y el paisaje** **13. El humor** **14. La experiencia religiosa**

Tabla 3: Contraste de Programas de Lengua y Literatura en Secciones Bilingües de Polonia

El eje central de la asignatura pasa a ser definitivamente la Literatura. La asignatura de Literatura española para los alumnos polacos de Bachillerato Bilingüe se constituye así en un estudio de una selección de textos significativos y representativos de obras y autores de las diferentes épocas –especialmente de la literatura del siglo XX, estructurada en torno a temas universales–. Los textos seleccionados son, en general, cortos (poemas, relatos breves, canciones, escenas de obras de teatro, fragmentos de novelas), para que puedan ser aprehendidos en su totalidad.

La nueva propuesta didáctica se caracteriza por la creación de una serie de unidades didácticas, catorce por curso, compuestas por textos relacionados entre sí por alguna razón temática. Los temas se repiten cíclicamente a lo largo de los tres cursos del bachillerato polaco. Cada tema tiene dos o tres textos. El mismo tema sugiere otros textos para un segundo o tercer año, a un nivel mayor de dificultad y/o profundidad, teniendo en cuenta la mayor madurez de los alumnos y el grado de dominio lingüístico. Los

temas abordados son universales (el amor, la muerte, la religión, la educación, la libertad...), aunque contextualizados en la realidad española o hispanoamericana.

La limitación del número de textos a estudiar implica al mismo tiempo la posibilidad de profundizar desde el punto de vista lingüístico de ELE en los textos, así como en el desarrollo de las diferentes competencias comunicativas a través de estos mismos textos. Las clases de Literatura han de servir, pues, para dominar contenidos literarios, al tiempo que se desarrollan las destrezas comunicativas de los alumnos y su competencia lingüística en español, en general. La metodología integra a través del enfoque por tareas el tratamiento del fenómeno literario y el desarrollo de la competencia lingüística en español con cuestiones de comprensión, análisis y creación. Por tanto, los contenidos lingüísticos se convierten en un instrumento al servicio del análisis textual.

1.1. Imaginación, fantasía, irrealidad	- *Don Quijote de la Mancha* I: Cap. I «De la condición y ejercicio del famoso...»(M. Cervantes) - *Don Quijote de la Mancha* I: Cap. VIII. «Aventura de los molinos de viento» (M. Cervantes) - *Don Quijote de la Mancha* I: Cap. XVIII. «Batalla con los rebaños de ovejas» (M. Cervantes)
2.1. Imaginación, fantasía, irrealidad	- *Leyendas*: «Los ojos verdes» (Gustavo Adolfo Bécquer) - *Leyendas:* «El monte de las ánimas» (Gustavo Adolfo Bécquer) - *A Margarita Debayle* (Rubén Darío)
3.1. Imaginación, fantasía y realidad	- *Los dos reyes y los dos laberintos* (Jorge Luis Borges) - *La vendedora de palabras* (Isabel Allende) - *Casa tomada* (Julio Cortázar)
1.2. La educación y la escuela	- *El Conde Lucanor*: «Lo que sucedió a una mujer llamada Doña Truhana» (Inf. D. Juan Manuel) - *El Conde Lucanor*: «Lo que sucedió a un hombre bueno con su hijo» (Inf. Don Juan Manuel) - *El Lazarillo de Tormes:* «El toro de piedra»; «El ciego y las uvas» (Anónimo)

2.2. La educación y la escuela	- *Recuerdo infantil* (Antonio Machado) - *La lengua de las mariposas* (Manuel Rivas)
3.2. La educación y la escuela	- *La niña*: «El primer día de colegio» (Carmen Laforet) - *Viaje a la Alcarria*: «Visita a la escuela de Casa Sana» (Camilo José Cela) - *El árbol de la Ciencia*: «Andrés Hurtado comienza la carrera» (Pío Baroja)

Tabla 4: Ejemplo de programación de un tema en tres cursos y textos correspondientes

Los aspectos teóricos como el estudio de los versos, la métrica, la rima, las figuras literarias se ponen al servicio de la comprensión del texto literario, y se analizan en cuanto a su valor estético y al efecto que consiguen. Se manejan como herramientas necesarias para estudiar críticamente un texto. Por lo que se refiere a la historia de la literatura, junto a una introducción a la literatura española con una visión global, cronológica, se aprovechan los conocimientos previos de los alumnos polacos sobre su propia literatura, estableciendo, en la medida de lo posible, relaciones entre ambas literaturas. Siguiendo las indicaciones del Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, del Ministerio de Educación y Ciencia de España, en el discurso literario se opta por una presentación lo más sintética posible de los contextos, las formas y los contenidos temáticos, que siempre se proporcionan al servicio de la comprensión del texto. Para obtener una visión global de una época literaria determinada, como tarea final se recomienda efectuar un repaso de los textos vistos correspondientes a esta, e, inductivamente, realizar un análisis personal de las características de dicha época.

3. Metodología

Los cursos de literatura suelen adoptar actitudes metodológicas alejadas de las que se suelen emplear en LE/L2. Sin embargo, como adelantaba más arriba, esta propuesta metodológica, siguiendo a Acquaroni (2007: 61) y Sanz Pastor (2006: 19), y en consonancia con la enseñanza AICLE, conjuga:

a) el uso del texto literario como herramienta para el desarrollo de la competencia comunicativa, incluyendo aquí un mayor dominio de la lengua y de la cultura,
b) la presentación del texto literario objeto de estudio en sí mismo.

De esta manera, se pueden trabajar los textos combinando, por una parte, las actividades que existen ya en los manuales de Bachillerato, y por otra, una metodología que facilite la práctica de las competencias y destrezas lingüísticas: la comprensión lectora y la ampliación del léxico, la comprensión auditiva y audiovisual, la práctica de la expresión escrita, fundamental para preparar el examen final de Matura, la expresión oral, también crucial para preparar el examen oral de Matura bilingüe, y la interacción oral.

Esta propuesta didáctica que parte, principalmente de la práctica de la comprensión lectora de los textos literarios, sigue un enfoque comunicativo y por tareas. La idea es hacer muchas cosas con cada texto, que impliquen hablar, leer, redactar, hacer búsquedas en Internet, ver vídeos y películas, presentaciones orales, juegos, etc., buscando generar aprendizaje significativo en el aula «a partir de la integración de la información nueva con la ya preexistente, en un proceso continuo de reorganización, de reescritura de lo aprendido, de actualización de la interlengua» (Acquaroni, 2007: 53).

Esta metodología se caracteriza por ser:

a) activa, constituyendo la clase un lugar de participación, en el que el alumno *hace cosas*, manipula los textos, y realiza actividades que requieren la implicación personal; aprendiendo por sí mismo;
b) inductiva, analizando el alumno diferentes textos literarios hasta llegar a definir ideas generales comunes a los mismos, bien sean temáticas o de teoría de la literatura;
c) comunicativa, con el alumno como centro del proceso, con sus conocimientos previos sobre historia, arte y sociedad en su lengua como con sus propios sentimientos, vivencias y emociones;
d) interactiva, convirtiendo el aula en un espacio abierto al diálogo durante el proceso de aprendizaje, donde el intercambio de conocimientos entre el docente y los alumnos es constante;
e) cooperativa, colaborando en grupo en la construcción del conocimiento;
f) multimedia, utilizando los medios audiovisuales y las TIC, aprovechando formas alternativas y complementarias al *input* literario;
g) interdisciplinar, relacionando los textos con otras artes (música, pintura, danza, cine, fotografía...) y con los conocimientos literarios que el alumno ya posea en su propia lengua o en otras;
h) creativa y lúdica, que estimule siempre el placer de jugar, inventar y experimentar con el lenguaje (por ejemplo, con tareas de composición literaria);
i) sensorial (ver, oler, tocar, sentir, escuchar) y atenta a los diferentes estilos de aprendizaje (por ejemplo, con actividades de lectura en voz alta, de repetición y entonación, grabaciones, dibujos, etc.).

En definitiva, como afirma Martínez Sallés (2004: en línea), se trata de «explorar todas las acciones posibles para manejar los textos literarios sin sacralizarlos y sin banalizarlos», es decir, sin respetarlos excesivamente, alejándolos de nuestros alumnos, ni tratarlos, por ejemplo, como a los textos

escritos con pura y única finalidad pedagógica. En el proceso de la práctica de la compresión lectora (pre-lectura, lectura, post-lectura), mediante un escalonamiento de las actividades, que vayan desde las destrezas receptivas a las productivas, debemos aprovechar toda la potencialidad del texto literario, atendiendo a los efectos didácticos en la enseñanza-aprendizaje de una LE/L2 de las funciones de la literatura. Estas funciones, censadas por Acquaroni (2007: 18-21), son:

1. Ser fuente de conocimiento. La lectura de una obra literaria nos puede mostrar mucho mejor el espíritu de una época concreta que la de un texto histórico o, incluso, periodístico.
2. Conservar y difundir una cultura. Desarrollar la competencia pluricultural trabajando con los esquemas culturales de la L1 y la L2 para fomentar la interculturalidad y luchar contra los estereotipos culturales.
3. Afinar y educar la sensibilidad artística. Desarrollar la competencia literaria, o capacidad para apreciar las obras literarias (Bierwisch, 1965).
4. Producir un impacto emocional, por ejemplo, identificándose con el héroe o el protagonista y movilizar sus cargas emocionales.
5. Liberar y gratificar tanto al escritor como al lector. Tener en cuenta los aspectos creativos e imaginativos del aprendizaje para producir experiencias significativas para el aprendiz.
6. Evadir o escapar de la realidad, transportándonos en el tiempo y en el espacio.
7. Reflejar un compromiso y / o comprometer al lector (ideológica o políticamente en la transformación de una determinada realidad social).
8. Enseñar lengua (aprendizaje de léxico y la capacidad discursiva y analítica).

De acuerdo con la misma autora (Acquaroni, 2007: 48), en clase de literatura la perspectiva es integradora y abierta: «la literatura como recurso o medio para contribuir a un mayor dominio de la lengua y de la cultura, y la literatura como objeto de estudio en sí mismo». Más adelante aclara: «El resultado final que pretendemos alcanzar es una aproximación al fenómeno literario por parte del aprendiz en la que se hayan visto involucrados distintas capacidades y recursos cognitivos, emocionales y volitivos del sujeto» (Acquaroni, 2007: 73).

En cualquier caso, el objetivo final de la clase de literatura española es el desarrollo de la *competencia literaria* (Bierwisch, 1965), la cual incluye los siguientes elementos:

- la adquisición de hábitos de lectura,
- la capacidad de disfrutar y de comprender diversos textos literarios,
- el conocimiento de aquellas obras y autores más representativos,
- la capacidad para su apreciación estética.

El concepto de competencia literaria:

> [...] incluye una serie de conocimientos variada que abarca desde lo lingüístico, lo histórico general y lo histórico literario, hasta informaciones relacionadas con la teoría de la literatura y el lenguaje literario; asimismo, involucra destrezas tanto de interpretación, como de creación que, al igual que los conocimientos, remiten transversalmente a muchos otros conceptos y áreas del saber (Sanz Pastor, 2006: 18).

Los conocimientos de historia y teoría de la literatura, muchas veces ya adquiridos en su propia lengua, facilitan la interpretación y la creación literaria. Apuntan, además, a la apreciación de los usos estéticos de la lengua. Esos usos, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)*, son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos. Las actividades estéticas pueden ser de expresión, de comprensión,

interactivas o de mediación [...], y pueden ser orales o escritas. En el caso de la literatura, comprenden actividades como:

- escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.) incluyendo textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes, etc.;
- representar obras de teatro con guión o sin él, etc.;
- presenciar y escenificar textos literarios como, por ejemplo, leer y escribir textos (relatos cortos, novelas, poesía, etc.), representar y presenciar como espectadores recitales, obras de teatro y de ópera, etc. (*MCER*, 2002: 60).

Sea como fuere, la clase de literatura ha de tener como fin último el conocimiento y valoración de la literatura actual en lengua española. Ello debe suponer la animación a la lectura de obras literarias en español. Estas constituyen un instrumento indispensable de acceso a la historia y cultura española e hispanoamericana.

4. Evaluación

El sistema educativo polaco está muy marcado en la etapa de liceo por el examen de *matura*, examen similar a la antigua reválida española, que califica para la obtención del título de bachillerato, y del que depende el acceso a los estudios universitarios deseados. En el caso de la asignatura de Lengua y Literatura española, la *matura* corresponde al tercer examen obligatorio de lengua extranjera, que evalúa tanto conocimientos lingüísticos como literarios.

La nueva programación basada en los principios de las tareas (disfrutar, relacionar, pensar / reflexionar, escribir en español) implica la necesidad de modificación del sistema de evaluación. La remodelación del examen de *Matura* de Lengua y Literatura Parte 2 para clases en secciones bilingües españolas implementa una evaluación de las competencias relacionadas con la destreza de la *expresión escrita* a partir de la lectura de un

texto literario. En la parte 1 del examen, se evalúa específicamente las destrezas de comprensión de lectura y comprensión auditiva. La prueba de Expresión escrita, que comprueba los conocimientos lingüístico-literarios, tiene una duración de 150 minutos, con una puntuación del 60%, 60 puntos. También hay un examen oral.

En la prueba de Expresión escrita, el alumno elige una de las dos opciones, cada una con un texto de un género literario diferente. El tipo de tareas es abierto, con respuestas cortas, o de composición. El examen evalúa:

- Las destrezas de análisis, interpretación y opinión, referentes a la forma y al contenido de los textos y de las obras literarias, lo que incluye (estructura, temática, personajes, estilo, autor, género, época y tendencia literaria, contexto y valores).
- El conocimiento de las estructuras gramaticales y el uso de ellas con el objetivo de la expresión de los propios pensamientos.
- La capacidad de la creación de un texto con coherencia y cohesión lógicas, con la aplicación del sistema de la gramática del texto para organizar la información en párrafos y texto (introducción del tema, desarrollo de las ideas, síntesis, comparación de información nueva y vieja, ideas principales y secundarias, hechos y opiniones, afirmaciones y ejemplos), así como su adecuación a la intención comunicativa y al receptor (claridad de contenido y buena selección léxica).

5. Conclusión

Como anticipa Fernández Martínez (2008: 69), emplear el enfoque por tareas en la enseñanza de la literatura en bachillerato supone todo un reto para el mismo discente, ya que exige de él, además de la adaptación a las necesidades del alumnado, en este caso alumnos polacos de secciones bilingües de español, un reciclaje metodológico. El profesor ha de dedicar más tiempo y esfuerzo a preparar las clases. Superado el modelo tradicional,

la enseñanza por tareas requiere del profesor de literatura española la confección de materiales propios, ya que por ahora tan sólo existe un manual, inserto en el ámbito del Español como Lengua Extranjera, que ha adoptado este enfoque: Benetti *et ál*. (2004). También puede ayudar Barros Lorenzo *et al.* (2006).

Sin embargo, este esfuerzo y necesidad de adaptación habrán merecido la pena si contribuyen a tener un alumnado más motivado y satisfecho porque es capaz de disfrutar con, e interesarse por la literatura española, al tiempo que desarrolla su competencia lingüística en español hasta llegar a acercarse al ideal de un alumno bilingüe. Pero un alumno bilingüe lector.

Bibliografía

ACQUARONI, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento. Literatura y enseñanza de español como LE/2*. Madrid: Santillana.

BARROS LORENZO, R. et alii (2006). *Curso de literatura. Español lengua extranjera.* Madrid: Edelsa.

BENETTI, G., *et alii*. (2004): *Más que palabras. Curso de literatura por tareas*. Barcelona: Difusión.

BIERWISCH, M. (1965-1988). «Poetics and linguistics», en J. M. Pozuelo (ed.), *Teoría del lenguaje literario*, Madrid, Cátedra.

CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. 2002. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Instituto Cervantes.

FERNÁNDEZ MARTÍN, P. (2008) «La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato» en *Didáctica. Lengua y Literatura.* Madrid: Universidad Complutense, vol. 20, pp. 61-87.

GÓMEZ DEL ESTAL VILLARINO, M. (2001). «La metodología del español como segunda lengua» en *El tratamiento curricular del español como*

segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Seminario permanente de formación del profesorado. Pamplona: Sección de Perfeccionamiento de Profesorado, Dirección General de Educación del Gobierno de Navarra.

MARTÍN PERIS, E. (2000). «Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera», *Lenguaje y Textos,* 16, pp. 101-131.

MARTÍNEZ SALLÉS, M. (1999). «Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE», *Mosaico*, 2, pp. 19-22.

MARTÍNEZ SALLÉS, M. (2004). «Libro, déjame libre: Acercarse a la literatura con todos los sentidos», *RedELE*, 0.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (2006). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Eurydice. La red europea de información sobre educación. Eurydice, 2006.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (2007). Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, Estructura del bachillerato y enseñanzas mínimas. Madrid.

SANZ PASTOR, M. (2006). «Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto», *Carabela*, 59, pp. 5-23.

EL ESPAÑOL ACADÉMICO: EL MARCADOR DISCURSIVO *BUENO* Y SUS APLICACIONES EN LA ENSEÑANZA DE ELE

LUCÍA LÓPEZ VÁZQUEZ
HERMINDA OTERO DOVAL
Universidade de Vigo

1. Introducción

Las recientes aportaciones de la pragmática al campo de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) han contribuido a la actualización de los materiales didácticos empleados para tal fin. Pocos son los que dudan de la importancia de enseñar pragmática en la clase de ELE. Sin embargo, los marcadores discursivos, parte fundamental del discurso en español, siguen teniendo una presencia muy escasa, cuando no inexistente, en las aulas. Esto se debe, fundamentalmente, a la prioridad dada al estudio de los aspectos gramaticales y culturales, aunque en menor medida, y a la dificultad que conlleva su enseñanza por la polifuncionalidad de muchas de las partículas incluidas en la nómina de marcadores del discurso.

Ser competente en la utilización de los marcadores del discurso aporta una mayor fluidez a la hora de comunicarse y una mayor integración en la comunidad de la lengua meta (vid. Martí Sánchez, 2008: 9). Gran parte del alumnado de una segunda lengua siente la falta de estos marcadores en su

producción oral y, por lo tanto, considera fundamental conocer aquellos modelos que le conduzcan hacia una expresión oral más cercana a la de un hablante nativo y que faciliten el desarrollo de la conversación.

El objetivo de esta comunicación es presentar una propuesta didáctica para enseñar la utilización de *bueno*, fórmula de uso frecuente en el discurso, a los alumnos de Español como segunda lengua en el ámbito universitario.

Nos centraremos en el registro coloquial de la lengua y nuestro trabajo estará destinado a alumnos de español con un nivel B2. Así pues, partiendo de los análisis ya realizados, trataremos de exponer sólo aquellos usos de *bueno* más relevantes para que nuestro alumnado comprenda y produzca una conversación coloquial.

En primer lugar, delimitaremos una serie de etiquetas discursivas a partir de los sentidos de *bueno*. Para ello utilizaremos la información proporcionada por el *Diccionario de partículas discursivas del español* de Briz (<http://textodigital.com/P/DDPD/>), por el *Diccionario de partículas* de Santos Río (2003) y por el capítulo «Los marcadores del discurso» de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro en la *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999).

En segundo lugar, explicaremos algunas de las combinaciones más frecuentes de *bueno* con otras partículas que pueden contribuir a una mayor eficacia comunicativa de nuestros alumnos.

Finalmente, en tercer lugar, presentaremos nuestra propuesta didáctica consistente en ejercicios de reconocimiento y distinción de *bueno* adjetivo y *bueno* marcador, de asignación de etiquetas discursivas, de reformulación de enunciados y, en último lugar, juegos de rol.

2. Estado de la cuestión

Por otra parte, ha de tenerse en cuenta que los interlocutores, en ocasiones, son más tolerantes con los errores gramaticales que con los errores

de tipo pragmático. Los fallos gramaticales son fácilmente reconocibles por el receptor, mientras que algunos de los errores pragmáticos suelen asociarse a una falta de cortesía o de educación por parte del hablante. De hecho, el desconocimiento de los recursos pragmáticos de cualquier lengua provoca malentendidos y alimenta los estereotipos acerca de los extranjeros.

La mayor parte de los manuales de ELE no fomentan el desarrollo de estos marcadores, muchos de ellos todavía plantean enfoques falsamente comunicativos con ejercicios de tipo nocio-funcional que se basan en la repetición mecánica de estructuras. Aún así, cabe señalar que el marcador discursivo que nos ocupa, *bueno*, se encuentra entre los que tienen una mayor presencia en los manuales, aunque los contextos lingüísticos en los que se halla inmerso suelen ser textos escritos que representan un diálogo generalmente ficticio. Al tratarse de textos escritos se dejan de lado aspectos fundamentales, como la prosodia, para descifrar la intención comunicativa del hablante. Actualmente, la tendencia está cambiando, pues el análisis del discurso se toma como base para establecer el concepto de lengua del que partir para la didáctica de ELE.

Los diccionarios de ELE no tienen en cuenta los distintos valores que presenta *bueno* como marcador discursivo. Se centran en su definición como adjetivo y el trato de *bueno* como marcador discursivo se limita a su valor de aceptación, aunque se adscribe a la categoría gramatical de adverbio. Esto no es extraño porque la mayoría de diccionarios de lengua española tampoco muestran especial interés por esta partícula propia del ámbito oral, salvo el *Diccionario del español actual* de Seco *et alii* (1999).

Frente a estos aspectos que se pueden considerar negativos, debemos reconocer la importante labor llevada a cabo en los últimos años en este terreno y que ha dado como fruto el *Diccionario de partículas* de Santos Río (2003) y el diccionario electrónico en fase de elaboración dirigido por Briz Gómez: *Diccionario de partículas discursivas del español* (<http://textodigital.com/P/DDPD/>), aunque generalmente estos diccionarios son accesibles a algunos profesores de ELE pero no a los alumnos.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* establece que un alumno de nivel B2 debe «desenvolverse con soltura en un discurso de carácter social» y destaca entre sus habilidades que

> sabe cómo iniciar el discurso, tomar el turno de palabra cuando le corresponde y terminar una conversación cuando es necesario […] y sabe mantener el turno de palabra mientras prepara lo que va a decir […]; es capaz de corregir equivocaciones y errores que den lugar a malentendidos […]; planifica lo que va a decir y cómo decirlo, considerando el efecto que surtirán sus comentarios en el oyente u oyentes (2002: 38).

3. Funciones comunicativas de *bueno*: etiquetas discursivas

Las etiquetas discursivas son «los términos que describen la función comunicativa o la fuerza ilocutiva de cada uno de los sentidos de un marcador pragmático […] Se trata de describir en una o dos palabras (tres a lo sumo) cuál puede ser la intención comunicativa del hablante cuando lo utiliza» (Vázquez Veiga, 2008).

Estas etiquetas son de gran ayuda para sistematizar los sentidos comunicativos expresados por el hablante, sin embargo, no siempre es posible establecer una correspondencia biunívoca entre etiqueta discursiva y sentido. Las fronteras entre unas etiquetas y otras son difusas, no se puede establecer una división cerrada y sin interferencias.

Además, para la explicación de las etiquetas discursivas que planteamos hemos seleccionado un vocabulario sencillo y comprensible por los estudiantes de ELE a los cuales están destinadas.

La nómina de funciones comunicativas puede clasificarse en dos grupos atendiendo al papel que realicen en un determinado contexto:

A. Organización de la interacción

1. Inicio de despedida: supone una ruptura con lo anterior para comenzar el turno de despedida, atenuando posibles daños en la imagen del emisor. Entonación fuertemente descendente.

- *Bueno, pues nada, hasta mañana*.

2. Inicio y mantenimiento de turno: *bueno* se usa como marca de recepción del mensaje y, a su vez, como señal de cambio de turno en la conversación. No se puede utilizar si no existe un contacto previo con el interlocutor. La voz se mantiene en tonos bajos y la entonación se alarga, dejando tiempo al hablante para pensar y organizar su intervención.

A: - *¿Cuándo empezaste a pensar así?*

B: - *Bueno, realmente, creo que siempre he tenido las mismas ideas.*

B. Estructuración de la conversación

1. Aceptación: el hablante acepta lo que dice su interlocutor («actitud afectivamente positiva», Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4167). En este caso, la entonación de *bueno* se caracteriza por una subida en el tono de la voz en la primera sílaba de la palabra, seguida de un cierto descenso que acaba en suspensión.

A: - *¿Vamos al cine?*

B: - *Bueno, ¿a qué hora quedamos?*

2. Desacuerdo: el hablante rechaza lo que dice su interlocutor y suaviza una respuesta contraria a la preferida por su interlocutor, es lo que Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4167) denominan «actitud afectivamente negativa». *Bueno* se enfatiza y suele pronunciarse con una elevación en el tono de la voz en relación con el resto de los elementos que lo rodean y, frecuentemente, se duplica (*bueno, bueno*).

A: - *Pedro no tiene ni idea.*

B: - *Bueno, bueno, eso no es así.*

3. Cambio de tema: bueno marca una ruptura con respecto a lo dicho anteriormente e introduce un nuevo aspecto temático en la conversación.

A: - *¿A qué hora llegaste ayer por la noche?*

B: - *Bueno, ¿qué me has preparado para comer?*

4. Rectificación o autocorrección: bueno matiza o precisa el enunciado previo del hablante, quien no está conforme con lo dicho inmediatamente antes. El tono de la voz se eleva suavemente y se pronuncia con mayor rapidez.

- *Fuimos tres al cine, bueno, cuatro conmigo.*

Además, el marcador discursivo *bueno* puede aparecer acompañado de otras partículas que aportan nuevos matices a los sentidos expuestos anteriormente. Entre las combinaciones más frecuentes y, por lo tanto, de mayor interés para los aprendientes de ELE, están las siguientes:

1. *¡Ah! bueno*: expresa una reacción al mensaje del interlocutor que ofrece una información novedosa. La reacción puede ser de respiro, de desengaño o muestra de desilusión, de complicidad… Tanto la entonación de *ah* como la de *bueno* es descendente.

   A: - *El mes pasado me quedé sin trabajo, pero ya me han ofrecido otro.*

   B: - *¡Ah! bueno, entonces no hay problema para irnos de vacaciones.*

2. *Pero bueno*: marca un desacuerdo enfatizado con el interlocutor o con una opinión previa del propio hablante.

   A: - *Ya me da igual todo, no pienso volver nunca más a clase.*

   B: - *Pero bueno, ¿tú te crees que lo que estás diciendo es normal?*

3. *Bueno ¿y qué?*: indica la comprensión y aceptación del enunciado emitido por el interlocutor, que no posee un significado relevante para el tema tratado.

   A: - *Han cerrado la cafetería de la esquina.*

B: - *Bueno ¿y qué? ¡Será por cafeterías!*

4. Propuesta didáctica

Debido a la escasa importancia y al trato inadecuado que reciben los marcadores del discurso en los manuales de ELE, presentamos una propuesta didáctica destinada a mejorar la competencia discursiva del alumno en el uso de *bueno*. Como ya hemos señalado anteriormente, esta partícula es propia de la lengua oral y, por lo tanto, nuestros esfuerzos se centrarán en que el alumno sea capaz de integrar a su producción oral y de forma natural la partícula *bueno* y asimilar sus diferentes valores. Para ello, hemos dispuesto una serie de recursos consistentes en microtareas que ayuden al alumnado a llegar al objetivo marcado.

A pesar de todas las etiquetas discursivas expuestas, no pretendemos fomentar el uso de todas ellas, sino solo aquellos valores que puedan ser de especial utilidad para los alumnos. Se trata de dar a conocer las posibilidades más habituales en español y, entre estas, animar a nuestros alumnos a incorporar a su repertorio lingüístico aquellos usos que considere que necesita para hacer sus intercambios comunicativos más efectivos.

Ejercicio 1: Escucha con atención este anuncio publicitario. ¿Qué significa *bueno*? ¿Para qué se utiliza?

El primer paso para acercar a nuestros alumnos a los marcadores del discurso sería el visionado de este anuncio publicitario de una compañía telefónica que circuló por los distintos canales de televisión españoles. De este modo, les mostramos a los aprendientes que los marcadores discursivos son un recurso muy habitual en cualquier interacción. Además, introducimos otros marcadores que, aunque no están dentro del marco de esta comunicación, también son recurrentes en el ámbito oral.

Además, a raíz de este vídeo surgen otros temas de interés para la clase de ELE: cómo iniciar y terminar una conversación telefónica, los españoles y el mundo del trabajo, el *currículum vítae*, la telefonía móvil, etc.

A continuación, se propondrá una reflexión por grupos sobre los significados que creen que puede tener *bueno* en este contexto y, posteriormente, se les entregará la teoría con las distintas funciones comunicativas que puede presentar esta partícula.

Transcripción:

[*Carmen: ¿Sí?*
Luis: Hola Carmen.
Carmen: Hola cielo, ¿todo bien?
Luis: Sí, sí, todo bien, bueno, no tan bien. Vamos, que me han despedido.
Carmen: ¿Pero qué ha pasado? Bueno, ya verás que todo se arregla. No te preocupes
Luis: Sí, sí, seguro. Te veo en casa.
Carmen: Ven pronto.
Luis: Chao.
Carmen: Adiós.
…
A: ¿Sí? ¿Qué me dices?
Carmen: Oye, ¿tú no tenías un amigo que se dedicaba a lo mismo?] …

Ejercicio 2: Escucha el diálogo y decide con tu compañero el valor gramatical de *bueno*. A los que sean marcadores del discurso asignadles una función comunicativa y explicad su significado

Para dominar el uso del marcador *bueno* es fundamental que los alumnos sean capaces de distinguirlo del adjetivo. Para ello, se presentan tres situaciones comunicativas en las que el alumno tiene que diferenciar *bueno* adjetivo y *bueno* marcador discursivo. El paso siguiente sería asignar etiquetas discursivas a cada uno de los ejemplos identificados.

Para esta actividad se utilizarán grabaciones de audio cuya transcripción se ofrece a continuación. Los alumnos escucharán varias veces el texto oral y, posteriormente, se les entregará la transcripción para que, por parejas, decidan las respuestas a las cuestiones planteadas.

Situación comunicativa 1: «Dos compañeros se encuentran en una tienda»

A: Hombre, ¿qué tal? ¿Y tú por aquí?

B: Pues nada. Estaba buscando un vestido para la boda de Susana.

A: ¡Qué se casa Susana! ¡Bueno, bueno, no me lo puedo creer! ¿En serio?

B: Como te lo cuento, se casa en un mes, bueno, tres semanas. Por eso tengo que encontrar un vestido ya porque si no…

A: Bueno, mujer, no te preocupes, algo aparecerá.

B: Sí, eso espero, aunque lo veo difícil porque si quiero un vestido bueno me dejo el sueldo de un mes y no sé…

A: Oye, ¿y por qué no vas a una tienda de alquiler de vestidos? Seguro que encuentras algo que te guste y que no sea tan caro.

B: Bueno, no sé, llevar un vestido usado por sabe Dios quién no me acaba de convencer, aunque supongo que si no encuentro otra solución habrá que probar.

A: Bueno, a ver si tienes suerte y encuentras algo bueno, bonito y barato.

B: A ver...

A: Bueno, pues nada, ya nos vemos. Yo me tengo que ir que he quedado y ya llego tarde.

B: Vale. Nos vemos. Chao.

A: Chao.

Situación comunicativa 2: «Una alumna va al despacho de un profesora para la revisión de un examen»

A: Adelante.

B: Buenos días. Venía a la revisión del examen de lengua.

A: Sí, sí. Pasa, pasa. Aquí los tengo. ¿Cómo eran tus apellidos?

B: Pérez Cachafeiro, Vera.

A: Bueno, Vera… No está del todo mal, pero podrías haberlo hecho mejor. Tienes algunos fallos y algunos bastante importantes… Bueno, échale un vistazo y hablamos.

B: ¿Y esta es la nota definitiva o también cuentan los trabajos que hemos hecho durante el curso?

A: No, no. Todo el trabajo del curso es importante, pero bueno, si el examen no está aprobado no hay media que valga.

B: Bueno, pero con un 4,8 se puede aprobar, ¿no?

A: Uhmm… Bueno, si has hecho un curso bueno no tendrás problemas. De todas formas, las notas finales las pondré mañana en el tablón.

B: Pues me pasaré mañana entonces. Muchas gracias.

A: Vale, hasta luego.

B: ¿Le cierro la puerta?

A: Sí, sí, sí. Gracias.

B: Chao.

Situación comunicativa 3: «Dos amigos han quedado para tomar algo en un bar»

[…]

A: ¿Qué pasa, que no nos van a poner nada para picar hoy?

B: Pues parece que no, pero tampoco pasa nada, acabamos de comer.

A: ¡Pero bueno, cómo que no pasa nada! No nos han puesto ni unas tristes aceitunas…

B: Bueno ¿y qué? ¡No me dirás que ya tienes hambre!

A: No es eso, pero es que tomarse la caña así a palo seco no tiene mucha gracia. Bueno, ¿Y qué tal ayer con Patri?

B: Bien, bien. Después de estar contigo nos fuimos al cine y después… ¡Eh, mira! Ahí vienen tus pinchitos…

A: ¡Ah! Bueno. ¡Esto ya es otra cosa!

[…]

Ejercicio 3: ¿Crees que las respuestas a estas preguntas son adecuadas? Si no lo son, ¿cómo se podrían mejorar?

El objetivo de esta actividad es que los alumnos sean capaces de detectar una respuesta gramaticalmente correcta, pero que puede llevar a conflictos con su interlocutor, ya que carecen de las estrategias propias de un acto comunicativo.

Con este ejercicio no solo se pretende potenciar determinados valores discursivos de *bueno*, sino que también sirve para plantear al alumnado cuestiones socioculturales como, por ejemplo, que no se debe preguntar por el dinero que gana una persona o que el rechazo a una invitación debe ir acompañado de una excusa.

A: - ¿Vienes a la playa esta tarde?

B: - No, gracias, no quiero ir.

A: - Hace mucho tiempo que no te veo, ¿cómo te va todo?

B: - Lo siento, tengo prisa, me tengo que ir.

A: - ¿Qué tal en tu nuevo trabajo? Ahí debes ganar mucho dinero.

B: - No voy a contestarte a esa pregunta.

A: - Las chicas de la tienda son unas maleducadas. Les preguntas y pasan de ti.

B: - No tienes razón, mi hermana trabaja ahí y es muy amable.

A: - El viaje nos cuesta un ojo de la cara.

B: - Sí, pero bueno, ten en cuenta que es una vez en la vida.

Ejercicio 4: En parejas, habla con tu compañero y sigue las instrucciones de tu tarjeta sin ver la de tu compañero

Para esta tarea final se les propone a los alumnos un juego de rol. El objetivo es poner en práctica lo aprendido en los ejercicios anteriores ya que, teniendo en cuenta que el marcador discursivo *bueno* es propio de la lengua oral, este tipo de actividades parecen ser las más adecuadas para fomentar la adquisición de esta partícula.

Esta actividad consiste en que los alumnos, por parejas, interactúen siguiendo las pautas marcadas en una serie de tarjetas que el profesor les entregará. Los alumnos no sabrán qué información contiene la tarjeta de su compañero. Se trata de que sean capaces de actuar de una forma pragmáticamente adecuada a la situación que se les plantea en las tarjetas, siempre intentando utilizar la partícula *bueno*.

El contenido de las tarjetas sería el siguiente:

A: Habla de los exámenes y de los proyectos que tienes para el próximo curso.	B: Proponle a tu compañero que te acompañe a la playa.

A: Te encuentras con un amigo al que hace mucho tiempo que no ves en la calle.	B: Llegas tarde al trabajo.

A: Un hombre se cuela en la cola del supermercado y comentas enfadado con tu compañero la situación.	B: Crees que tu compañero está exagerando e intentas tranquilizarlo.

A: Preparas un pastel para merendar, pregunta a tu compañero si le gusta.	B: Tu compañero ha preparado la merienda con mucho cariño, pero a ti no te gusta.

A: Estás muy enfadado con tu profesor porque crees que la nota final no es justa.	B: Comentas que el profesor, finalmente, ha decidido poner un sobresaliente general.

5. Conclusión

Como ya hemos explicado, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* hacen hincapié en la necesidad de incluir los marcadores del discurso en la enseñanza de segundas lenguas para proporcionar una mayor fluidez comunicativa y ayudar al aprendiente a organizar su producción. A pesar de ello, los materiales específicos se centran en los marcadores propios de la lengua escrita y, aunque el marcador *bueno*, propio de la lengua oral, aparece en muchos manuales, los distintos sentidos que esta partícula puede adquirir tienen un tratamiento muy escaso. Además, se presta poca atención a la importancia de la prosodia para comprender el significado.

Los ejercicios que hemos presentado son solo una muestra de las muchas posibilidades que podríamos encontrar para la enseñanza de marcadores discursivos en la clase de ELE. Pretenden servir de orientación para todos aquellos docentes que sientan que los manuales actuales, aunque pueden resultar de gran ayuda, no tratan con exhaustividad las fórmulas propias del discurso oral.

Bibliografía

BRIZ GÓMEZ, A. (dir.) (en elaboración), *Diccionario de partículas discursivas del español*: <http://textodigital.com/P/DDPD/> (16-06-2009).

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Biblioteca Nueva.

MARTÍN SÁNCHEZ, M., (2008): *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*. Madrid, Arco-Libros.

MARTÍN ZORRAQUINO Y PORTOLÉS, J. (1999), «Los marcadores del discurso», en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe (pp. 4051 – 4213).

SANTOS RÍO, L. (2003), *Diccionario de partículas*, Salamanca, Luso-Española de Ediciones.

SECO, M., O. ANDRÉS y G. RAMOS (1999): *Diccionario del español actual*. Madrid, Aguilar.

VÁZQUEZ VEIGA, N., *Las etiquetas discursivas en un diccionario de marcadores pragmáticos: un puente entre lenguas*: <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=31331&portal=180> (16-06-2009).

LA ENSEÑANZA DE LAS PREPOSICIONES A ESTUDIANTES ITALIANOS, ALEMANES Y A DOS POLACOS

LUIS LUQUE TORO
Universidad Ca' Foscari de Venecia

RESUMEN

Hasta ahora no encontramos muchos estudios sobre la enseñanza de ELE en el aula a alumnos de distintas nacionalidades y, en consecuencia, de culturas y formas de pensamiento bien distantes. Con nuestra propuesta de las preposiciones presentamos un método que se aleja de la enseñanza tradicional de los valores y usos de las preposiciones, y en el que prevalece la aproximación cognitiva y pragmática. Analizaremos una selección preposicional en función de la heterogeneidad de nuestros estudiantes, teniendo en cuenta la frecuencia de uso y los contrastes más significativos y centrándonos en el sistema de relaciones y oposiciones que se dan entre ellas al expresar funciones tales como las espaciales y las nocionales.

1. Introducción

Lamentablemente hoy día el empobrecimiento del vocabulario parece que va tomando unos derroteros con unos fines bastantes oscuros, no

solo en lo que se refiere a una limitación cada vez más reducida al mínimo, como si hablar una lengua consistiera en conocer mil palabras, algo así como leíamos en esos manuales que empezaron a proliferar por los años ochenta con los títulos de *¿Quiere Usted hablar X en diez días?,* sino también en cuanto al uso incorrecto del mismo, y en esto la lengua no es ajena al creciente imperialismo del inglés por la alta frecuencia de léxico que se está incorporando constantemente, llegando a afectar a veces al propio significado, como podemos ver en el abuso de un término tan ligado a nosotros como es *Literatura*, que continuamente escuchamos en boca de expertos científicos y economistas en frases como *La literatura de Microeconomía existente*, en lugar de *La bibliografía de Microeconomía existente*, como si el mundo de los números tuviera algo que ver con la expresión de los sentimientos.

Algo similar es lo que pretendemos plantear en este estudio con fines académicos, válido para estudiantes de nivel medio o superior. Con similar nos queremos referir a la limitación existente en tantas definiciones en la que echamos en falta una correspondencia con la esencia característica del término. De este modo el concepto de *enseñanza*, objetivo de nuestro estudio, aparece bastante reducido en los diccionarios de uso actuales, hecho este que relacionamos con la necesidad de plantear nuevas directrices en las definiciones de las unidades léxicas. Centrándonos concretamente en el *Diccionario de la Real Academia*, leemos en la acepción que nos interesa: *Sistema y método de dar instrucción*, pero no es que esta definición difiera mucho de la italiana, que por su capacidad de síntesis y añadiría yo, de marear la perdiz, nos manda en De Mauro (2000:1315)de una voz a otra, es decir de *insegnamento* a *docenza*, *ammaestramento* y finalmente a *istruzione*, que es la que más se adapta a lo que buscamos: *risultato dell'insegnamento e dello studio, insieme di cognizione acquisite*; en alemán en el diccionario *Wahrig* (2008:1546) se define *Unterricht* como *planmäβiges, regelmäβiges Lehren*; y para el polaco en el *Słownyk Języka Polskiego* (1988:727) encontramos para *nauczanie* las distintas definiciones de la tipología formada

por *nauczanie programowane* (enseñanza programada), *nauczanie zaocne* (enseñanza por correspondencia), *tajne nauczanie* (enseñanza secreta)[1] y *aktywizacja nauczania* (técnica de la enseñanza). En las definiciones de todas estas versiones no se hace referencia al concepto de *enseñanza* como *correspondencia entre un sujeto que dice y otro que recibe*, condición que nos conecta con la idea principal de este estudio, es decir, lo que llamaremos interrelación cognoscitiva de las partes que intervienen en el proceso, el docente como conocedor de lo que va a enseñar y a quién va a enseñarlo y el discente, como receptor que asimila la instrucción transmitida porque es la que se ajusta a sus intereses independientemente de las diferencias culturales que se presenten. La inserción en el grupo de la minoría de la lengua *extraña* será uno de los indicadores que nos sirva para verificar una correcta recepción de nuestra enseñanza.

Nuestro planteamiento, pues, tendrá como objetivo la enseñanza como correspondencia de un sistema tan complejo como es el de las preposiciones, considerando que nuestro receptor es un grupo formado por discentes de distintas nacionalidades, concretamente italianos, alemanes y polacos, donde además estos últimos son minoría, por lo que el profesor tendrá que equilibrar las diferencias existentes a través de una integración más inmediata de las culturas más distantes de la española, dirigiendo su didáctica de forma homogénea a pesar de la heterogeneidad ante la que se encuentra. Hemos prescindido del inglés por tratarse de una lengua vehicular, conocida de mejor o peor manera por las distintas culturas, y hablamos de dos polacos como punto diferencial que se presenta en una clase en la que prevalecen otras lenguas más habladas, pero que podría tratarse igualmente de dos turcos, chipriotas o malteses, ya que lo que intentamos realmente es analizar en cada caso cuál será nuestro enfoque didáctico.

[1] Sistema nacido en 1883 que consistía en impartir clases universitarias en locales privados como alternativa a la enseñanza académica oficial que no disponía de campus y edificios oficiales.

La importancia del receptor, en este análisis, es que está formado por un grupo heterogéneo en el que el sentido de la medida que imponen los casos[2] como sustitutos de las preposiciones, en alemán cuatro y en polaco, seis, o como regentes de uno o más casos, contrasta notablemente con las lenguas latinas que han perdido casi completamente las declinaciones y en las que las preposiciones resultan verdaderamente imprescindibles, como aquí ocurre con el italiano y el español. Deduciremos, por lo tanto, una distinta actitud en la recepción de las preposiciones, si pensamos sobre todo en su amplio dominio en las lenguas latinas frente a la limitación en las otras lenguas y en que los usuarios de lenguas diferentes son llevados por sus gramáticas a tipos diferentes de observaciones y a valoraciones distintas (Whorf, 1963:20).

2. La enseñanza de las preposiciones a grupos heterogéneos. El papel del profesor

Una perspectiva semantista de la preposición nos servirá para ponerla en relación con el significado de la palabra y sus variaciones en función de las distintas conciencias. Esta aproximación semántica aparece reflejada en la siguiente frase de García Yebra (1989:722) cuando afirma que «Se ha dicho muchas veces, y con razón, que no es posible llegar al conocimiento profundo de una lengua mientras no se adquiera el dominio completo de su sistema preposicional», afirmación que obviamente nos sirve para reflejar la importancia de una aproximación cognitiva (Lakoff y Johnson, 1980:32) en la estructuración de una lengua, que con las preposiciones tienen un fiel reflejo en las locuciones preposicionales, principalmente en las que han desarrollado un particular proceso de gramaticalización como pueden ser *al cabo de* cuyo núcleo perteneciente a la idea de extremo de una longitud ha pasado en la locución a usarse con valor temporal, o bien los distintos matices de *a/en manos de*, de origen somático,

[2] Véase R. Jakobson (1981:257).

y que como consecuencia de la gramaticalización señalan respectivamente al ejecutor de una acción y a la persona o entidad que tiene el control o la responsabilidad de un determinado asunto.

Con nuestra propuesta de base contrastiva, pero que en absoluto exige al docente el dominio de las lenguas a las que se dirige el español como L2, pretendemos simplemente incidir en un aspecto que consideramos que desempeña un gran papel en lo que entendemos por enseñanza de lenguas, lejos de cualquier aplicación metodológica. Es decir, tomar conciencia de quiénes son nuestros estudiantes, pues como recordaba Malinowski (1935:6) una lengua «se encuentra en una determinada relación con la vida de la gente que la habla y con sus costumbres y actitudes psíquicas…..» es conducta, un modo de ser, factores estos muy ligados con el periodo sensitivo en el proceso enseñanza-aprendizaje, enseñamos efectivamente, pero a mundos diferentes. Quizás el primer paso debiera ser el pensar en las diferencias culturales y de pensamiento basadas en cómo se realizan estas en las respectivas lenguas. Esta conexión entre lengua y pensamiento podemos empezar a percibirla a través de las realizaciones concretas de los fonemas como son los sonidos, portadores de haces de significados diferenciales:

Voy al cine todas las semanas.
Vado al cinema ogni settimana.
Ich gehe ins Kino alle Woche.
Chodzę do kina co tydzień.

Leyendo estas frases podemos empezar a apreciar las diferentes actitudes que caracterizan a cada lengua para expresar una dirección, ya que tanto a nivel fonético como sintáctico pueden marcar un acercamiento o un alejamiento en relación con una cultura, a la vez que la diferente extensión que presenta el dominio de referencia de cada preposición. La estructura paralela en italiano contrasta con la regencia de casos en las otras lenguas, el acusativo para el alemán y el genitivo para el polaco. El papel del profesor

será en este caso el de elaborar una enseñanza que incida en los usos de la preposición *a* en español en función de sus usos espaciales, sin olvidar, por otra parte como este concepto puede ser representado por otras preposiciones.

Con todo ello queremos hacer ver cómo una enseñanza con distintos destinatarios exige al profesor un planteamiento basado en el pensamiento y en la lengua de estos, por lo que su papel tendrá que desarrollarse, no obstante, de forma constante, a lo largo de un proceso en el que vaya tomando conciencia de cómo cada una de estas culturas va consiguiendo los objetivos propuestos, y es que un italiano empezará a dominar las preposiciones cuando empiece a ser consciente de la poca afinidad preposicional entre el español y su lengua, el alemán cuando sepa distinguir las diferencias semánticas en los respectivos usos preposicionales y el polaco cuando empiece a manejar los contrastes entre el régimen preposicional de los verbos entre el polaco y el español. Señalaremos igualmente como parte del proceso de enseñanza la importancia de la esfera motivacional, como origen del pensamiento en nuestra conciencia, por lo que con bastante probabilidad tengamos que estar muy atentos a la actitud de nuestros discentes a lo largo del proceso y, en consecuencia, a un planteamiento didáctico que nos permita manejar las estrategias adecuadas de competencia y actuación que lleven implícitas la *psychic distance*[3] presente en cada una de las culturas a las que nos dirigimos. Probablemente hablaremos de mayor motivación si conocemos el funcionamiento de las preposiciones en las otras lenguas, factor este que en cualquier caso será de gran utilidad para la fijación mental de nuestra propuesta didáctica.

3. Algunas características de las preposiciones en español

Una de las características de las preposiciones en español es la de presentar dominios de referencia con diferente extensión, siendo

[3] Una adecuada *psychic distance* de los fenómenos relevantes incidirá notablemente en el éxito de nuestra enseñanza (Chomsky, 2006:55)

precisamente este factor el que tantas veces vemos en listas interminables de valores y usos demasiado categóricos en el estudio de cada preposición, elección didáctica con la que solo conseguimos crear confusión al no conseguir un dominio específico que las caracterice y mucho menos definir su esencia. En relación con los ejes sintagmático y paradigmático, Trujillo (1971:239) definía la preposición como: «Morfema intenso hipotáctico independiente», entendiendo el concepto de morfema no como unidad mínima de contenido, sino como unidad mínima gramatical, o gramaticalmente especializada.

Parece evidente, pues, que estas primeras consideraciones nos sitúen en contextos bastante genéricos a la hora de establecer una sistematización en el uso preposicional. La complejísima extensión de su dominio de referencia llega en nuestra lengua incluso a caracterizar a preposiciones de frecuencia de uso más limitado, nos referimos a preposiciones como *mediante*, cuyo dominio de extensión resulta ser bastante amplio en función de sus locuciones equivalentes: *a base de, a costa de, a fuerza de, a impulsos de, a instigación de, a la luz de, a través de, al amparo de, con (el) apoyo de, con (el) respaldo de, con (la) ayuda de, en virtud de, gracias a*, *merced a, por arte de, por mediación de, por medio de, por mor de, por vía de*. Este dominio, que podemos aplicar a cualquier preposición en función de sus correspondientes contextos, adquiere una amplia extensión en las que presentan una mayor frecuencia como *a*, *con, de*, *en*, *para* y *por*. De este modo, una aplicación didáctica a los valores y usos de *en* requeriría, entre otras, una extensión espacial y nocional-modal del siguiente tipo:

Espacial:

Referencia: Lugar interior en el que se localiza alguien o algo. *Llevamos cinco años viviendo en esta urbanización.*

Extensión: 1. Medio de transporte en el que se lleva a cabo un movimiento espacial.

Prefiero ir en metro a coger el coche.

2. Parte superior o superficie de un objeto.

He puesto el periódico en la mesa.

3. Al lado de o junto a un lugar.

Te espero en la parada del autobús.

4. Regida por verbos que indican «interioridad».

Hemos decidido invertir en Bolsa.

5.Regida por verbos que indican «proyección».

Se ha obstinado en sacar las oposiciones a notaría.

Modal:

Referencia: Modo o manera en que se realiza algo.

Nunca sabemos si tu hermano habla en serio o en broma.

Extensión: Señalando lo inapropiado en un modo de vestir.

Se presentó a la fiesta en pantalones cortos.

Una completa definición del dominio preposicional sería aquella que, a partir de sus referencias, definiera sus correspondientes extensiones por medio del conjunto de locuciones preposicionales equivalentes a su paradigma prepositivo. Tomando, por ejemplo, la preposición *para*, su dominio de extensión quedaría definido como sigue:

> *En actitud de, como adelanto de, al alcance de, con ánimo(s) de, con arreglo a, a la atención de, en auxilio de, en ayuda de, a/en/para beneficio de, a/en la búsqueda de, camino de, (de) camino a/hacia, cerca de, como comprobación a/de, en condiciones de/para, a criterio de, dentro de, con/en dirección a, a disposición de, a(l) efecto de, a (los) efectos de, con (la) esperanza de, a fin de, con el fin de, por ganas de, a gusto de, con (la) idea de, con (la) intención de, en interés de, a juicio de, con miras a, por mor a/de, al*

objeto de, con objeto de, con el objeto de, a los ojos de, en opinión de, en orden a, en lo pertinente a, en plan de, en pos de, con pretensión de, con el pretexto de, con (el) propósito de, en provecho de, al servicio de, en servicio de, en socorro de, con tal de, en vena de, con vistas a.

Conjunto extensivo a través de cuyos componentes analizaremos los distintos valores que definen una preposición y que encuentra su mejor definición en las locuciones preposicionales, concretamente en sus correspondientes núcleos, un dominio de relaciones más particulares y precisas (Cervoni,1991:140), de ahí la significativa presencia de la idea de finalidad en locuciones como *con arreglo a*, *en auxilio de*, *en condiciones de/para*, *a (los) efectos de*, *a fin de*, etc., como esencia de esta preposición.

4. La enseñanza de las preposiciones desde una perspectiva heterogénea

Nuestra propuesta, teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo, y después de haber analizado las características generales del uso preposicional en cada lengua, es la de describir el significado de las preposiciones a través de distintas situaciones pragmáticas en las que su uso sea característico, intentando siempre que nuestra enseñanza tenga como componente implícito la idea de *recibir* para cada una de las culturas a las que nos dirigimos, lo que implicará naturalmente una aproximación cognitiva de los distintos usos de las preposiciones en español. Este método nos permitirá crear una serie de estrategias a partir de los contextos creados.

Así si queremos explicar la *causa* o *razón* por la que se produce algo, incidiríamos en las preposiciones que definen principalmente esta idea a través de distintos contextos. Como preposición característica nos centraríamos en los distintos usos de *por* que definen este sema:

Se nos ha hecho tarde por el tráfico
Su hijo ha aprobado el curso por el profesor particular.

Creando a su vez el dominio por extensión de locuciones preposicionales equivalentes a *por* que nos servirá para definir los distintos usos significativos relacionados con la causa:

> *Con (el) achaque de, en agradecimiento a/por, en alabanza de, por amor de, en aplicación de, con (el) apoyo de, en apoyo de, en aras a/de, en atención a, en/para bien de, a/por causa de, a colación de, como compensación a, en compensación a/con/de/por, en/por concepto de, a/como consecuencia de, en/por consideración a, por cortesía de, por cosa de, a costa de, a cuento de, por culpa de, debido a, en/por deferencia a, por deferencia de, como demostración de, por efecto de, a favor de, gracias a, en homenaje de, en honor a/de, al impulso de, por insistencia de, a instigación de, en justificación de, a juzgar por, en memoria de, en mérito a/de, por mérito de, por miedo a, por mor a/de, con motivo de, por motivo de, con/en ocasión de, a petición de, en prevención de, en previsión de, en protesta por, a raíz de, por razón de, en reclamo de, como/en reconocimiento a/de, en recuerdo de, con/en referencia a, por respeto a, en respuesta de, a resultas de, de resultas de, por temor a, como/en testimonio de, en vista de, a/en/por virtud de.*

Del mismo modo encontramos la preposición *de* para explicar la causa o razón por la que se produce algo:

> *No podíamos caminar del frío que hacía.*
> *Del humo que se respiraba nos salimos del bar*

O formando parte junto con *por* del régimen de verbos como *enfadarse*, *lamentarse*, *ofenderse quejarse*,... con el sema común de *sentimiento adverso*, o incluso como sema de carácter positivo como encontramos en los verbos *destacar* o *sobresalir*, entre otros.

Mayor limitación encontramos en la expresión de la causa, entendemos que se trata de una percepción interior de ahí su empleo con

verbos como *saber*, *entender*, *ver*, *notar*, etc., en los usos de *en* con frases como *Me di cuenta de que estaba enfadado en su forma de mirar* o *Entendí que ella estaba contenta en el tono de voz*, donde por otra parte es frecuente la presencia de *por*.

Incluso podemos encontrar la causa o razón desde una perspectiva final expresada con *para* en frases como *Pedro lleva siempre una chaqueta de piel para no pasar frío* o *Esta semana he decidido quedarme en casa para terminar unos trabajos pendientes.*

Señalaremos, por último, dentro de la causa o razón, la presencia de la preposición *a* como prenuclear en locuciones como *a causa de, a consecuencia de, a costa de, a instigación de, a petición de, a resultas de*, etc.

La idea de *modo* o *manera* de realizar una acción se presenta en español principalmente con las preposiciones *de*, *en*, y *a*. En los usos de la preposición *de* destacamos la inmediatez de la acción o la limitación temporal como podemos ver en *Dio todo el discurso de un tirón* o *Hice el viaje en autobús de pie,* si bien es frecuente este uso en función del régimen de verbos como *conocer*, *vestir*, *pintar*, etc., en locuciones como de *oídas*, *de corto* y *de blanco*, respectivamente; *en*, por su parte, nos conecta con el modo como un comportamiento en expresiones como *en serio* , *en confianza*, *en seco*,… o cuando se quiere resaltar un modo de vestir que no es adecuado o que resulta fuera de la costumbre cuando decimos *Hoy Antonio ha venido a la oficina en vaqueros*, entendiendo que esta forma de vestir no es la habitual en él; con *a* señalamos, en general, la esencia del modo en español como encontramos en expresiones como *a gusto, a la española, a lo grande, a rabiar, ...*

La elección de un texto adecuado en el que priven los usos de *para/ por* puede servirnos para presentar algunos de los valores que caracterizan a estas preposiciones, a la vez que para incidir en su uso pragmático. El texto creado refleja una situación en la que un hablante quiere obtener una

compleja información a través de valores como el espacial, el final, el condicional, el cuantitativo, o las expresiones fijas:

> Paolo quiere ver la representación teatral de *Cinco horas con Mario* de Miguel Delibes, interpretada por siempre por la actriz Lola Herrera. Esta obra vuelve a estar en cartel en el teatro real de Madrid después de casi veinte años del día de su estreno.
>
> Paolo se encuentra en la Carrera de San Jerónimo, cerca de la Plaza de las Cortes, y pregunta por la Plaza de Isabel II, que es donde está el teatro.
>
> P.: ¡Perdone!, ¿podría decirme …… dónde se va a la Plaza de lsabel II Madrid es tan grande que uno se pierde …… por aquí.
>
> T.: ¡Bueno! ¿Quiere ir en metro o a pie?
>
> P.: Me paso todo el día …… las estaciones de metro. Un poco de aire no viene mal …… la salud.
>
> T.: Entonces siga recto …… la Puerta del Sol y una vez allí coja la calle de la derecha, concretamente Arenal, y al final se encuentra la plaza.
>
> P.: Me han hablado de muchos lugares …… comer el buen jamón de aquí.
>
> T.: …… nada del mundo debe dejar de probarlo. Está …….. chuparse los dedos.
>
> P.: A propósito, y ……picar algo ¿me aconseja algún sitio especial?
>
> T.: ……un lado y otro del camino verá restaurantes …… cualquier gusto.
>
> P.: Esto de ir a un restaurante antes de la representación es una buena idea, pero ¿qué podré comer …… diez euros que me quedan?[4]

[4] Véase Luque y Medina (2009:160).

5. Conclusiones

Una didáctica enfocada a un grupo heterogéneo de estudiantes, como la que aquí hemos propuesto para el sistema preposicional, presenta a diferencia de una homogénea unas implicaciones más acusadas entre el docente y el discente, ya que, en definitiva, lo que buscamos es que las distintas mentalidades se interesen por igual en nuestra visión del mundo a través de una aproximación cognitiva de las preposiciones. Nuestra metodología, que en cualquier caso parte del concepto de enseñanza como una correspondencia entre el *decir* y el *recibir* de base implicacional entre las culturas analizadas, encuentra su fundamento en los siguientes puntos:

- Aproximación cognitiva y comparación de las estructuras de las lenguas receptoras.
- Programación de unos objetivos en función de las comparaciones respectivas.
- Inmersión pragmática en el uso preposicional.
- Idéntica participación en el proceso didáctica-aprendizaje.

A todo esto no deberíamos olvidar igualmente que cualquier gramática en la que pretendamos entrar, seguirá siendo una reflexión sobre la propia, siendo este el verdadero sustento para aplicar una determinada metodología y encontrar la dirección adecuada de una didáctica pensada para los estudiantes a los que se dirige.

Bibliografía

CERVONI, Jean (1991): *La préposition. Étude sémantique et pragmatique*, Paris: Édition Duculot.

CHOMSK*Y,* Noam (2006): *Language and mind*, Cambridge: CUP.

DE MAURO, Tullio (2000): *De Mauro. El dizionario della lingua italiana*, Milano: Paravia.

GARCÍA YEBRA, Valentín (1989): *Teoría y práctica de la traducción*, vol 2, Madrid: Ed. Gredos.

JAKOBSON, Roman (1981): *Ensayos de lingüística general*, Barcelona: Seix Barral.

LAKOFF, George y Mark JOHNSON (1980): *Metaphors we live by*, Chicago: CUP.

LUQUE TORO, Luis y José F MEDINA MONTERO (2009): *Contrastes 1 Lengua y cultura españolas para* italianos, Venecia: Supernova.

MALINOWSKI, Bronisław (1935): «Coral Gardens and their Magic. A Study of the Methods of Tilling the Soil and of Agricultural Rites in the Trobiand Islands», en *The Language of Magic and Gardening*, vol 2, Londres: Allen and Unwin.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992): *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.

SCYMCZAK, Mieczysław (1988): *Słownyk Języka Polskiego*, Varsovia: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

TRUJILLO, Ramón (1971): «Notas para un estudio de las preposiciones españolas», en *Boletín del Instituto Caro y Cuervo XXVI*.

WAHRIG-BURFEIND, Renate (2008): *WAHRIG. Deutches Wörterbuch*, Gütersloh-München: Wissen Media Verlag GmbH

WHORF, Benjamin Lee (1956): *Language, Thought and Reality. Selected writings of Benjamin Lee Whorf*, ed. por John B. Carroll, Cambridge, Mass: The MIT Press.

ESTRATEGIAS DISCURSIVAS PARA COMPRENDER: ENSEÑAR *EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA* A ESTUDIANTES NO NATIVOS

CARMEN MARIMÓN LLORCA
Universidad de Alicante

RESUMEN

En mi opinión, una de las grandes aportaciones del PCIC es el interés planificado que muestra por desarrollar en el estudiante de español competencias relacionadas con las habilidades y actitudes interculturales, así como con los saberes y comportamientos socioculturales. Por otra parte, también en la Enseñanza Secundaria, con la implantación de la asignatura *Educación para la Ciudadanía*, se ha querido avanzar en las competencias sociales, éticas y críticas que ayudarán al estudiante a ser un adulto responsable.

Se da el caso de que, en la actualidad, en las aulas de secundaria conviven adolescentes de distintas nacionalidades y lenguas, muchos de los cuales tienen que simultanear los procesos de integración cultural, aprendizaje de la lengua y avance en el currículum escolar. Para ellos, con un dominio inseguro del español y unos referentes culturales en ocasiones muy diferentes, los textos de esa asignatura pueden incluir conceptos complejos, como *derechos, minoría, clase social* probablemente muy lejos de su nivel de lengua.

El objetivo de esta comunicación es mostrar cómo a través de la práctica de determinadas estrategias discursivas es posible que el alumno comprenda un texto complejo como una totalidad, se acerque a los significados esenciales y se despierte en él el espíritu crítico.

1. El Plan Curricular del Instituto Cervantes y los contenidos socioculturales

En mi opinión, una de las grandes aportaciones del PCIC es el interés planificado que muestra por desarrollar en el estudiante de español competencias relacionadas con las habilidades y actitudes interculturales, así como con los saberes y comportamientos socioculturales. En efecto, en la «Introducción general» de la obra se explica que el enfoque adoptado en la estructuración de los niveles de referencia para el español se hace desde el análisis de la lengua basado en la comunicación (p. 31), es decir, que, para el análisis de la lengua, se va a tener en cuenta la participación de los actores en el evento comunicativo. Este propósito se concreta en la doble perspectiva conceptual que organiza y justifica todo el plan de la obra al considerar, respectivamente, al alumno y a la lengua como sujeto y objeto del aprendizaje. Así, si la materia objeto de estudio es la lengua española, el español, el verdadero protagonista del aprendizaje será el aprendiente, el individuo que como potencial usuario de la lengua se acerca a esta para ejercitarla en la comunicación efectiva, planificadamente, en situaciones contextualmente determinadas, sean estas del tipo que sean. Desde esta perspectiva sujetual, el aprendiente no es visto de forma plana como un participante pasivo (valga el oxímoron), ni siquiera sólo como alguien con necesidades lingüístico-comunicativas, sino que se consideran en él «tres dimensiones complementarias e independientes» cuyo desarrollo es paralelo y debería ser inseparable del proceso de aprendizaje de las herramientas lingüísticas necesarias para la comunicación. Se trata de las dimensiones del

alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo. Aunque todo el mundo parece saber de memoria esta tríada competencial, en mi opinión no se ha reflexionado lo suficiente sobre la manera en que estas dimensiones pueden trabajarse y, sobre todo, creo que no se ha hecho intentado relacionar el desarrollo de estas habilidades lingüístico-sociales con la propia dinámica de enseñanza/aprendizaje de la lengua. En general, en los libros de texto la cuestión se solventa con la alusión a contenidos culturales, ciertamente cada vez más y mejor integrados –hábitos, costumbres, tópicos, etc.– y, en niveles avanzados, con prácticas sobre el uso adecuado de distintos registros a través de muestras reales de lengua. Creo, sin embargo, que se puede dar un paso más e intentar que el desarrollo de estas dimensiones sociales y culturales en el alumno (dejamos en este caso para otra ocasión la vertiente de aprendiente autónomo) venga de la mano de la práctica del aprendizaje de la lengua. Como vamos a ver, el PCIC se acerca a esta posibilidad aunque no llega a materializarla metodológicamente.

Entendida como objeto de aprendizaje, la lengua en el PCIC se observa desde las perspectivas psicológicas y lingüísticas más avanzadas –cognitivismo, Pragmática, Análisis del discurso–, en definitiva, las que representan y construyen el llamado modelo o paradigma funcional en lingüística. Para justificar teóricamente la orientación competencial y funcional sobre la lengua que se propone, el PCIC recurre a los fundamentos mismos del funcionalismo lingüístico: Hymes y Halliday (pp. 35-36). Así, para la organización de la competencia verbal se parte del concepto de competencia comunicativa de Hymes, para quien esta consta de una competencia gramatical, una competencia estratégica y una competencia textual[1]. Se hace notar entonces que la propuesta de Halliday (1982) sobre las

[1] Aunque todos deudores del modelo de Hymes, en los últimos años se han desarrollado modelos competenciales pensados expresamente para la enseñanza de segundas lenguas. Es el caso, por ejemplo, de la propuesta de Canale y Swain (1980, 1983) que distingue cuatro competencias: gramatical, sociolingüística, estratégica y discursiva. Y, más recientemente de la de Bachman (1990) que diferencia una competencia organizativa, dividida a su vez en gramatical y textual; y una

macrofunciones del lenguaje resulta idónea y encaja muy ajustadamente con el modelo competencial de Hymes pues distingue una función ideacional, que García Nieto (p. 36) hace coincidir con la competencia gramatical debido a que esta se realiza a través de índices como la transitividad; una función interpersonal, que mediante las categorías de la enunciación enlaza con la competencia estratégica; y una función textual que tiene que ver con los rasgos de la textualidad. Pero el PCIC no va más allá del establecimiento de estas conexiones lo que se hace evidente cuando vemos que el planteamiento trifuncional de Halliday se utiliza sólo para justificar un enfoque de la lengua que atiende a cuatro tipos de competencias, las tres que se derivan de Hymes y las funciones de Halliday que son la léxico-gramatical, la interpersonal y la textual, a la que se añade una competencia enciclopédica que, contraviniendo las bases de la teoría funcional, introduce el conocimiento cultural o del mundo como algo diferente a la propia lengua, desligado de las funciones del lenguaje, tal y como, en efecto, sucede en la mayoría de los manuales. Finalmente, de estas competencias se hacen derivar los cinco componentes de la competencia verbal: gramatical, pragmático-discursivo (funciones, estructuras pragmáticas, géneros discursivos y productos textuales), nocional, cultural y de aprendizaje.

Lo que hemos querido mostrar con este recorrido es que el PCIC, aunque recurre inicialmente al modelo de Halliday, pasa de largo sobre el potencial didáctico e integrador de los saberes sociales y lingüísticos que este encierra. Desde su concepción del lenguaje como semiótica social, Halliday nunca concibió la lengua como algo distinto del mundo, sino que, para él y su escuela, la Lingüística sistémico-funcional (LSF), la naturaleza del sistema lingüístico se explica precisa y únicamente en relación con las metafunciones o significados que los hablantes quieren trasmitir y, estos, a su vez, con las condiciones que enmarcan dichos intercambios, es decir, con los contextos de uso. Se establece así un puente coherente entre los indicadores léxico-

competencia pragmática, con la correspondientes subcompetencias ilocutiva y sociolingüística.

gramaticales y semánticos, las funciones que realiza el lenguaje como hecho sociocomunicativo y las parcelas del contexto que resultan relevantes en los distintos actos de comunicación.

En cuanto al sujeto del aprendizaje, hay que señalar que a la concepción competencial y funcional de la lengua le corresponde un sujeto cuyo aprendizaje está basado en la acción. Por eso en el PCIC se le concibe como un agente social, que conoce el sistema de la lengua y sabe desenvolverse en situaciones de interacción; un hablante intercultural que reconoce y respeta un nueva cultura con sus valores y creencias y sabe relacionarse con ella desde los suyos; y un aprendiente autónomo, que controla su proceso de aprendizaje y adquiere un papel activo sobre él. Si nos centramos en las dos primeras dimensiones, podemos concluir que lo que se espera en el PCIC de un estudiante de español es que entienda que no va sólo a *informarse* sobre un nuevo sistema lingüístico, sino que, además, va a formarse como individuo capaz de identificar situaciones sociales, capaz de manejar recursos para poder actuar social y verbalmente de manera adecuada en distintos escenarios, que deberá desarrollar una imagen de sí mismo y de los otros respetuosa con la complejidad de la sociedad actual y reconocer críticamente los sistemas de valores y creencias en su gran diversidad, dentro de su propio referente sociocultural y en relación con el que está adquiriendo. Es, sin duda, un programa muy ambicioso que supera con mucho la concepción clásica de un programa de lenguas para sumergirse de lleno en una concepción activa y comprometida del aprendizaje.

Es este aspecto del PCIC, como señalábamos al principio, el que en esta ocasión nos ha llamado la atención y al que, creemos, aún no se le ha prestado la suficiente atención, preocupados como estamos todos los que nos dedicamos en alguna medida a la enseñanza del español, en adaptar nuestros currículum y cursos a los niveles de lengua. Sin embargo, esta concepción social de la lengua y el aprendizaje resulta, en mi opinión, no sólo muy atractiva, sino que puede encajar muy bien con las necesidades de

conocimiento instrumentales y socio-culturales que necesitan los alumnos no nativos en sus años de escolarización en el sistema educativo español.

De hecho, los términos con los que en el PCIC se definen «agente social» o «hablante intercultural» están muy cercanos al concepto de «ciudadanía» que, aplicado a la enseñanza obligatoria, se ha concretado en nuestro país en una nueva asignatura curricular de 3er curso de la ESO denominada *Educación para la ciudadanía.* Hay que tener en cuenta que, para los estudiantes no nativos integrados en el sistema educativo español con un dominio inseguro de la lengua y unos referentes culturales en ocasiones muy diferentes, puede ser realmente complicado entender estos textos, probablemente muy lejos de su nivel de lengua.

El objetivo de esta comunicación es mostrar cómo a través de la práctica de determinadas estrategias discursivas se puede facilitar que el alumno comprenda un texto complejo como una totalidad, se acerque a los significados esenciales y se despierte en él el espíritu crítico.

2. El concepto de «ciudadanía» y los objetivos de la enseñanza: informar y formar

Ciertamente, con la implantación de la asignatura *Educación para la Ciudadanía* en el ciclo obligatorio de enseñanza secundaria, se ha querido avanzar en la formación de las competencias sociales, éticas y críticas que ayudarán al estudiante a ser en un futuro cercano un adulto responsable. Aunque en España el término aplicado a la enseñanza es relativamente nuevo, hace años que en la escuela Latinoamericana la preocupación porque los estudiantes se formen como ciudadanos es una constante en congresos de docentes y asociaciones de padres y madres. Quizá los enormes problemas de desigualdad social y desarraigo familiar que recorren el continente tengan que ver con el especial interés que los docentes ponen en este aspecto de la educación, pues ven en la educación misma y en la formación de ciudadanos una puerta hacia el futuro de sus países o regiones. Así, Griselda Gabalachis

(2009: 1) plantea la educación como «esa herramienta necesaria para llevar adelante un modelo de desarrollo sustentable, que tiene que ver con entender la Educación como creadora de Ciudadanía, de inclusión y de movilidad social». Desde este punto de vista, educar para la ciudadanía es algo más que impartir una nueva materia curricular, se trata de orientar al estudiante en su propio crecimiento como individuo crítico, activo y participativo. A este respecto señala Silvia Coicaud (2009:1):

> En este sentido, la enseñanza para la ciudadanía puede constituirse en un proyecto pedagógico innovador, asumiendo especial relevancia el concepto de enseñanza como práctica humana que compromete moral y socialmente a quienes la realizan, a partir de la formación de los jóvenes como sujetos de derecho que contribuirán al mejoramiento de la sociedad en la que vivimos.

En Europa y en España (Souto, 2009) la preocupación por este aspecto esencial de la educación de los jóvenes no es menor y, de hecho, está presente tanto en las recomendaciones del Consejo de Europa del año 2002, como en la propia Ley Orgánica de Educación (LOE) española del año 2006. Así, en la «Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática» se declara, entre otros objetivos:

> que la educación para la ciudadanía democrática es un factor de cohesión social, de comprensión mutua, de diálogo intercultural e interreligioso, y de solidaridad, que contribuye a promover el principio de igualdad entre hombres y mujeres, y que favorece el establecimiento de relaciones armoniosas y pacíficas en los pueblos y entre ellos, así como la defensa y el desarrollo de la sociedad y la cultura democráticas

Y en el Título Primero de la LOE (2006), al señalar cuáles son los fines del sistema educativo español, se señalan en el artículo 2, entre otros, los siguientes:

> a. El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.
> b. La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
> c. La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
> d. La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.
> e. La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.

En lo que coinciden todos los planteamientos es en que se trata de un aprendizaje activo, participativo, capaz de convertirse en actos (Gabalachis, 2009: 2), en saberes productivos (La Porta, 2009: 2) y constructivos, en valores que impliquen el crecimiento personal y el desarrollo justo de la comunidad.

Se da el caso de que en España –y, en concreto en la Comunidad Valenciana–, en las aulas de secundaria conviven un gran número de adolescentes de distintas nacionalidades y lenguas (ver tabla 1), muchos de

los cuales tienen que simultanear los procesos de aprendizaje de la lengua y el avance en el currículum escolar, con su propio proceso de integración social y cultural. Esto último supone para el estudiante el conocimiento y la asimilación de comportamientos y actitudes en muchos casos ajenos a los propios y que acrecientan mucho el sentimiento de extrañeza ya de por sí bastante evidente debido al desconocimiento del idioma.

	Total	Ed. Infantil	Ed. Primaria	Ed. Especial	ESO
TOTAL	610702	104207	262415	2205	169490
UNIÓN EUROPEA (25 países)	77739	14006	32458	137	20562
RESTO DE EUROPA	94193	17330	41164	189	25579
Otros Países Europa	54	11	26	0	10
ÁFRICA	119560	28630	51482	700	28237
Otros Países África	1106	85	358	9	522
AMÉRICA DEL NORTE	6077	1137	2142	10	1390
Belice	17	13	2	0	2
Haití	49	21	13	2	8
Brasil	11257	1565	4800	23	3026
ASIA	29421	5463	11365	100	8917
Otros Países Asia	143	30	56	1	23
OCEANÍA	302	72	89	0	71
Otros Países Oceanía	34	6	16	0	9
NO CONSTA PAÍS	1562	945	307	0	101
TOTAL NO HABLANTES NATIVOS DE ESPAÑOL					88457

Tabla 1. Fuente INE, 2009

En nuestra opinión sería deseable, para facilitar este proceso complejo de conocimiento, no desaprovechar la ocasión de implementar las habilidades instrumentales –lingüísticas y sociales– de los estudiantes que no hablan español en ningún momento de su formación curricular. En este sentido, nos ha parecido que los textos de *Educación para la Ciudadanía* pueden ser una material interesante para trabajar con los estudiantes no nativos los componentes de la competencia verbal mientras descubren y cuestionan los valores propios de una sociedad democrática en la que deberán actuar –tal y como prevé el PCIC– como agentes sociales y como hablantes

interculturales. No se trata de utilizar los textos del libro de *EpC* como un libro de lengua. Se trata de aprender a comprender al mismo tiempo el lenguaje y lo que nos trasmite y de saber interpretarlo en el futuro.

Para realizar este trabajo hemos manejado tres libros de textos de la asignatura *Educación para la Ciudadanía* de 3er curso de la ESO (ver bibliografía) vigentes en la Comunidad Valenciana, y, de ellos, el capítulo o apartado dedicado a los derechos de las mujeres.

Para ejemplificar el análisis concreto y dadas las limitaciones de este trabajo utilizaremos como texto-base la primera página del apartado 3 titulado «La conquista de los derechos de las mujeres» incluido en capítulo 3: «Tengo derechos y deberes» del libro Educación para la Ciudadanía. ESO, editorial Edebe, pág. 44. Además se aportarán fragmentos de los otros dos libros de texto (ver ANEXO 1).

3. Un modelo para integrar lenguaje y conocimiento del mundo

Pero cómo llevarlo a cabo si de lo que se trata es de encontrar un modelo de aprendizaje de la lengua que integre de forma natural el conocimiento del mundo.

Para ello proponemos retomar muy esquemáticamente el modelo de Halliday que el PCIC utilizaba para integrar al objeto y al sujeto del aprendizaje. Para la lingüística sistémica (Eggins, 2002), el lenguaje, entendido como un sistema de opciones se organiza para realizar tres funciones o construir tres tipos distintos de significado: el ideacional o experiencial, el interpersonal y el textual. En el cuadro 1 se explicitan las tres metafunciones y las parcelas del significado a la que afectan cada una de ellas:

METAFUNCIÓN IDEACIONAL O EXPERIENCIAL	METAFUNCIÓN INTERPERSONAL	METAFUNCIÓN TEXTUAL
quién hace qué a quién, cuándo y dónde…	afirmar, dar órdenes, expresar seguridad…	qué ponemos primero, qué dejamos implícito…

Cuadro 1

Por su parte, estas tres metafunciones se realizan –se materializan- a través de los niveles lingüísticos y de las opciones expresivas que estos posibilitan. La perspectiva semiótica propone que el contenido de un enunciado depende de su semántica y de la estructura léxico-gramatical. Desde el nivel semántico se construye y observa el discurso como una unidad, de ahí que sean los recursos del nivel textual: cohesión léxica, estructura del intercambio o referencia los que sean tenidos en cuenta como generadores de significación. Desde el nivel léxico-gramatical, el discurso se observa como una organización sintáctica por lo que la unidad de análisis es la cláusula –la oración-. Transitividad, modalidad y tema son algunos de los mecanismos que realizan este nivel del significado. En el cuadro siguiente vemos la relación entre los significados o funciones del lenguaje –ideacional, interpersonal y textual–, y los mecanismos semánticos y léxico-gramaticales que hacen posible y revelan al mismo tiempo esa significación:

	SEMÁNTICA	LÉXICO-GRAMÁTICA
El significado *ideacional* se expresa	Cohesión léxica Relaciones conjuntivas	*Transitividad* Relaciones lógico-semánticas
El significado *interpersonal* se expresa	Funciones del habla Estructura del intercambio	*Modo*, modalidad Actitud
El significado *textual* se expresa	Referencia Conjunción	*Tema*: estructura de la información Nominalizaciones

A partir de este modelo, la LSF se propone analizar cómo el lenguaje crea significados-experienciales, interpersonales, textuales- mediante el uso de determinadas opciones semánticas y léxico-gramaticales. Esto permite no sólo analizar aspectos esenciales de la organización de la lengua (española), sino que, al concebir el lenguaje como un sistema de opciones que se actualiza en cada enunciado, para cada hablante, según qué necesidad, a tenor de qué contexto, podemos entender los textos como el resultado de la selección de un hablante que elije unos términos para significar y deja otros – *conquista*, *historia*-, que asume una actitud frente a su propio enunciado frente a otras posibilidades –*debemos, se puede*–, que elije priorizar una determinada información y minimizar otra – *se reclama, luchan*–.

Pero, además, entender el lenguaje, en cualquiera de sus manifestaciones, como el resultado de un proceso de conocimiento, de un acto de relación y de una voluntad de organización, tal y como lo plantea la LSF, sitúa el centro de atención ante cualquier enunciado sobre tres ejes fundamentales que son las dimensiones básicas sobre las que se sustenta cualquier actividad de aprendizaje y comprensión en L2: la realidad experiencial, el sujeto y el propio sistema de la lengua.

Las posibilidades didácticas de este planteamiento para la enseñanza del Español como LE son muchas pero, que sepamos, sólo muy recientemente ha aparecido un artículo (Castañeda y Alonso Raya, 2009) en el que se hace mención a la práctica de significados ideativos, discursivos e interpersonales en el aula.

4. Un ejemplo de práctica en el aula: los textos de *Educación para la Ciudadanía*

Así, para trabajar sobre el significado experiencial se pueden realizar actividades dirigidas a llamar la atención sobre las relaciones léxicas cohesivas (Marimón, 2008). Para empezar debemos asegurarnos de que

nuestros estudiantes conocen las nociones que se manejan en el tema. Conceptos como *derecho*, *discriminación* o *igualdad* pertenecen a los niveles B1-B2 según el PCIC por lo que una actividad de pre-lectura del tipo V/F, unir con flechas o asociar imágenes puede servir para activarles o darles a conocer estos conceptos en español.

La lectura del título: «La conquista de los derechos de las mujeres» nos sitúa ante tres conceptos que los alumnos señalarán enseguida: conquista, mujeres, derechos. Para empezar por lo más sencillo, y, tras la lectura del texto, les podemos preguntar cuántas veces creen que se repite en el texto la palabra mujer o mujeres. Tras sus *apuestas* les indicamos que subrayen todas las ocurrencias que son un total de 18. Les llamamos entonces la atención sobre el hecho de que cuando se trata un tema, la palabra clave suele repetirse muchas veces, para asegurar la comprensión. Buscamos ahora otra palabra clave, *derecho*. Los alumnos comprobarán entonces que derecho sólo aparece 12 veces, pero les llamaremos la atención sobre otras palabras con las que esta está relacionada: *igualdad*, que aparece cuatro veces, *libertad*, tres y *no-discriminación*, una. Todas ellas forman parte del concepto más general *derecho* que es su hiperónimo. Un sencillo mapa conceptual ayudará a visualizarlo.

Quizá alguien se haya dado cuenta de que, junto a no-discriminación aparece *discriminación* que es lo contrario. Busquemos ahora, pues, antónimos y encontraremos: *diferencia*, *distinción social*, *relegada*.

Según el título, los derechos que acabamos de nombrar son una *conquista*, eso significa que no es algo que haya sido así siempre, de hecho, *conquistar* significa según el diccionario de la RAE: «Ganar, conseguir algo, generalmente con esfuerzo, habilidad o venciendo algunas dificultades», aplicado a nuestro texto significa que alguien –las mujeres- estaban en una situación anterior de no-derechos y que han tenido que esforzarse y vencer dificultades para encontrarse ahora en una situación de *derechos*, pero ¿quién se ha esforzado?¿quién ha puesto dificultades?¿qué han conseguido?¿cómo

lo han hecho? Un análisis del nivel léxico-gramatical nos va a ayudar a repartir papeles activos entre los participantes en esta *conquista*.

Para ello les vamos a pedir a los estudiantes que escriban en su cuaderno todas las oraciones del texto y vamos a señalar con ellos los verbos (las acciones) y quienes las hacen y reciben (actores). Si no hay sujeto, deberán también indicarlo.

Así, por ejemplo, encontramos:

«El papel de la mujer a lo largo de la historia *ha sido olvidado*»

«La mujer *ha estado relegada* al cuidado de la familia y la casa y no tenía derechos»

«Las ideas de la Ilustración *cambiaron* la conciencia que las mujeres tenían de su situación»

«Olimpia de Gouges *escribió* la *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana* en la que *se reclamaban* derechos como la libertad, la propiedad, etc.»

«En el s. XX *nació* en EEUU y el Reino Unido el movimiento sufragista, que *reivindicaba* los derechos de las mujeres, especialmente el derecho al voto que *no se alcanzó* hasta el siglo XX»

«En el siglo XX, especialmente en Occidente, la mujeres *consiguieron* importantes derechos, muchos de ellos gracias a la lucha del movimiento feminista»

«*Se sucedieron* las declaraciones y convenciones que proclamaban la no discriminación de la mujer»

«La Asamblea general de la ONU *aprobó*»

«Las III y IV Conferencia Mundial sobre la Mujer*….analizaron….* y *aprobaron* medidas que debían adoptar para lograr el reconocimiento social de las mujeres»

«En la actualidad *no se ha conseguido* la igualdad efectiva»

«S*igue habiendo* diferencia de oportunidades para hombres y mujeres en el acceso a puestos de responsabilidad»

«Las cifras de mujeres con cargos directivos……*es*»

«S*igue habiendo* discriminación salarial»

«Por un mismo trabajo la mujer *cobra* un salario inferior»

Luego les diremos que señalen otra vez la palabra mujer y les haremos las siguientes preguntas: ¿cuántas veces las mujeres aparecen como sujetos, haciendo algo? ¿se le asocian actividades positivas? ¿qué otras personas hacen cosas? ¿o no se nombra a muchas personas? Haz una lista de actores. Por cierto ¿encuentras verbos o expresiones que tengan que ver con *conquistar*? Señálalos. Vamos a fijarnos ahora en el lugar que ocupa la palabra *mujer* dentro de las oraciones ¿ocupa un lugar principal o son siempre lugares de *dependencia*, de *subordinación*? En definitiva según este texto ¿ha sido la mujer protagonista de su propia historia?

Para verlo más claro, vamos a comparar este texto con otros fragmentos más breves (ver texto3):

Léelo, fíjate en las palabras y dime, ¿quién aparece aquí que apenas es nombrado en el texto 1? ¡el hombre, claro! ¿con qué palabras aparece nombrado? ¿y las mujeres? Antes hemos hablado de la antítesis, de palabras que significan lo contrario ¿podrías señalar que actividades se asocian a hombres y mujeres?

Lee ahora el texto 2 que también trata de la conquista de los derechos. Busca palabras relacionadas con este concepto ¿a quién se asocian?

A estas alturas quizá te has dado cuenta ya de que al primer texto le faltan actores –no sabemos quién hace las cosas–, ni hay demasiada precisión ni variación en los conceptos -¿a qué derechos se refiere?

Te propongo algo: ahora que ya sabes más del tema, reescribe las frases que consideres del primer texto, reparte bien los papeles, nombra las acciones y los actores.

Si piensas que ahora el lenguaje expresa mejor el significado del texto, cambia también el título: las mujeres conquistan sus derechos a lo largo de la historia ¿por qué no?

5. Conclusiones

A primeros de los años 80, Halliday y sus colaboradores elaboraron un Proyecto educativo para la escuela australiana (Ghio, 2008) en el que se proponía el estudio de la lengua desde tres perspectivas: *aprender la lengua* –dominio básico de leer, escribir, comprender y hablar–, *aprender a través de la lengua* –«tomar conciencia de las diversas maneras de expresar la experiencia»- y *aprender acerca de la lengua* –su sistema gramatical, su estatus como institución, sus variedades–. Se trataba de integrar destrezas comunicativas y conocimiento declarativo de naturaleza lingüística en un sistema escolar poco habituado a que los estudiantes tuvieran que estudiar el sistema gramatical del inglés. El proyecto estaba pensado para hablantes nativos y fue reformulado en varias ocasiones (Martin, por ejemplo, concibió un modelo de enseñanza de la lengua basado en los géneros discursivos). Independientemente de su vigencia en Australia, el planteamiento tuvo repercusión en todos los sistemas educativos Occidentales pues encajaba perfectamente con los modelos activos y comunicativos que las diferentes reformas estaban poniendo en práctica. Así, por el ejemplo en la Introducción de la LOGSE se dice que «la educación lingüística y literaria estará guiada por la consideración del lenguaje como actividad que tiene como funciones básicas la comunicación y la representación de la realidad física y social».

Aplicado al aprendizaje de segundas lenguas esta propuesta se integra plenamente en el enfoque comunicativo. Así, *aprender la lengua* está estrechamente relacionado con la adquisición de las cuatro destrezas básicas –comprensión/expresión oral y escrita–, mientras que *aprender acerca de la lengua* significa introducir conocimientos sobre el sistema lingüístico en sus distintos niveles –la gramática, el léxico, la fonética– y las posibilidades expresivas de un idioma –los registros, las variedades–. Pero el concepto sobre el que quería llamar la atención es, precisamente, el de *aprender a través de la lengua*. De lo que se trata en este caso es de hacer al alumno consciente de que la lengua no es un mero instrumento de transmisión a

través del cual *pasa* el conocimiento y por eso debemos dominarla. Más allá de eso, lo esencial es hacer ver al estudiante que la lengua *es* conocimiento, que ser consciente, por ejemplo, de la forma de organización de un enunciado – elegir explicar, narrar o describir algo–; de la selección del vocabulario – nombrar o evitar nombrar algo o a alguien, como hemos visto; del reparto de papeles –quién hace o quien no hace las acciones que se enuncian–; de lo que se pone en primer lugar y de lo que sale siempre al final, es el resultado de elecciones más o menos conscientes por parte de alguien que, necesariamente, nos hacen ver la realidad desde un punto de vista. Y saber eso y saber, además, que se pueden cambiar los papeles –y hacerlo– o nombrar lo no nombrado o hacer actuar a quien no actúa –y hacerlo también– sitúa al estudiante en un papel verdaderamente consciente y activo no sólo frente a la nueva lengua, sino frente a la nueva realidad social que se abre ante él. Al *aprender la lengua y acerca de ella*, el estudiante se desarrollará como un agente social conocedor del sistema y de su uso. Al *aprender a través de la lengua*, el estudiante podrá, además, acercarse a las distintas posibilidades de pensar el mundo a través del lenguaje y de pensarse a sí mismo y adquirir, siguiendo el PCIC y como, en realidad, exige la sociedad actual, verdadera competencia como hablante intercultural.

Bibliografía

ATIENZA CEREZO, Encarna (2007): «Discurso e ideología en los textos de ciencias sociales», *Discurso y Sociedad,* 1, 4, 543-573

CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro y Rosario ALONSO RAYA (2009): «La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza del Español/LE», *marcoELE,* 8, 1-33.

COICAUD, Silvia (2009): «Jóvenes, escuela media y enseñanza innovadora de la ciudadanía democrática», *III Congreso internacional de educación. Construcciones y perspectivas,* Santa Fe, UNL, 1-8.

EGGINS, Suzanne (2002): *Introducción a la lingüística sistémica,* Logroño, Universidad de la Rioja.

GABALACHIS, Griselda (2009): «Construyendo un modelo educativo generador de ciudadanía e inclusión social», *III Congreso internacional de educación. Construcciones y perspectivas,* Santa Fe, UNL, 1-8.

GHIO, Elsa y María Delia FERNÁNDEZ (2008): *Lingüística sistémico funcional aplicada a la lengua española*, Santa FE, Universidad Nacional del Litoral

HALLIDAY, M. A. K. (1970): «Estructura y función del lenguaje», en J. LYONS (ed.), *Nuevos horizontes de la lingüística,* Madrid, Alianza Editorial, 1975 (original: *New Horizons in Linguistics,* Middlesex, Penguin Books, 1970).

HALLIDAY, M. A. K. (1982): *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*, México: Fondo de Cultura Económica.

LA PORTA, Patricia Alejandra (2009): «Educación para la participación como requisito para la ciudadanía plena», *III Congreso internacional de educación. Construcciones y perspectivas,* Santa Fe, UNL, 1-8.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE) (2006): <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

MARIMÓN LLORCA, Carmen (2008): *Análisis de textos en español. Teoría y práctica,* Alicante, Universidad de Alicante.

PLAN CURRICULAR DEL INSITITUTO CERVANTES (2007): Edelsa, Instituto Cervantes.

Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática <http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/By_Country/Spain/2002_38_Rec2002_12_Es.PDF>

SOUTO GALVÁN, Beatriz (2009): «Educación para la ciudadanía: un estudio comparado entre los ordenamientos español y portugués», *III Congreso internacional de educación. Construcciones y perspectivas,* Santa Fe, UNL, 1-8.

TEXTOS UTILIZADOS

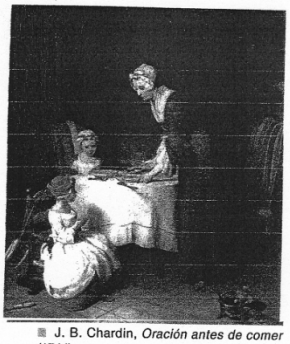
Texto 1. *Educación para la Ciudadanía. ESO* (2008): Madrid, Edebe.

Texto 2. *Educación para la Ciudadanía. ESO* (2007): Madrid, Santillana.

Texto3. *Educación para la Ciudadanía. ESO* (2008): Madrid, Anaya entre culturas.

ANEXO 1

Texto 1



J. B. Chardin, *Oración antes de comer* (1744).
La principal tarea de las mujeres ha sido, y continúa siendo en la actualidad en muchos países, el cuidado de la casa y de los hijos.

9 Lee el fragmento de la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana y explica qué reclama para las mujeres y qué derechos se vulneraban según el texto en aquella época.

FÍJATE

¿Sabías que...?

- Dos tercios de la población analfabeta son mujeres.
- Las mujeres y los niños representan el 80 % de las bajas civiles durante los conflictos armados.
- Un estudio realizado en Gujarat (la India) reveló que el 50 % de las mujeres entrevistadas no podían llevar a un niño enfermo al médico sin la aprobación del marido o algún pariente de éste.

Fuente: UNICEF.

3 La conquista de los derechos de las mujeres

Tradicionalmente, el papel de la mujer a lo largo de la historia ha sido olvidado. Históricamente, la mujer ha estado relegada al cuidado de la familia y la casa y no tenía derechos.

— **En el siglo XVIII,** las ideas de la Ilustración, especialmente las de libertad e igualdad, cambiaron la conciencia que las mujeres tenían de su situación. Así, en 1791, **Olimpia de Gouges** escribió la *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana,* en la que se reclamaban derechos como la libertad, la propiedad, etc.

I. La mujer nace libre y tiene los mismos derechos que el hombre. Las distinciones sociales sólo pueden estar fundadas en la utilidad común.

X. Nadie puede ser fustigado por sus opiniones incluso fundamentales: si la mujer tiene derecho a subir al cadalso, ha de tener igualmente derecho a subir a la tribuna; siempre que sus manifestaciones no alteren el orden público establecido por la ley.

De Gouges, O., *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana.* Francia, 1791.

— **En el siglo XIX** nació en Estados Unidos y el Reino Unido el **movimiento sufragista,** que reivindicaba los derechos de las mujeres, especialmente el derecho al voto, que no se alcanzó hasta el siglo XX.

— **En el siglo XX** las mujeres, especialmente en Occidente, consiguieron importantes derechos, muchos de ellos gracias a la lucha del **movimiento feminista,** surgido en la segunda mitad del siglo.

Asimismo, se sucedieron las declaraciones y convenciones que proclamaban la no discriminación a la mujer y la obligación de los Estados de tomar medidas activas para evitarla. En 1979 la Asamblea General de la ONU aprobó la *Convención sobre la eliminación de todas formas de discriminación contra la mujer.*

Las *III y IV Conferencia Mundial sobre la Mujer,* celebradas en 1985 y 1995 en Nairobi (Kenia) y Pekín (China), respectivamente, analizaron el papel de las mujeres en el mundo y aprobaron las medidas que debían adoptar para lograr el reconocimiento social de las mujeres y de sus derechos, la igualdad y el desarrollo.

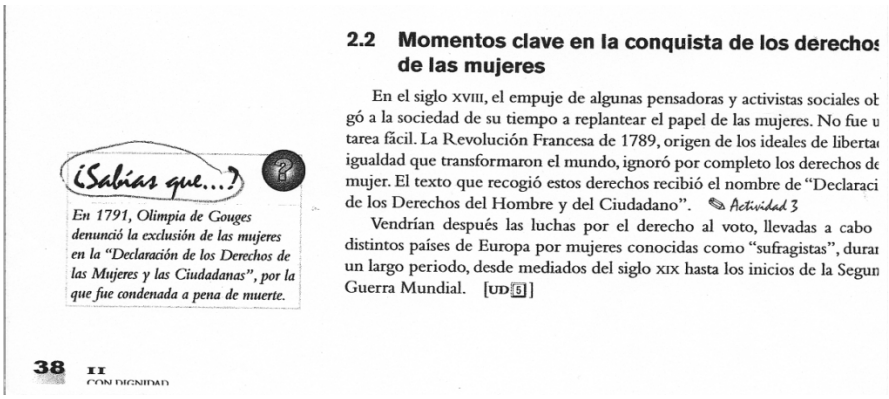
3.1. Los derechos de las mujeres, hoy

En la actualidad, aunque la mayoría de los países reconocen la **igualdad jurídica** de la mujer, no se ha conseguido la **igualdad efectiva:**

— Sigue habiendo diferencia de oportunidades para hombres y mujeres en el acceso a puestos de responsabilidad, en la política y en las empresas. Por ejemplo, las cifras de mujeres con cargos directivos en las grandes empresas en Suecia es de un 27 %, en la Unión Europea un 7,5 % y en España un 3 %.

— Sigue habiendo discriminación salarial, pues en muchas ocasiones por un mismo trabajo la mujer cobra un salario inferior.

Texto 2



¿Sabías que...?

En 1791, Olimpia de Gouges denunció la exclusión de las mujeres en la "Declaración de los Derechos de las Mujeres y las Ciudadanas", por la que fue condenada a pena de muerte.

2.2 Momentos clave en la conquista de los derechos de las mujeres

En el siglo XVIII, el empuje de algunas pensadoras y activistas sociales ob gó a la sociedad de su tiempo a replantear el papel de las mujeres. No fue u tarea fácil. La Revolución Francesa de 1789, origen de los ideales de libertad igualdad que transformaron el mundo, ignoró por completo los derechos de mujer. El texto que recogió estos derechos recibió el nombre de "Declaraci de los Derechos del Hombre y del Ciudadano". Actividad 3

Vendrían después las luchas por el derecho al voto, llevadas a cabo distintos países de Europa por mujeres conocidas como "sufragistas", durar un largo periodo, desde mediados del siglo XIX hasta los inicios de la Segun Guerra Mundial. [UD 5]

38 II CON DIGNIDAD

Texto 3

La mujer en las sociedades antiguas

En las sociedades antiguas, el papel de la mujer era de subordinación respecto al hombre. En el mundo greco-romano, las leyes permitían al marido el divorcio y el repudio de la esposa sin que tuviese que alegar ningún motivo especial, pero la esposa no tenía derecho a hacer lo mismo.

Las jóvenes se casaban muy pronto, a los quince años o antes, con quien decidía su padre, y permanecían dedicadas al cuidado de su hogar, de los hijos y de los esclavos sin que se les permitiera participar en la vida pública, y apenas tenían acceso a la educación.

ESPAÑOL CON FINES PROFESIONALES: NECESIDADES DE COMPRENSIÓN DE LOS INMIGRANTES EN LOS ÁMBITOS ADMINISTRATIVO Y LABORAL

SUSANA MARTÍN LERALTA
Universidad Nebrija

RESUMEN

En la presente comunicación ofrecemos una propuesta didáctica para responder a las necesidades de comprensión oral que presentan los trabajadores inmigrantes para desenvolverse en las situaciones comunicativas propias de los ámbitos administrativo y laboral. La propuesta, dirigida a aprendices de nivel inicial, tiene en cuenta los distintos tipos de conocimiento que requiere la comprensión audiovisual, los procesos de comprensión del oyente no nativo y las estrategias que pone en práctica.

1. Introducción

El desarrollo experimentado en los últimos años en la enseñanza de Español a inmigrantes, las investigaciones más recientes y las medidas políticas llevadas a cabo, ponen de manifiesto que esta enseñanza debe

abordarse desde las aportaciones de los estudios en el campo de adquisición de segundas lenguas (ASL) igual que para cualquier otro grupo meta, pero teniendo en cuenta las especificidades del contexto en el que tiene lugar el aprendizaje, así como las particularidades del alumnado.

Si bien en la etapa inicial las investigaciones y actuaciones didácticas se orientaron a dar respuesta a las necesidades lingüísticas de los inmigrantes para insertarse en la sociedad de ubicación, comenzando por la resolución de asuntos de la vida cotidiana: ir a comprar, ir al médico, resolver trámites de residencia y escolarización de los hijos, etc., se observa cada vez más la necesidad de atender a la demanda lingüística de los inmigrantes para posibilitar su inserción laboral. Se requieren propuestas específicas de enseñanza/aprendizaje que faciliten la adquisición de las destrezas lingüísticas y las estrategias pragmáticas oportunas para facilitarles la entrada en el mercado laboral y el desenvolvimiento en los ámbitos profesionales de interés.

Con el fin de avanzar en este sentido, en la presente comunicación partimos de las necesidades generales de los inmigrantes adultos que aprenden español con objeto de incorporarse al mundo del trabajo, para intentar dar respuesta a una parcela muy concreta de ellas: las necesidades de comprensión oral para desenvolverse en las situaciones comunicativas propias de los ámbitos administrativo y laboral. Estas necesidades de comprensión oral serán el eje de una propuesta didáctica para trabajar en el aula de español la destreza auditiva, teniendo en cuenta los distintos tipos de conocimiento que requiere la comprensión audiovisual, los procesos de comprensión del oyente no nativo y las estrategias que pone en práctica. Se trata de una propuesta de enseñanza comunicativa a partir de tareas y actividades de uso de la lengua, en las que se emplea material audiovisual elaborado específicamente para cubrir las necesidades detectadas. Si bien las pautas didácticas que ofrecemos pueden fácilmente extrapolarse a otros

niveles de dominio lingüístico, nuestra propuesta se dirige a aprendices de un nivel que denominaremos A1+1[1].

Esta propuesta surge de un proyecto de investigación[2] que está llevando a cabo actualmente la Universidad Nebrija, encaminado a certificar el nivel inicial de Español de inmigrantes de la Comunidad de Madrid en contexto laboral. Dado que la certificación lingüística es el fin último del proyecto de investigación en el que se enmarca nuestro trabajo, en esta comunicación añadiremos algunas indicaciones acerca de la evaluación, que complementarán las pautas de acción didáctica.

2. Detección de necesidades según contexto, ámbito y uso de la lengua

Es indiscutible que las actuaciones encaminadas a una mejora en la planificación y ejecución de la enseñanza de segundas lenguas deben partir del análisis de necesidades de los aprendices. En el caso de la enseñanza de Español a inmigrantes, no se trataría de enseñar una modalidad de lengua determinada, sino de atender al contexto de uso de la lengua y a las particularidades de los aprendices (Pastor, 2004).

En el caso que nos ocupa, la enseñanza a inmigrantes en vías de inserción laboral se enmarcaría dentro de lo que se denomina Español con Fines Profesionales (EFP) o Español con Fines Laborales (EFL) y trataría de cubrir «las necesidades formativas de un amplio grupo de trabajadores inmigrantes que suelen quedarse al margen de los programas de enseñanza de lengua con fines profesionales» (Villalba y Hernández, 2007).

[1] De acuerdo con el estudio etnográfico realizado en la primera fase del proyecto de investigación en el que se enmarca este trabajo, el nivel de dominio lingüístico de los inmigrantes clasificados como "iniciales" se revelaba a medio camino entre los niveles A1 y A2 del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), así como los exponentes lingüísticos y funcionales que necesitaban en sus interacciones orales cotidianas con hablantes nativos.

[2] Proyecto de investigación *"Implantación de un programa de formación y certificación lingüística para trabajadores inmigrantes en la Comunidad de Madrid"*.

El diseño de cursos y materiales de enseñanza específicos para este ámbito se ve justificado por el hecho de que, como indica García Mateos (2004), la necesidad de aprender la lengua para fines laborales y de mejora de vida es un denominador común que se aprecia en el interés de aprendizaje de todos los inmigrantes.

Si bien esta decisión metodológica no está exenta de críticas (hay quienes alegan que supone un aprendizaje parcial de la lengua al dejar de lado otros ámbitos y situaciones de interacción comunicativa), estamos de acuerdo con Villalba y Hernández (2007) cuando argumentan que en los cursos de lengua con fines laborales se puede manejar la lengua de manera que el alumno desarrolle estrategias de aprendizaje y comunicación que sirvan de puente con la comunicación real fuera del entorno de trabajo. Por otra parte, según los autores, no será una enseñanza parcial mientras no la limitemos al léxico propio del ámbito laboral, sino que incluyamos «los esquemas de conocimiento que se activan, la forma en que se procesa la información, los roles que desempeñan los distintos participantes y el modo en que se utilizan las diferentes destrezas lingüísticas»[3].

En consonancia con estas directrices, en nuestro proyecto consideramos las necesidades lingüísticas de los trabajadores inmigrantes respecto a los cuatro ámbitos que recoge el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002): personal, público, profesional y educativo, para determinar el tipo de intervención que se les exigía en cada uno de ellos, así como las situaciones comunicativas concretas que tendrían que abordar; a partir de las conclusiones obtenidas, determinamos las funciones, nociones, exponentes lingüísticos, y tácticas y estrategias pragmáticas correspondientes al nivel inicial (A1+1)[4]. Así, aunque nuestras propuestas didácticas describen situaciones de los ámbitos administrativo y laboral, este trabajo previo permite, por un lado, conocer los contenidos declarativos y procesuales que podrían transferirse a otros ámbitos y

[3] Esta será la línea de actuación en nuestra propuesta didáctica.
[4] Véase Escudero y Guerra (2009).

situaciones, y, por otro lado, facilitar el diseño de otras propuestas didácticas orientadas al resto de los ámbitos que se revelaron de interés.

En lo que respecta a las necesidades específicas del ámbito laboral, teniendo en cuenta las aportaciones de los estudios precedentes y el trabajo de campo realizado en las fases anteriores de nuestro proyecto de investigación, podemos formular las siguientes: tramitar un permiso de trabajo, realizar una entrevista de trabajo, solicitar asesoría laboral, escribir/comprender una demanda/oferta de empleo, solicitar la tarjeta de desempleo, solicitar cursos de formación laboral, negociar condiciones laborales, comprender información acerca de medidas para prevenir la siniestralidad, comprender instrucciones para realizar un trabajo y pedir aclaraciones sobre el mismo.

Si consideramos estas necesidades como tareas para las cuales se exige el ejercicio de las diferentes destrezas lingüísticas, podemos concretar, a partir de ellas, las diferentes microhabilidades que requieren de cada destreza, lo que nos facilitará el establecimiento de los objetivos de las tareas y actividades de uso de la lengua, así como la identificación de los procesos de comprensión y producción del aprendiz, y de las estrategias que emplea.

Dado que nuestra propuesta didáctica se centra en la comprensión oral, enunciamos a continuación las necesidades en lo que se refiere al desempeño de esta destreza en el ámbito que nos ocupa. Estas necesidades se formulan en términos que puedan entenderse, a su vez, como las microhabilidades de comprensión auditiva que debe poner en práctica el oyente no nativo:

- Mantener el contacto con el interlocutor empleando estrategias compensatorias y sociales (de petición de aclaración, reformulación o repetición).
- Reconocer adecuadamente la entonación, la pronunciación, y el registro sociolingüístico y pragmático para interpretar la intención comunicativa del interlocutor (términos de cortesía, orden y petición).

- Comprender información (datos concretos) sobre nombres, fechas, números, horarios y direcciones.
- Interpretar el lenguaje no verbal que complementa el enunciado del interlocutor, para comprender el significado del mensaje.
- Realizar inferencias, por el contexto en el que se desarrolla la situación comunicativa, acerca del interlocutor o interlocutores, y acerca de cuestiones socioculturales básicas referentes a actitudes y comportamientos que requiere la situación.
- Comprender la idea principal de enunciados en relación con el interlocutor cuando conoce el contexto en el que se desarrolla la situación comunicativa y puede prever el tipo de intercambio comunicativo que se espera en esta.
- Comprender preguntas sobre uno mismo.
- Comprender instrucciones para realizar una solicitud.
- Comprender instrucciones para realizar una tarea de su ámbito profesional.
- Identificar las palabras clave relacionadas con el léxico específico de su ámbito profesional (instituciones o lugares, herramientas, acciones y personas implicadas) y elaborar el mensaje a partir de ellas empleando otras estrategias compensatorias.
- Desarrollar actitudes que faciliten la interacción y el acercamiento sociocultural.
- Reconocer el nombre de las letras e identificarlas con su grafía cuando el interlocutor deletrea una palabra.

Se puede observar que las microhabilidades aquí reseñadas son comunes a las requeridas en otros ámbitos fuera del administrativo y laboral. Con ello se pone de manifiesto lo que afirmábamos anteriormente de que un curso de Español con fines profesionales no tenía que verse como una enseñanza parcial de la lengua.

3. Desarrollo de las microhabilidades de comprensión oral

A la hora de abordar las implicaciones didácticas para dar respuesta a las necesidades lingüísticas detectadas, estamos de acuerdo con los postulados del Manifiesto de Santander[5] cuando afirma que todos los aprendices de idiomas siguen procesos similares. Por esta razón, para la intervención didáctica adoptaremos el modelo de comprensión auditiva y las pautas de enseñanza de la comprensión oral basada en el proceso, fruto de nuestros trabajos anteriores (Martín, 2007 y 2009), a pesar de haberse desarrollado a partir de la experiencia docente con un alumnado de diferente perfil. Sin embargo, aunque los procesos sean similares, las dificultades variarán de acuerdo con las características del grupo meta, por lo que iremos indicando las particularidades que han de tenerse en cuenta para los aprendices inmigrantes a los que va dirigida la propuesta. Igualmente variarán de acuerdo con el tipo de conocimiento que requiere el ámbito en cuestión (administrativo y laboral) para interactuar correctamente en las situaciones comunicativas que en él se produzcan.

Siguiendo este enfoque teórico, el desarrollo de las microhabilidades de comprensión oral en un contexto de enseñanza/aprendizaje debería realizarse orientando la intervención didáctica a los procesos que pone en marcha el oyente no nativo, teniendo en cuenta los diferentes tipos de conocimiento que requiere la tarea de comprensión y atendiendo a las estrategias que pone en práctica el aprendiz para asegurarse el éxito en la tarea.

De acuerdo con las teorías cognitivas, la comprensión oral es un proceso activo en el que el significado se construye a partir de una compleja interacción entre las características del input, los tipos de conocimiento declarativo implicados y el uso de procedimientos estratégicos para aumentar el entendimiento (Chamot, 1995).

[5] Manifiesto de Santander: La Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes. [en línea] <http://www.cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/documentos/manifiesto.htm>

Para que la comprensión se produzca, el oyente debe activar una serie de procesos mentales que van desde la recepción de la onda sonora, hasta la recuperación de la información almacenada en la memoria. Estos procesos solo son posibles si el individuo posee el conocimiento lingüístico y contextual pertinente y, dada su complejidad, se realizan eficazmente gracias al empleo de estrategias que pone en práctica de manera normalmente mecanizada e inconsciente en su lengua materna, y de forma más o menos consciente o controlada en la lengua meta. La principal dificultad tanto para el ejercicio de esta destreza como para su didáctica, reside en la simultaneidad a la emisión del mensaje, que obliga a que el transcurso de estos procesos se realice de manera prácticamente inmediata. A esta dificultad se añade el carácter inobservable de los procesos de escucha y a que carecemos de una tradición de aprendizaje formal de la escucha en nuestra lengua materna, dado que la escucha se desarrolla de manera natural e inconsciente para nosotros desde que nacemos. Dada la dificultad inherente al ejercicio de la destreza, el oyente implementa de manera inconsciente estrategias para asegurarse el éxito en la comprensión; si se trata de una lengua extranjera, la necesidad de emplear estrategias es mayor.

Los estadios que atraviesa el procesamiento de la información son los siguientes: recepción de la onda sonora e identificación de sonidos pertinentes, selección de palabras clave, elaboración del significado, y retención de la información y recuperación de la misma. A pesar de que estos estadios no se suceden consecutivamente sino de manera prácticamente simultánea, el análisis de cada uno de ellos por separado resulta aconsejable para el buen diseño de la enseñanza (Solmecke, 2001). Además, cada uno de ellos presenta unas dificultades específicas para el oyente no nativo, para cuya superación pueden emplearse algunas estrategias concretas (Martín, 2009).

Por otra parte, el procesamiento de la información no podría llevarse a cabo si el oyente careciera de cinco tipos de conocimiento lingüístico y sociocultural: fonológico, semántico, sintáctico, pragmático y cinestésico.

En cuanto al tercer factor implicado, consideramos que las estrategias son aquellos recursos cognitivos, metacognitivos y socioafectivos de los que se sirve el oyente de manera más o menos controlada, antes, durante o después de la escucha, para asegurar su comprensión de un mensaje oral (Martín, 2007:4). Las estrategias son diferentes para cada individuo y dependen de factores como la edad, el bagaje educativo y cultural, la lengua materna, el conocimiento de otras lenguas extranjeras, la distancia entre la lengua materna y la lengua meta, el estilo de aprendizaje y la tradición educativa. Por esta razón, si bien nos referíamos anteriormente al carácter común de los procesos de todos los aprendices de idiomas, es en el apartado de las estrategias en el que deberemos extremar la atención, dado que, según señala García Mateos (2004:208) acerca de los inmigrantes, «presentan realidades de vida concretas, culturas específicas y experiencias de vida que les han enseñado maneras propias de hacer, de interpretar la realidad y, con ellas, de aprender una lengua. Estas estrategias de aprendizaje no son mejores ni peores, sino tal vez diferentes».

Exponemos a continuación algunas particularidades[6] que presenta el desempeño de la destreza de comprensión oral para el alumnado inmigrante[7], respecto a los estadios de procesamiento de la información:

- En el estadio de *recepción de la onda sonora e identificación de los sonidos pertinentes* se revelan dificultades derivadas, fundamentalmente, de la distancia entre la lengua materna y la lengua meta. Es frecuente encontrar problemas de discriminación lingüística por confusión entre fonemas que, o bien no existen, o tienen una realización diferente en su lengua materna. En el caso de las vocales, el hecho de que el español tenga un sistema vocálico tan reducido supone un problema de reconocimiento fonético para

[6] Sería conveniente realizar un estudio empírico en profundidad sobre los procesos de comprensión de los alumnos inmigrantes, de cara a detectar dificultades y estrategias de apoyo, y poner a prueba medidas didácticas.

[7] Recomendamos el análisis contrastivo que realiza García Mateos (2004) para saber más sobre las dificultades específicas de los distintos alumnos en función de su lengua materna y su tradición cultural y de aprendizaje.

muchos aprendices, como los hablantes de las lenguas asiáticas y los arabófonos (el ejemplo más clásico es la confusión entre las vocales *o/u* y *e/i*); otros ejemplos serían la confusión entre *p/b* y *d/t*, así como el no reconocimiento fonético de la *erre* en determinadas posiciones para los alumnos chinos.

- Tanto en el caso de las lenguas agráficas (como las que hablan las comunidades subsaharianas), como de las lenguas de tradición oral o en el caso de aprendices analfabetos, el alumno habrá desarrollado estrategias memorísticas de repetición mental de sonidos que le pueden llevar a detectar lo que García Mateos (2008:64) denomina «armonía malsonante», es decir, saber cuándo una frase está bien o mal formada a partir de su sonido. En estos casos, podríamos aventurar que las prácticas de exposición frecuente a un *input* repetitivo adecuado al nivel del alumno favorecería el aprendizaje lingüístico.
- Los hablantes de lenguas que carecen de flexión para indicar el género y número del sustantivo, y la persona y tiempo del verbo (como es el caso del chino) presentarán problemas en el estadio de *elaboración del significado*, ya que hay demasiada información contenida en morfemas a los que no pueden prestar atención (la atención a la forma lingüística solo es posible cuando se comprende sin problemas el significado) y esta información resulta imprescindible para interpretar los enunciados en español, lo que resulta más complicado incluso por la omisión del sujeto propia de nuestra lengua.
- Los aprendices que, por su tradición de aprendizaje, hayan desarrollado fundamentalmente estrategias memorísticas (por vinculación a una imagen o a un sonido), de analogía o sociales, presentarán dificultades para aplicar otras como la deducción, que resulta de gran ayuda para la interpretación del significado. Según el análisis contrastivo de García Mateos (2004), las estrategias

memorísticas son las más utilizadas por los aprendices arabófonos, chinos, de lenguas subsaharianas y asiáticas, mientras que, en función de los referentes culturales y lingüísticos y de la interlengua, determinadas culturas y lenguas deducen más que otras (*ibíd.,* 84). Esto habrá que tenerlo en cuenta al ejercitar la elaboración e interpretación del significado en las tareas de comprensión auditiva que se realicen en el aula.

- Por las características propias de las lenguas a las que nos estamos refiriendo, es de esperar que estos aprendices lleven a cabo la *retención de la información* a partir de la memorización de enunciados completos según su sonido. Estos enunciados serán más o menos largos dependiendo del valor semántico que les confiera el alumno, así como de su nivel de conocimiento fonológico del español. La *recuperación de la información*, por su parte, se realizará con frecuentes alofonías (García Mateos, 2004); desde el punto de vista de los procesos de comprensión, creemos que podría deberse a que tienden a reproducir el enunciado como una cadena fónica, según su recuerdo del sonido, de aquella parcela de significado que han memorizado empleando la estrategia de repetición mental de sonidos.
- En el caso de los aprendices que proceden de países del Este de Europa (rumanos, polacos, búlgaros y rusos, entre otros), las peculiaridades serán diferentes, dado que sus referentes socioculturales son más cercanos, la distancia entre las lenguas materna y meta es también menor, su tradición educativa les ha llevado a desarrollar otras estrategias, y su conocimiento de otras lenguas indoeuropeas (a veces hablan ruso además de su lengua y puede ser que algo de inglés) les permite establecer inferencias lingüísticas.

Respecto a los tipos de conocimiento lingüístico y sociocultural requerido, encontramos estas particularidades:

- En cuanto al conocimiento fonológico, la observación más relevante es la señalada anteriormente al referirnos al estadio de *recepción e identificación de sonidos pertinentes*, esto es, la dificultad para reconocer determinados fonemas. De cara a la intervención didáctica, convendría ejercitar este conocimiento comenzando con enunciados que contengan palabras de difícil reconocimiento, pero cuyo significado se pueda comprender por el contexto del mensaje. Teniendo en cuenta, aparte de las dificultades propiamente fonológicas, que en la mayoría de las lenguas y culturas de procedencia la unidad de elaboración del significado puede ser el contenido semántico correspondiente a un carácter (caso del chino) o a un enunciado completo (árabe o lenguas subsaharianas), podemos apuntar la hipótesis de que ejercitar el reconocimiento fonológico con pares mínimos descontextualizados no tendría éxito, dado que el aprendiz no puede dirigir su atención a un rasgo lingüístico que, ni percibe correctamente por interferencia con su lengua meta, ni le aporta información porque carece de significado. En un momento más avanzado del proceso de aprendizaje sí podría ser conveniente trabajar el reconocimiento fonológico de los sonidos de las letras, por ejemplo, debido a que el deletreo suele ser frecuente por parte de los hablantes nativos en el ámbito que nos ocupa para dar algunas informaciones como nombres de personas o direcciones. No obstante, incluso en este tipo de tarea, no estamos limitando el reconocimiento fonológico a la distinción de dos fonemas confusos para el aprendiz, sino al reconocimiento del nombre de las letras, que son unidades lingüísticas mayores y para cuyo reconocimiento se puede ayudar de otras estrategias (*M de Madrid*, por ejemplo).

- El conocimiento semántico es fundamental para seleccionar las palabras clave. Cuando hablamos de Español con fines profesionales para inmigrantes adultos, es posible encontrarse con aprendices que tienen un vocabulario relacionado con los ámbitos administrativo y laboral muy amplio (o correspondiente a un nivel de dominio lingüístico más alto) en relación con el que poseen respecto a otros ámbitos. Esto es así porque han aprendido español en el entorno de trabajo y porque su necesidad de aprenderlo es fundamentalmente la interacción en este entorno, dado que en otros ámbitos el uso de la lengua meta no es tan necesario. Para facilitar las tareas de comprensión auditiva, convendría que el docente contara con inventarios de vocabulario relativo a las profesiones de interés de los alumnos y que trabajara este vocabulario (herramientas, acciones, personas implicadas, instituciones/lugares) previamente al ejercicio de comprensión auditiva, de manera que se favorezca la selección de palabras clave cuando el aprendiz esté realizando la tarea de escucha, para permitir una elaboración del significado a partir de ellas. Nuevamente, dependiendo de la distancia entre las lenguas materna y meta, el oyente no nativo tendrá más o menos dificultades con el contenido semántico de los enunciados; así, los aprendices rumanos, al compartir su idioma muchas raíces léxicas y mecanismos de formación de palabras, establecen inferencias lingüísticas con relativa facilidad y se apoyan en este tipo de conocimiento fundamentalmente, con lo que pueden llegar a buenos niveles de comprensión a pesar de que su producción sea muy limitada léxica y gramaticalmente.
- El conocimiento sintáctico ayuda al oyente a procesar enunciados más largos, a localizar las palabras clave en el enunciado, y a retener y recuperar mejor la información. Dada la distancia lingüística entre la mayoría de las lenguas maternas de nuestros aprendices y el español, este conocimiento no está a su alcance hasta niveles de

dominio bastante avanzados, y les cuesta adquirirlo, sobre todo, por la dificultad para deducir reglas y el hecho de que no estén familiarizados con estrategias relacionadas con atención a la gramática, debido a que las estrategias para la adquisición de su lengua materna fueron diferentes. Sin embargo, el hecho de que memoricen enunciados completos por repetición del sonido, podría contribuir a ir aprendiendo patrones sintácticos y desarrollar una intuición sobre su uso.

- El conocimiento pragmático se relaciona con el significado y uso del lenguaje en situaciones específicas y contribuye, principalmente, a la desambiguación (Flowerdew y Miller, 2005:41). El oyente debe poner en práctica inferencias respecto a la intención del hablante, a partir de convenciones conversacionales y de las características del contexto y la situación comunicativa. Las repercusiones para la comprensión oral de nuestros alumnos en el ámbito administrativo y laboral, son de crucial importancia, dado que entran en juego valores y actitudes socioculturales que, de no conocerse o respetarse, harán que se interrumpa la interacción comunicativa o que el aprendiz se vea rechazado. El oyente elabora el significado de los enunciados que escucha a partir de los principios de analogía y cambio mínimo, de manera que, cuando el mensaje choca con su conocimiento del mundo o con sus patrones acerca de las convenciones que regulan la interacción oral, la comprensión fracasa porque no es capaz de entender que no se trata de un error en la comprensión auditiva, sino de una carencia en sus contenidos culturales. Por ello, vinculada a la didáctica de la comprensión auditiva, debe ir la transmisión de la competencia cultural[8].

[8] Según Oliveras (2001:35), esta competencia consiste en «ser capaz de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural. Es decir, de acuerdo con las normas y convenciones del país e intentar ser un miembro más de la comunidad».

- Por último, el conocimiento cinestésico se relaciona con el pragmático y, muchas veces, con rasgos paralingüísticos del enunciado como cambios en la velocidad y volumen, realización de pausas más largas u omisión de las mismas, cambios de entonación, etc. Sus aportaciones a la interpretación del significado son múltiples y, de manera natural, tiene por objeto facilitar al oyente la comprensión del mensaje que escucha. Una atención específica a la gestualidad, la distancia con el interlocutor y su postura corporal, son importantes para establecer inferencias que, ligadas a los rasgos paralingüísticos mencionados, llevarán al oyente no nativo a establecer deducciones acerca de la relación entre los hablantes y la intención comunicativa del interlocutor.

Aparte de las pautas didácticas indicadas al hilo de la explicación de los procesos de escucha de los aprendices, abordamos a continuación algunas orientaciones en lo que se refiere a la elaboración de los materiales y el diseño de las tareas y actividades de aprendizaje.

4. Metodología para la ejercitación de la comprensión oral

La enseñanza comunicativa articulada en tareas y actividades de uso de la lengua resulta la más indicada, tal como se viene aplicando en las últimas propuestas de enseñanza de Español a inmigrantes (García Mateos, 2004; Instituto Cervantes, 2006), y como se aconseja en la bibliografía sobre enseñanza de Español como segunda lengua (Pastor, 2004; Villalba y Hernández, 2007) y de Español con Fines Específicos (Gómez de Enterría, 2007).

Las tareas de comprensión auditiva pueden llevarse a cabo con o sin interacción con el interlocutor. Para no exceder los límites de esta comunicación, nos limitaremos aquí a las tareas sin interacción. Su propósito consiste en mostrar al aprendiz una situación comunicativa propia del ámbito

administrativo y laboral, y plantearle preguntas que requieran que active los mismos procesos y estrategias de comprensión que activaría en una situación similar en su contexto real.

Se emplea material audiovisual preparado para que el alumno pueda ejercitar la comprensión extensiva (idea principal de cada escena) e intensiva (datos concretos), y establecer inferencias sobre el interlocutor y la situación comunicativa.

El uso del vídeo viene justificado por varios motivos. En primer lugar, y de acuerdo con García Mateos (2004), dado que las personas que proceden de otras culturas pueden tener otros valores, trabajar con la imagen es muy importante, ya que así los alumnos, además de aprender el lenguaje, pueden ver cómo transcurre la acción. De cara a transmitir la competencia cultural asociada a la comprensión auditiva, el vídeo facilita el aprendizaje de los contenidos pragmáticos y del componente no verbal asociado a la interacción oral. Por otra parte, la proyección de secuencias comunicativas propias del ámbito de interés para el aprendiz, nos permite trabajar a continuación la interacción oral mediante simulaciones[9] en las que se reproduzcan los roles de los personajes y los patrones de comportamiento observados.

Dado que el uso del vídeo en el aula de idiomas no es novedoso y existe abundante bibliografía al respecto, nos limitaremos a señalar las cuestiones que se han observado para adecuar el material a las necesidades de comprensión del alumnado meta en el ámbito que nos ocupa. En primer lugar, tenemos en cuenta que la tarea de comprensión oral sin interacción con el interlocutor se ve siempre dificultada, ya que, al no participar en ella, se desconocen el contexto en el que se produce y las intenciones de los personajes. Por esta razón, proponemos trabajar con historias secuenciadas en tres partes relacionadas pero correspondientes a situaciones comunicativas

[9] Los ejercicios de simulación son muy recomendables para este grupo meta y para el aprendizaje de español con fines profesionales (García Mateos, 2004; Instituto Cervantes, 2006; Gómez de Enterría, 2007).

diferentes, de manera que cada una de ellas vaya activando los esquemas de conocimiento para comprender la situación posterior, con lo que se favorece la anticipación, el establecimiento de hipótesis y la comprobación de las mismas. La primera escena requerirá una comprensión propia de los ámbitos privado y público, en los que el oyente no nativo ya está acostumbrado a desenvolverse y con los que se encuentra más familiarizado, de modo que reduzca su ansiedad y le facilite los datos contextuales necesarios para ayudarle a comprender la siguiente. En la segunda escena, podemos centrarnos en el ámbito administrativo en relación con el empleo, mientras que la tercera podrá corresponder a un ámbito laboral específico. Así, por ejemplo, el vídeo puede mostrar una situación de vida privada en la que un inmigrante le cuenta a un amigo que va a ir a una entrevista de trabajo, seguida de otra en la que es atendido por el personal de recepción de una empresa de trabajo temporal y, finalmente, la escena de la entrevista.

Para facilitar que el alumno active los mismos procesos y estrategias que tendrían lugar en la situación real, seguiremos estas pautas:

- Hay que permitir y facilitar que el aprendiz realice inferencias a partir de las imágenes para restituir o interpretar la parte del mensaje que no está contenida en el enunciado. Aunque pueda parecernos demasiado sencillo en ocasiones, no olvidemos que el establecimiento de inferencias y la deducción no siempre resultan fáciles por la distancia cultural y el uso de estrategias diferentes.
- El *input* debe ajustarse a las características de la lengua empleada en las situaciones que se representan. Es decir, si un nativo está hablando con un inmigrante con un nivel inicial de español, el *input* será lento, con redundancias, repeticiones, peticiones de aclaración, reformulaciones, etc.
- Para favorecer los procesos naturales de escucha, conviene orientar primero la comprensión del aprendiz a la idea principal de la escena, luego a la identificación de los datos concretos que debería reconocer en esa situación fuera del aula y, finalmente, a inferir

> algún tipo de contenido que no está presente en el enunciado. Es posible que la información que requieran las preguntas de comprensión no siga este orden de aparición en la historia que muestra el vídeo, pero no olvidemos que el sentido de la didáctica de comprensión auditiva no es facilitar que se responda correctamente a las preguntas, sino favorecer el desarrollo de los procesos de escucha que ayudarán al aprendiz fuera del aula.

Consideramos que un material de este tipo puede usarse tanto para la enseñanza (variando la explotación didáctica en función de las microhabilidades que más necesiten ejercitar nuestros alumnos), como para una evaluación en la que se quiera mantener un uso comunicativo de la lengua, puesto que sirve para comprobar el grado de comprensión extensiva e intensiva del aprendiz y su capacidad para establecer las inferencias habituales en este tipo de tareas en las situaciones reales. En caso de emplearse para la evaluación, habrá que cuidar especialmente el diseño de las preguntas.

5. Conclusiones

La enseñanza de Español a inmigrantes adultos en vías de inserción laboral se caracteriza por el contexto de aprendizaje y uso de la nueva lengua, así como por las particularidades del alumnado. Las necesidades de aprendizaje lingüístico para el desenvolvimiento en el ámbito laboral requieren programas específicos de formación y certificación lingüística. A la hora de diseñarlos, conviene emplear una metodología comunicativa, que favorezca el desarrollo de las destrezas y estrategias pragmáticas que faciliten que el aprendiz alcance su objetivo de aprendizaje; así lo hemos llevado a cabo en esta propuesta para la didáctica de la comprensión oral.

Bibliografía

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Anaya. Versión en español.

CHAMOT, Anna Uhl (1995): «Learning strategies and listening comprehension», Mendelsohn, D. y J. Rubin, *A guide for the teaching of second language listening*, San Diego: Dominie Press, 13-30.

ESCUDERO DOMÍNGUEZ, Inmaculada y Rosario GUERRA INFANTE (2009) (en prensa): «La observación etnográfica como método para el análisis de necesidades comunicativas de la población inmigrante», *Actas del XVII Congreso Internacional de AESLA*, Ciudad Real, 26-28 de marzo de 2009.

FLOWERDEW, John y Lindsay MILLER (2005): *Second language listening: theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

GARCÍA MATEOS, Crescen (2004): *Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigradas*. Madrid: Edinumen.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa (2007): «La enseñanza del español con fines específicos», Lacorte, M., *Lingüística aplicada del español*. Madrid: Arco Libros, 149-181.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Español como nueva lengua. Orientaciones del Instituto Cervantes para un curso de emergencia destinado a inmigrantes*. Madrid: Santillana.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

MARTÍN LERALTA, Susana (2007): *El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera. Un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español*.

Universität Bielefeld, tesis doctoral en línea: <http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2007/1178/>

MARTÍN LERALTA, Susana (2009) (en prensa): «*Cómo escuchar*: eje de la didáctica de la comprensión auditiva en lengua extranjera», *Actas del XVII Congreso Internacional de AESLA*, Ciudad Real, 26-28 de marzo de 2009.

OLIVERAS, Angels (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

PASTOR CESTEROS, Susana (2004): «La especificidad de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes», Actas del VI Congreso de Lingüística General, Universidad de Santiago, Santiago de Compostela. Cano, P. (coord.), vol. 1, 2007, Madrid: Arco, 519-530.

SOLMECKE, Gert (2001): ‹‹Hörverstehen››, *Deutsch als Fremdsprache* HKS, 19, vol. 1, 893-900.

VILLALBA MARTÍNEZ, Félix y Maite HERNÁNDEZ GARCÍA (2007): «La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes», *Linred. Lingüística en la Red*, 15/06/2007 [en línea] <http://www.linred.es/numero5_anexo1_Art3.html>

EL MARCADOR DISCURSIVO *HOMBRE* EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A ITALÓFONOS: ANÁLISIS Y PROPUESTAS DE TRADUCCIÓN (I)

J. F. MEDINA MONTERO
Universidad de Trieste

RESUMEN

Aunque existen algunos estudios de lingüística contrastiva entre el italiano y el español en los que se analizan los marcadores del discurso, lo cierto es que aún faltan muchos por examinar en profundidad (por ejemplo los conversacionales). Nosotros vamos a ocuparnos en este trabajo de uno de ellos, del enfocador de la alteridad *hombre*, y, así, analizaremos su descripción semántica y pragmática, y sus usos y valores (dejaremos para otra ocasión sus combinaciones con ciertos elementos y otras cuestiones), y todo ello en relación con el italiano, ya que estamos cada vez más convencidos de que es importantísimo que los alumnos de Español como segunda lengua sepan utilizar correctamente estos elementos en la escritura y en la oralidad.

1. Introducción[1]

En los últimos decenios se ha asistido a una proliferación de estudios sobre el discurso. En efecto, en español se ha realizado un gran trabajo sobre el análisis del discurso, la lingüística del texto y la pragmática, pero aún falta mucho por hacer en lo que se refiere, por ejemplo, a los marcadores del discurso, ya que «no existe una nómina, ni siquiera aproximada de marcadores: se cuentan por centenares» (Casado Velarde, 2002: 280).

Las complicaciones aumentan cuando uno se enfrenta a la enseñanza del Español a extranjeros, ya que resulta obvio que hasta que los alumnos no sepan utilizar e interpretar correctamente estos elementos (recordemos que forman parte de la competencia sociolingüística y pragmática del hablante), no habrán logrado una cierta madurez lingüística, lo cual supone un desafío constante para los profesores de Español como segunda lengua. Si, además, a esto se añade el hecho de que la mayoría de los manuales de Español como Lengua Extranjera dedica muy poca atención a estos aspectos, o incluso ni siquiera los tratan, los problemas se acentúan. Muchas de estas partículas discursivas pertenecen al habla (por ejemplo el conversacional *hombre*, del que nos ocuparemos más adelante[2], aparece en mayor medida en el canal oral que en el escrito), son de naturaleza pragmagramática (como se sabe, la información pragmática enriquece la descripción gramatical, y la gramática ayuda a la interpretación pragmática) y resultan básicas para la interacción

[1] Agradecemos a los profesores Manuel Carrera Díaz y María Antonia Martín Zorraquino su preciosa contribución, al haber aportado correcciones y sugerencias de gran utilidad para la redacción final del trabajo.

[2] Hemos decidido estudiar *hombre* en el español peninsular, por su enorme presencia sobre todo en la lengua oral. En efecto, como sostiene Beinhauer (1978: 38), «en el lenguaje familiar, *hombre* es el vocativo usado con más frecuencia, sobre todo en situaciones afectivas. El marido dice *hombre* a su mujer casi con la misma naturalidad que la mujer a su marido. E incluso casos en que existe una relación de respeto (…) no excluyen el vocativo *hombre*». Sin embargo, por motivos de espacio no vamos a analizar en esta ocasión su pareja *mujer*, que, como se sabe, presenta más restricciones pragmáticas, y se refiere exclusivamente a un receptor femenino, algo que no ocurre en el caso de *hombre*, que puede emplearse para dirigirse de manera indistinta a hombres y a mujeres [*vid*. al respecto de *hombre* el trabajo de Gozalo Gómez y Martín Rodríguez (2008)].

conversacional, ya que se emplean para dar énfasis, facilitar la conversación, etc. Las dificultades se acrecientan aún más si nos centramos en la traducción (escrita u oral), debido a que el traductor debe saber reproducir en la lengua de llegada todas las características pragmáticas y comunicativas presentes en la lengua de partida, de lo que se deduce que ha de poseer una excelente competencia discursiva. Aun a pesar de que autores como Martí Sánchez sostienen que, por lo general, los marcadores son intraducibles (2009: 9), pensamos que si bien esta operación representa una enorme dificultad, sin embargo pueden ser traducidos en casi todas las ocasiones (al menos así ocurre entre el español y el italiano).

La situación en lo que respecta al análisis contrastivo de estos elementos entre las lenguas que acabamos de mencionar es todavía precaria, porque aunque se han realizado algunas investigaciones[3], aún faltan muchos estudios pormenorizados que analicen minuciosamente los marcadores en contraste[4]. En este sentido, nuestra intención es llevar a cabo un análisis discursivo y contrastivo (para ello vamos a proponer siempre soluciones traductoras en italiano) sobre solo algunos aspectos de un conversacional (en concreto sobre el enfocador de la alteridad *hombre*), porque por motivos de espacio nos hemos visto obligados a dejar para otra ocasión, también desde el punto de vista contrastivo, numerosas cuestiones como, por ejemplo, la prosodia, su posición en la oración, las combinaciones con otros elementos (*pero hombre*, *pues hombre*…), etc.

[3] Véanse, entre otros, Fernández Loya (2006), Flores Acuña (2003 y 2007), Flores Requejo (2008), Lenarduzzi (1995) o Sainz González (2003).
[4] Por ejemplo, el marcador que vamos a estudiar ha sido analizado desde el punto de vista contrastivo entre el español y el inglés (Portolés Lázaro y Vázquez Orta, 2000 a y b), y entre el español y el catalán (Cuenca i Ordiñana y Torres i Vilatarsana, 2008).

2. Los marcadores del discurso

No pretendemos alargarnos mucho en este apartado, porque existe una gran bibliografía al respecto[5], y porque tampoco es esta la finalidad de nuestro trabajo. Sin embargo, sí vamos a definir el concepto de «marcador del discurso»[6], algo difícil porque en esta categoría se incluyen muchas clases de palabras, de lo que se deduce que resulta muy complicado sistematizarlos, y también vamos a referirnos a su clasificación.

Para su definición vamos a seguir a Martín Zorraquino y a Portolés Lázaro, quienes afirman que

> son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional – son, pues, elementos marginales – y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias[7] que se realizan en la comunicación (1999: 4.057).

Estas inferencias o procesos de razonamiento que se efectúan en el acto comunicativo las entienden sin ningún tipo de problema los emisores y

[5] *Vid*. las recopilaciones bibliográficas de Cortés Rodríguez (1994 y 1995) y los trabajos de, entre otros, Briz Gómez (<www.dpde.es>), Fuentes Rodríguez (1987), Martín Zorraquino y Montolío Durán (1998) o Portolés Lázaro (2001).

[6] Tampoco vamos a detenernos en las distintas denominaciones que les han otorgado las numerosas escuelas que se han dedicado a ellos (el término «marcador», por ejemplo, procede de la escuela anglosajona), aunque hemos de señalar que la más extendida en español es la de «marcador del discurso» o «marcador discursivo». Esta confusión terminológica, que se debe a que estos elementos solo se han estudiado en tiempos recientes, también se refleja en los manuales de Español como Lengua Extranjera, aunque al profesor lo que más ha de interesarle es que sus alumnos aprendan a utilizarlos correctamente.

[7] La inferencia «constituye una relación que nos permite obtener una conclusión determinada a partir de una información previa» (Quintás Alonso, 2002: 195).

receptores de una misma lengua, pero es más difícil que las comprendan los de una segunda lengua. Además, estas unidades, que forman un conjunto heterogéneo de sustantivos, conjunciones, interjecciones… y que, por tanto, son muy difíciles de sistematizar, sirven para que el hablante introduzca «informaciones en los enunciados relacionados con la actividad comunicativa» (Martí Sánchez, 2009: 9), contribuyen a que los mensajes se interpreten correctamente, tienen una gran movilidad sintáctica, son ricos en signos de puntuación, y si se eliminan no se pierde el sentido del discurso, pero en ocasiones sí la cohesión del mismo.

Existen varias propuestas de clasificación de los marcadores del discurso. Nosotros vamos a centrarnos en la que presentan Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4.081-4.082), una de las más difundidas y aceptadas, que se basa en las funciones discursivas que estos desempeñan en el discurso[8]. Así, para estos dos autores los marcadores se dividen en estructuradores de la información, conectores, reformuladores, operadores argumentativos y marcadores conversacionales[9]. A este quinto bloque pertenecen los enfocadores de la alteridad (como se sabe, se dirigen sobre todo al oyente, pero a veces también a ambos interlocutores), entre los que se incluye *hombre*, el que vamos a estudiar.

[8] También nos parece interesante la de Martí Sánchez (2009: 28-29), quien plantea tres grupos, los «conectores discursivos», que unen el miembro del discurso que introducen con el anterior, dando lugar a una relación determinada, de manera que uno y otro deben interpretarse conjuntamente, los «operadores pragmáticos», que comunican la posición del emisor acerca de lo que está hablándose y realizándose, y los «marcadores conversacionales», que se vinculan a la actividad dialogal, porque enlazan en una conversación los turnos de los diferentes interlocutores, facilitando su alternancia y ayudando a interpretar correctamente la naturaleza de dichos turnos.

[9] Como se sabe, se utilizan para abrir, continuar o cerrar una conversación, para llamar la atención del interlocutor, etc. *Vid*. sobre los marcadores conversacionales el trabajo de Boyero Rodríguez, 2002.

3. *Hombre* en algunos diccionarios de lengua y uso del español, y en algunos bilingües de italiano y español: descripción semántica y pragmática

Hombre, una forma apelativa nominal desemantizada o gramaticalizada a partir del sustantivo homónimo, se usa en el diálogo espontáneo, no puede relacionar miembros, y tiene un carácter polisémico y multifuncional. Evidentemente, ni los diccionarios de lengua y uso del español, ni mucho menos los bilingües de italiano y español pueden recoger todos sus valores, sus combinaciones con otros elementos, etc., porque de esta labor han de encargarse diccionarios especializados en estas partículas discursivas, como por ejemplo el *Diccionario de partículas discursivas del español* de Briz Gómez, que ya hemos citado. A pesar de esto, nosotros vamos a dedicar unas líneas al tratamiento que reciben estos elementos en las clases de diccionarios que acabamos de mencionar y, además, vamos a llevar a cabo algunas propuestas de traducción al italiano (aunque en muchas ocasiones ha resultado complicadísimo, debido a la ausencia de contextos), porque uno de los objetivos de este trabajo es precisamente poner de manifiesto las dificultades que implica la traducción de estas partículas a otras lenguas (obviamente, también analizaremos los mecanismos de los que nos hemos servido en italiano para lograr las correspondencias más exactas posibles en relación al español).

3.1. *Hombre* en algunos diccionarios de lengua y uso del español

En primer lugar, el *DRAE* deja de lado muchos usos y valores de *hombre*, y solo se centra en los de sorpresa o asombro, o en el uso con un matiz conciliador. Para el primer ejemplo que propone (¡*Hombre, tú por aquí*!) hemos pensado en *Ehilà*! *Anche tu da queste parti*!, porque esta interjección se emplea para expresar una sorpresa, a menudo de alegría, cuando se ve a alguien. En cambio, para el segundo (¡*Hombre, no te*

enfades!) nos hemos decidido por *Dai, non arrabbiarti*!, debido a que con la interjección *dai* se consigue la atenuación pacificadora presente en *hombre*.

En segundo lugar, el *CLAVE* amplía los usos y valores del *DRAE*, y en él leemos que este marcador se utiliza para indicar extrañeza, sorpresa, admiración o disgusto, aunque en el caso que expone (¡*Hombre, cuánto tiempo sin verte*!) lo que se resalta es la sorpresa. Además, este ejemplo mantiene un enorme paralelismo con el primero del *DRAE*, y por eso en esta ocasión también hemos optado por la interjección *ehilà* (*Ehilà*! *Quanto tempo*!).

En tercer lugar, en el *DUE* se dice que nos situamos ante una exclamación de sorpresa (¡*Hombre*! *No sabía que estuvieses aquí*), que hemos traducido de nuevo con *ehilà* (*Ehilà*! *Non sapevo che fossi qui*!), y ante un elemento que sirve para expresar duda, incredulidad o vacilación [¡*Hombre, si te empeñas*...! (*Beh, se ti ci metti*…), y ¡*Hombre, si tú me lo aseguras*...! (*Beh, se me lo garantisci*…)]. Para estos dos casos nos hemos decidido por la interjección *beh*, que también denota duda o perplejidad, aunque echamos de menos un contexto más extenso sobre todo para el primero de ellos, ya que también podría interpretarse como «si no queda más remedio…», es decir, como resignación.

En cuarto lugar, para el *LAROUSSE hombre* indica sorpresa (el único ejemplo del que se hace eco es ¡*Hombre, tú por aquí*!, *Ehilà*! *Anche tu da queste parti*!), aunque de los cinco que hemos estudiado solo él presta atención a la posición de este elemento en la oración, ya que sostiene que si se encuentra situado al principio o al final de esta, enfatiza el significado de la misma, otorgándole normalmente un matiz de duda.

Por último, el *DEA* especifica que este marcador se dirige normalmente a hombres y a veces a mujeres, y es el que presenta un mayor número de usos y valores. En efecto, el primero que se observa es el de afecto [(*Lo empuja*). ¡*Y no te me derrumbes, hombre*! (*Lo spinge*). *E non mi ti abbattere, su*!], y por este motivo hemos propuesto para el italiano la interjección exhortativa *su*, que se usa, entre otras cosas, para dar ánimo, en

este caso a una persona a la que se estima. Después viene el de intención persuasiva [(*Conciliadora*). *No era eso, Miryam,* ¡*hombre*! (*Conciliante*) *Non è così, Myriam, dai*!], y en el caso del italiano hemos optado por *dai* porque, repetimos, esta interjección puede utilizarse a veces para disminuir la tensión que en ocasiones existe en ciertos diálogos. A estos los siguen el de sorpresa [(*Abre y se encuentra con Lorenzo*) ¡*Hombre*!], para el que hemos elegido *ehilà* o incluso *to'* [(*Apre e vede Lorenzo*) *To'*!/*Ehilà*!] y el de asombro (*Pues va usted a permitir que le convide a una copa. Y a sus compañeros también. – Hombre, eso sí*), para el que nos hemos decidido por un adverbio que marca precisamente esa admiración, *davvero*, reforzado con una interrogación (*Mi permetta che almeno le offra da bere. E anche ai suoi colleghi. – Dice davvero*? *Va bene*!). Otros valores son el de protesta [*Atiende al juego, hombre, atiende a la partida* (…), *Attento al gioco, dai*, *attento alla partita* (…)], para el que hemos escogido la interjección *dai*, que se utiliza en ocasiones para reprender a alguien de manera muy suave, o el de reproche[10] (*Sois unas raras, hombre*, *Siete proprio tipe strane, eh…*), para el que hemos optado en italiano por la interjección *eh*. Los dos últimos valores de los que se hace eco este diccionario son el de duda y el de reserva. En efecto, en *Hombre, mire usted, renegado sí estaba, pero…* el marcador *hombre* y, por supuesto, el también enfocador de la alteridad *mire*, atenúan una respuesta, de ahí que hayamos propuesto para el italiano *Beh, guardi, era molto arrabbiato, ma…*, donde la interjección *beh* tiene precisamente la función de mitigar[11]. En cuanto al de reserva, en *A lo mejor podíamos llegar a un acuerdo* (…) - *Pues hombre..., todo sería cuestión de que nos entendiésemos* se observa con claridad que existen algunas posibilidades de que se cumpla lo que sostiene el primer interlocutor, aunque por el momento el segundo

[10] En el *DEA* aparece otro ejemplo en el que *hombre* se utiliza para expresar reproche (*Pero, hombre de Dios, si a mí me dan…*), que en italiano hemos traducido con *santo cielo* (*Ma, santo cielo, se a me danno…*). En esta ocasión no vamos a detenernos en estas estructuras pluriverbales, porque nos ocuparemos de ellas con más detenimiento en un trabajo posterior.

[11] De todos modos, en otros casos se observan con mayor claridad los aspectos dubitativos (por ejemplo en *hombre, en este momento no lo sé* o en otros parecidos).

prefiere no dar ninguna respuesta definitiva, porque tiene que analizar la situación en cuestión; en italiano hemos propuesto *Io dico che magari potremmo arrivare a un accordo* (…) - *Va bene…, alla fine basterebbe solo che ci capissimo*, donde la estructura *va bene* junto a una determinada entonación, dan precisamente la idea de estar de acuerdo, pero al mismo tiempo de tener una cierta reticencia a la hora de hacer algo.

3.2. *Hombre* en algunos diccionarios bilingües de italiano y español

Si los diccionarios de lengua y uso del español no se extienden mucho en estos aspectos, algo que, como ya hemos comentado, parece lógico, como consecuencia, los bilingües de italiano y español dedicarán una escasa atención a los usos y valores de este marcador. En efecto, de los cuatro que hemos examinado, en el *SAÑÉ* y *SCHEPISI* encontramos un número considerable de ejemplos, aunque en ningún caso se hace referencia a los valores de este elemento. De todos modos, las traducciones que propone nos parecen bastante aceptables y correctas: ¡*Hombre*!, ¡*pero si estas son las joyas que nos robaron*! (*Ma guarda*!, *sono i gioielli che ci hanno rubato*!), ¡*Hombre*!, ¡*qué alegría me da verte*! (*Ma come sono contento di vederti*!), ¡*Anda*, *hombre*!, ¡*Vamos*, *hombre*! (*Ma dai*!*, Ma che dici*!), ¡*Pero, hombre*! (*Ma insomma*!) y ¡*Venga, hombre*! (*Dai*!, *su*!).

En el lado opuesto se sitúan el *AMBRUZZI* y el *CARBONELL*, debido a que proponen traducciones totalmente descontextualizadas (el primero la interjección de sorpresa *diamine*!, y el segundo *caspita*! y *diamine*!). Además, se hace preciso señalar que si observamos el italiano y el español estándar, en la primera lengua *caspita*! y *diamine*! se utilizan mucho menos que *hombre* en la segunda, algo que puede atribuirse al hecho de que estas formas evolucionan con mucha rapidez (adviértase que el *AMBRUZZI* y el *CARBONELL* son los dos diccionarios bilingües más antiguos que hemos analizado).

Por último vamos a centrarnos en el *TAM*, que ha elegido *salve*! (¡*Hombre*!*, ¿qué tal*? ¡*Cuánto tiempo*!, *Salve*, *come va*? *È un po' che non ci*

vediamo!), *dai*!, *ma va*! y *su*! (¡*Hombre*!*,* ¡*qué dices*!, *Ma va, cosa dici mai*!), y ha traducido las estructuras ¡*Anda*, *hombre*![12] (*Figurati*!, *Ma dai*!) y ¡*Pero, hombre*! (*Però, senti*!)[13]. Estamos de acuerdo con las traducciones de ¡*Hombre*!*,* ¡*qué dices*! y de ¡*Anda*, *hombre*!, pero no nos convencen ni la de ¡*Hombre*!*,* ¿*qué tal*? ¡*Cuánto tiempo*! (proponemos la interjección *ehilà*, porque *salve* se emplea para saludar en contextos algo formales, mientras que *hombre* también puede aparecer en situaciones de este tipo, pero sobre todo se utiliza en conversaciones coloquiales y, además, preferimos *Quanto tempo*!), ni la de ¡*Pero, hombre*! (debido a que el valor adversativo de *pero* es mucho mayor que el de *ma*, por lo que hemos optado por *Ma insomma*!).

4. Usos y valores de *hombre*

En líneas generales puede afirmarse que este conector sirve para reforzar la imagen positiva del hablante, que imprime un tono amistoso a la conversación, y que se utiliza cuando hay una relación afectiva entre los hablantes, aunque estos incluso ni se tuteen. Los valores que presenta son muchos, y aunque sobresalen el de atenuación y el de refuerzo, también tienen mucha importancia los de sorpresa, duda o protesta. De todos modos, hemos observado que a veces sus usos forman parte de más de un valor, porque nos encontramos ante casos fronterizos en los que esos límites no se perciben con total claridad, ya que en multitud de ocasiones dependen de elementos como la modalidad, la posición en el discurso, los rasgos suprasegmentales, etc.

En este apartado vamos a estudiar todos los valores de los que hablan los diccionarios de lengua y uso que hemos analizado anteriormente, y los que se dan cita en las obras de Cuenca i Ordiñana y Torres i Vilatarsana (2008), Llamas Saíz y Martínez Pasamar (2007), Martín Zorraquino y

[12] También la traduce (junto a ¡*vamos, hombre*!) con *dai*! y *suvvia*!, porque en ambas construcciones se exhorta al interlocutor a que actúe.
[13] Sin embargo, también plantea las traducciones *e dai*! y *ma dai*!, que se emplean para atenuar la disconformidad.

Portolés Lázaro (1999), Portolés Lázaro y Vázquez Orta (2000a) y Santos Río (2003), aunque también presentaremos otros que hemos creado nosotros mismos. Los ejemplos proceden de dichos textos (obviamente, estos autores aportan en sus trabajos las referencias bibliográficas de donde los han extraído, pero nosotros, por cuestiones de espacio, no podemos citarlas), aunque a veces hemos preferido recurrir a otras fuentes como <www.books.google.es>, y proponer algunos que nos han parecido más claros. Los valores están organizados por orden alfabético, y al final de cada ejemplo se da cita la solución traductora que hemos propuesto para el italiano.

4.1. Afecto

En este valor la entonación resulta esencial, ya que no se está exhortando al interlocutor a que haga algo, sino que simplemente se le está dando ánimos por algún motivo determinado. Ej.: (*Lo empuja*). ¡*Y no te me derrumbes*, *hombre*! (*DEA*, 1999: *s.v. hombre*), en italiano (*Lo spinge*). *E non mi ti abbattere, su*!

4.2. Afirmación, evidencia

En este caso *hombre* corresponde a, por ejemplo, *claro* (Cuenca i Ordiñana y Torres i Vilatarsana, 2008: 245), pero también a *por supuesto*, *sin duda*…, lo que significa que en muchas ocasiones sustituye a una afirmación, porque por sí solo equivale a una intervención activa de asentimiento enfático, que a veces tiene incluso más fuerza que dicha afirmación. Ej.: ¿*Vas a ir al concierto*? - ¡*Hombre*! (Llamas Saíz y Martínez Pasamar, 2007: 761), en italiano *Andrai al concerto*? - *Ovvio*!/*Certo*!

4.3. Atenuación

Este marcador sirve también para atenuar intervenciones reactivas, en las que el emisor expresa disconformidad con lo dicho por el oyente (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: 4.173); además, *hombre* se

utiliza para suavizar una afirmación, negación, justificación o enunciado directivo, y también se usa para responder con suavidad a una disculpa. Vamos a analizar todos estos valores con detenimiento.

4.3.1. Atenuación de la disconformidad

Esta disconformidad se aplica a lo que ha expresado el interlocutor [(…) *usted quiere que yo le diga a Añoveros que se vaya dos o tres días a Roma y luego vuelva a Bilbao. - Hombre, no*[14]*. No tan rápido. Le he dicho dos o tres días* (…) (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: 4.174), en italiano (…) *lei vuole che io dica ad Añoveros di andare a Roma per due o tre giorni e poi tornare a Bilbao. - Beh, no. Non così in fretta. Gli ho detto due o tre giorni* (…)], o a lo que ha dicho anteriormente el mismo hablante [*Sí, sí, sí... No hay…, no hay otro, ¿eh? En eso estoy de acuerdo. Hombre, que no hay trabajo también es muy importante* (*ibídem*: 4.174), en italiano *Sì, sì, sì… Non ce ne sono…, non ce ne sono altri, eh… Su questo sono d'accordo. Certo*, *anche il fatto che non ci sia lavoro è molto importante*]. En el primer caso se introducen efectos paliativos para calmar un posible enfado del oyente (*ibídem*: 4.173), y en el segundo el marcador debe aparecer al comienzo de un enunciado (*ibídem*: 4.174).

Con respecto a la atenuación de la disconformidad, Cuenca i Ordiñana y Torres i Vilatarsana (2008: 240-241) distinguen entre atenuación de un desacuerdo (¡*No te va a costar a ti ni nada la piscina*! *Porque… - Hombre, no*, en italiano *Chissà quanto ti costerà la piscina*! *Perché… - Beh, no*) y atenuación de un (des)acuerdo parcial[15] (¿*Quién me va a prestar un*

[14] En algunas ocasiones aparecen en el texto las estructuras *hombre, no* y *hombre, sí*, porque resultan imprescindibles para explicar los valores de, respectivamente, atenuación de un desacuerdo y de un (des)acuerdo parcial (como veremos más adelante, a estos se refieren Cuenca i Ordiñana y Torres i Vilatarsana, 2008: 240-241). De todos modos, nos dedicaremos a ellas con más detenimiento en el próximo trabajo, y las analizaremos junto a sus pares *no, hombre y sí, hombre*, con los que mantienen grandes diferencias.

[15] Estos autores (*ibídem*: 241) dividen el **(***des)acuerdo parcial* en cuatro grupos:

A) Coorientado: el hablante manifiesta un acuerdo atenuado con respecto a lo que el interlocutor ha dicho antes. Normalmente, después del marcador hay algunos

cigarro? - *Yo tengo uno*. - *Hombre, si es prestado*…, en italiano *Chi mi presta una sigaretta*? - *Io ne ho una*. - *Beh, se è solo prestata*…). En el primer caso se ve con claridad una discordancia con respecto a lo que se acaba de anunciar, mientras que en el segundo no se está muy de acuerdo con lo expresado anteriormente, aunque al final acaba aceptándose.

4.3.2. Atenuación de una afirmación o de una negación

Según Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4.175), cuando *hombre* aparece colocado al final del miembro del discurso al que remite, la expresión del hablante se presenta más atemperada. Ej.: *No te apures, hombre*, en italiano *Non ti preoccupare, su*/*dai*. Para estos autores (*ibídem*: 4.175-4.176), este segundo tipo de atenuación puede ser paternalista (*Cámbiese usted de gafas y venga a la oficina con otro traje, hombre*, en italiano *Si cambi gli occhiali e venga in ufficio con un altro abito, per cortesia*), de rebeldía (¡*Yo qué la voy a ofender, hombre*!, en italiano *Io offenderla*? *Macché*!) y de insolencia (*Pero, ¿me quiere usted dejar en paz, hombre*?, en italiano *Ma mi vuole lasciare in pace, santo cielo*?).

4.3.3. Atenuación de una justificación

En este caso, *hombre* se utiliza para mitigar una justificación, para suavizar una excusa. Ej.: ¡*Hombre, es que si no se perdía el interés*!

---

elementos que justifican el motivo de dicho acuerdo. Ej.: *Juanita con, con, con, con Roberto no se hablaban. - Sí, no, hombre, con lo de la antena y todo eso…,* en italiano *Juanita e e e e Roberto non si parlavano*. - *Eh, direi…*, *con la storia dell'antenna e tutto il resto*…

B) Coorientado con restricción: el hablante manifiesta un acuerdo, pero expone una restricción a dicho acuerdo. Ej.: *Hombre, sí; pero no es lo que yo quiero decir*, en italiano *Va bene, ma non è proprio questo che intendo* (Santonja Gómez-Agero, 1994: 90).

C) Antiorientado: el hablante expresa un desacuerdo atenuado en relación a lo que el interlocutor ha dicho anteriormente. Ej.: *Es que es encantadora*. - *Hombre*... (Llamas Saíz y Martínez Pasamar, 2007: 758), que en italiano podría ser *È proprio incantevole*. - *Insomma...*

D) Antiorientado con justificación: el hablante expresa un desacuerdo, pero lo justifica. Ej.: *Y una tía muy buena*. - *¿Eh? Eléanor Párquer está buenísima. Tío, bueno, estaba*… - *Hombre, ahora*…, en italiano *E una tipa molto figa*. - *Eh? Eléanor Párquer è fighissima*. *Sì, insomma, era*… - *Adesso, insomma...*

(Alemany Colomé, 2005: 222), en italiano *Ma sai*/*sa…, altrimenti si perdeva l'interesse*!

4.3.4. Sirve, además, para responder de forma atenuada a una disculpa

Este marcador también se emplea cuando el interlocutor desea suavizar su respuesta para, con ello, evitar que el otro se sienta incómodo ante una acción o reacción determinada de este. Ej.: *Disculpe, hombre. Es que he oído lo que acababa de decir* (De Toro Santos, 1998: 113), en italiano *Scusi tanto, è che ho sentito quello che ha appena detto*.

4.3.5. Atenuación de un enunciado directivo

Esta atenuación sirve para impedir que el oyente se moleste con la actitud exhortativa o imperativa del hablante (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: 4.173-4.174). Ej.: ¡*No te lo tomes a mal, hombre*! (Muñoz Trigo, 2005: 89), en italiano *Dai*, *non prendertela*! La relación entre los interlocutores puede ser simétrica o asimétrica, es decir, que el marcador «atenúa la orden entre iguales, mientras que en relaciones jerárquicas solo puede funcionar con éxito como marca de confianza o complicidad y por ello lo utiliza el interlocutor con mayor poder respecto al de menor poder y no al contrario» (Cuenca i Ordiñana y Torres i Vilatarsana, 2008: 244). Un ejemplo de relación entre iguales lo encontramos *ibídem*: 243-244 (¿*Y por qué no te has comprao un, un pecé*? - ¡*Coño*! ¡*Cállate ya, hombre*! *Porque es el único que conozco*, que en italiano sería *E perché non ti sei comprato un, un PC*? - *Cazzo*! *Sta' un po' zitto, dai*! *Perché è l'unico che conosco*), mientras que para la relación asimétrica hemos elegido el de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4.176): *Cámbiese usted de gafas y venga a la oficina con otro traje, hombre*, en italiano *Si cambi gli occhiali e venga in ufficio con un altro abito, per cortesia*.

Portolés Lázaro y Vázquez Orta (2000a: 224) van más allá, y sostienen que a veces un interlocutor utiliza *hombre* cuando habla con otro, para indicarle que si recibe de este, por ejemplo, una orden, escucha algo que

le molesta, etc., de todos modos la relación entre ellos no va a romperse: «(…) *to indicate that personal relationships are still good in spite of an actual or possible offence committed by the interlocutor*». Ej.: *Es que igual se ofende si le digo de verdad lo que pienso*. - *Yo qué me voy a ofender, hombre, diga usted lo que quiera*, en italiano *È che forse si offenderebbe se le dicessi davvero quello che penso*. - *Io offendermi*? *Ma si figuri*, *dica quello che vuole*. Si, por el contrario, dicha relación estuviera amenazada, el marcador que estamos analizando serviría para ayudar a restablecerla: *«(...) to try and reestablish a relationship that was affected by a previous offence*» (*ibídem*: 224). Ej.: *Perdona, hombre, Severiano; parece que a ti no se te puede dar una broma*, en italiano *Scusami, dai, Severiano*; *sembra che non si possa scherzare con te*.

4.4. Cortesía positiva[16]

Hombre también puede ayudar a que las relaciones interpersonales fluyan con amabilidad y buena educación, ya que es «un elemento vinculado a la cortesía y al tenor interpersonal de proximidad y solidaridad» (Cuenca i Ordiñana y Torres i Vilatarsana, 2008: 238). Ej.: ¡*Hombre*! ¿*Qué trabajo cuesta*? (Portolés Lázaro y Vázquez Orta, 2000a: 223), en italiano *Dai, cosa vuoi che sia*?

4.5. Disgusto

A veces sirve para expresar disgusto, y este disgusto puede ir o no acompañado de un cierto reproche a lo que el interlocutor acaba de comunicar (Santos Río, 2003: *s.v. hombre*). Ej.: *He perdido la bicicleta*. - ¡*Hombre*!, en italiano *Ho perso la bicicletta*. - *Mannaggia*! Dependiendo de los términos que acompañen a *hombre* o de la entonación, nos encontraremos ante una situación de simple disgusto (como la del ejemplo anterior), de

[16] Para Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4.172), los conversacionales también son indicadores de la cortesía verbal negativa, en cuyo caso estarían expresando un rechazo ante una situación determinada.

reproche (por ejemplo ¡*Hombre, otra vez*!) o incluso de ironía, ya que si se responde simplemente con ¡*Hombre*!, con una entonación determinada, en la que habría que pronunciar de forma ascendente, con más intensidad y durante más tiempo la primera sílaba, el emisor y el receptor entienden que anteriormente ya ha habido otras pérdidas de bicicletas, lo que equivaldría a decir, por ejemplo, ¡*qué raro*…!

4.6. Dubitación o indecisión

Cuando este marcador aparece aislado, a veces expresa un significado de duda (Cuenca i Ordiñana y Torres i Vilatarsana, 2008: 243), que se amplía precisamente porque no se responde con claridad a una pregunta determinada. Ej.: *Pero, ¿qué edad tiene*? - *Hombre*... - ¿*Cincuenta*? - *No, no*, que en italiano sería *Ma quanti anni ha*? - *Mah*… - *Cinquanta*? - *No, no*.

Para Llamas Saíz y Martínez Pasamar (2007: 759) existe, además, un tipo de duda relacionada con lo que ha dicho el interlocutor (¿*Tú crees que habrá clase*? - *Hombre... - Es que como ayer no hubo*..., en italiano *Credi che ci sarà lezione*? - *Boh*… - *Visto che ieri non c'e stata*…), y otra que se relaciona con el contexto en el que se inserta precisamente *hombre* (¿*Este chico es francés*? - *Hombre, por el acento*…, en italiano *Questo ragazzo è francese*? - *Mah/Boh*, *dall'accento*...).

Asimismo, este marcador expresa dubitación o indecisión en situaciones comunicativas en las que se observa una falta de resolución ante «lo que el interlocutor asevera, propone o pregunta» (Santos Río, 2003: *s.v. hombre*). Ej.: ¿*Te vienes con nosotros*? - *Hombre, si no os supongo estorbo en el coche... sí, gracias*, en italiano *Vieni con noi*? - *Beh, se non sono d'impiccio in macchina... sì, grazie*.

4.7. Intención persuasiva

También expresa intención persuasiva (*DEA*, 1999: *s.v. hombre*). Ej.: (*Conciliadora*). *No era eso, Miryam,* ¡*hombre*!, en italiano (*Conciliante*)

Non è così, Myriam, dai! Como se observa, en estos casos la entonación resulta decisiva, ya que en ella recae toda la responsabilidad del hecho de convencer al interlocutor.

4.8. Protesta, reproche

Asimismo, indica protesta o reproche (*DEA*, 1999: *s.v. hombre*). En ocasiones el interlocutor se queja ante una cierta actitud, pero lo hace sin recriminar casi nada. En efecto, aunque en el ejemplo que vamos a proponer se percibe que el hecho de que se hayan perdido anteriormente algunas partidas no le ha gustado al interlocutor, se observa que este reproche es mínimo con respecto a otros mucho más abruptos. Ej.: *Atiende al juego, hombre, atiende a la partida, que luego perdéis* (…), en italiano *Attento al gioco, dai*, *attento alla partita, che poi perdete* (…).

Otras veces, en cambio, la protesta va acompañada de un reproche más duro, y en estos casos *hombre* se utiliza precisamente para que la censura y la recriminación presentes en la intervención del interlocutor aumenten. Ej.: (...) ¿*Tu madre tampoco*? *Sois unas raras, hombre* (*ibídem*: *s.v. hombre*), en italiano (…) *Neanche tua mamma*? *Siete proprio tipe strane, eh*…

4.9. Refuerzo

Otro de los valores de este marcador es el de refuerzo, un refuerzo que se aplica a la imagen positiva del hablante, a una aseveración o a una orden. Vamos a estudiarlos a continuación.

4.9.1. Sirve para reforzar la imagen positiva del hablante

Este marcador se emplea para que se sepa que existe cierta familiaridad o complicidad en las relaciones entre los interlocutores, aunque estos ni siquiera se tuteen (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: 4.173). Ej.: ¿*Sois muy dichosos, muy dichosos*? *La verdad*. - *Hombre, don Gonzalo... yo...*, en italiano *Siete molto, molto felici*? *La verità*. - *Beh, signor Gonzalo... io...*

4.9.2. Refuerzo de una aseveración, de un acuerdo o de un desacuerdo

Hombre también sirve para dar fuerza a lo que se dice, o para reforzar un acuerdo o un desacuerdo ante lo que sostiene el interlocutor (en estos casos suele ir precedido de, respectivamente, *sí* o *no*) aunque, repetimos, en otras ocasiones su presencia puede incluso atenuar «la amenaza potencial o real que puede suponer la aseveración» (Cuenca i Ordiñana y Torres i Vilatarsana, 2008: 244). Ej.: ¡«*Casino Royal*»… *una mierda, hombre, eso*!, en italiano «*Casino Royal*»… *proprio uno schifo, ecco*!

4.9.3. Refuerzo de una orden

Del mismo modo, este marcador se emplea para reforzar una orden, sobre todo si se encuentra situado en posición final (Llamas Saíz y Martínez Pasamar, 2007: 758). Ej.: *Deja de molestar a tu hermana, hombre, que está estudiando*, en italiano *Smettila di disturbare tua sorella, dai, che sta studiando*. De todas maneras, el contexto o la entonación resultan esenciales a la hora de captar no solo estos matices, sino también los que, como hemos visto, están presentes en otros valores que ya hemos analizado.

4.10. Sorpresa y reacción ante una situación de alegría o casualidad positiva inesperada

Hombre también se utiliza para expresar una sorpresa ante algo que no se esperaba. Además, puede referirse al propio hablante cuando se sorprende ante algunas situaciones determinadas y, como consecuencia, reacciona con asombro (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: 4.173). Ej.: ¡*Hombre, aquí hay una farmacia de guardia*!, en italiano *To*'/*Guarda un po', c'è una farmacia di guardia*!

Asimismo, se usa como reacción en contextos de alegría, o ante algunas casualidades positivas imprevistas, y en estos casos se sitúa normalmente al inicio de una intervención o de una réplica, con una marcada elevación melódica en la primera sílaba (*hom*-), y un descenso de la voz en la última (-*bre*) (*ibídem*: 4.175). Ej.: (…) *Digo de apellido*. - *Baranda*. -

(*Sonriendo*) ¡*Baranda*! ¡*Hombre, qué casualidad*! *Usté Baranda, y yo, Escalera*. ¡*Nos completamos*!, en italiano (…) *Dico di cognome*. - *Baranda*. - (*Sorridendo*) *Baranda*! *Però*! *Che coincidenza*! *Lei Baranda e io Escalera*. *Ci completiamo*!

5. Conclusiones

Tras este análisis, en el que hemos puesto un poco de luz sobre los múltiples valores de *hombre*, y en el que nos hemos detenido en el tratamiento que recibe en algunos diccionarios de lengua y uso del español, y en algunos bilingües de italiano y español, ha quedado clara la enorme riqueza que encierran los marcadores del discurso, sobre todo si se analizan en contraste con otras lenguas. En este sentido, estamos completamente convencidos de que la traducción (en nuestro caso del español al italiano) escrita u oral (en esta segunda modalidad, también llamada interpretación, hay que prestar una enorme atención a los rasgos suprasegmentales, sobre todo a la entonación) es una herramienta de vital importancia para que los discentes aprendan a dominar estos elementos que, como hemos visto en el caso que hemos estudiado, ofrecen múltiples opciones traductoras en la lengua de llegada (sabemos que aunque casi siempre hemos elegido una, en algunos de los ejemplos analizados las soluciones pueden ser varias). Y a propósito de opciones, deseamos recordar que al encerrar este marcador muchos valores, estos deben reflejarse necesariamente en la lengua con la que se compara (en nuestro caso el italiano), y por este motivo hemos debido optar por términos y expresiones muy variados como, por ejemplo, *ehilà*, *dai*, *su*, *beh*, *va bene*, *ovvio*, etc.

Bibliografía

ALEMANY COLOMÉ, L. (2005): *Los puercos de Circe*, Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Idea, en <www.books.google.es> [consultado en septiembre de 2009].

AMBRUZZI, L. (2000): *Nuovo dizionario Spagnolo-Italiano e Italiano-Spagnolo*, Torino: Paravia, VII edizione. (AMBRUZZI)

BEINHAUER, W. (1978): *El español coloquial*, Madrid: Gredos, III edición.

BOYERO RODRÍGUEZ, M. J. (2002): *Los marcadores conversacionales que intervienen en el desarrollo del diálogo*, Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

BRIZ GÓMEZ, A.: *Diccionario de partículas discursivas del español*, edición electrónica [consultado de julio a septiembre de 2009 (<http://www.dpde.es>)].

CARBONELL, S. (1979): *Dizionario fraseologico completo italiano-spagnolo e spagnolo-italiano*, Milano: Hoepli. (CARBONELL)

CASADO VELARDE, M. (2002): «El *Diccionario del Español Actual* y los marcadores del discurso», en Álvarez de Miranda, P. y Polo, J. (eds.), *Lengua y diccionarios. Estudios ofrecidos a Manuel Seco*, Madrid: Arco/Libros, 279-290.

CORTÉS RODRÍGUEZ, L. (1994): «Bibliografía: marcadores del discurso (I)», *Español Actual*, 63, 63-82.

CORTÉS RODRÍGUEZ, L. (1995): «Bibliografía: marcadores del discurso (II)», *Español Actual*, 64, 75-94.

CUENCA I ORDIÑANA, M. J. y M. TORRES I VILATARSANA (2008): «Usos de *hombre*/*home* y *mujer*/*dona* como marcadores del discurso en la conversación coloquial», *Verba*, 35, 235-256.

DE TORO SANTOS, X. M. (1998): *Calzados Lola*, Vigo: Edicions Xerais de Galicia, en <www.books.google.es> [consultado en septiembre de 2009].

FERNÁNDEZ LOYA, C. (2006): «La traducción y el análisis contrastivo de los marcadores del discurso: los casos de *infatti* y *en efecto*», en Blini, L. y Calvi, M. V. (eds.), *Escritura y conflicto/Scrittura e conflitto. Actas del XXII Congreso AISPI/Atti del XXII Convegno Aispi*, 2, Madrid: Instituto Cervantes/AISPI, 99-113.

FLORES ACUÑA, E. (2003): «La traducción de los marcadores del discurso en italiano y español: el caso de *insomma*», *Trans: revista de traductología*, 7, 33-45.

FLORES ACUÑA, E. (2007): «Los marcadores de control de contacto en el español hablado contemporáneo: estudio contrastivo español/italiano», en San Vicente, F. (ed)., *Partículas*/*Particelle*. *Estudios de lingüística contrastiva español e italiano*, Bologna: Clueb, 217-232.

FLORES REQUEJO, M. J. (2008): *Los marcadores del discurso en el español peninsular y sus equivalentes en italiano*, 1, Roma: ARACNE.

FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1987): *Enlaces extraoracionales*, Sevilla: Alfar.

GOZALO GÓMEZ, P. y M. MARTÍN RODRÍGUEZ (2008): «El marcador discursivo *hombr*e y su tratamiento en el aula de ELE», redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE, 14 [consultada en julio de 2009].

LENARDUZZI, R. (1995): «El operador *anche* del italiano y sus formas equivalentes en español», *Rivista della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Venezia*, XXXIV, 1-2, 197-216.

LLAMAS SAÍZ, C. y C. MARTÍNEZ PASAMAR (2007): «*Hombre*, enseñar español no es tan fácil: la enseñanza del enfocador de alteridad *hombre*», en Balmaseda Maestu, E. (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE* (XVII Congreso de la

ASELE, Logroño 27-30/IX/2006), 2, Logroño: Universidad de Logroño, 749-763.

MALDONADO GONZÁLEZ, C. (2002): *Diccionario de uso del español actual*, Madrid: SM, V edición. (CLAVE)

MARTÍ SÁNCHEZ, M. (2009): *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*, Madrid: Arco/Libros.

MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y E. MONTOLÍO DURÁN (eds.) (1998): *Los marcadores del discurso: teoría y análisis*, Madrid: Arco/Libros.

MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y J. PORTOLÉS LÁZARO (1999): «Los marcadores del discurso», en Bosque Muñoz, I. y Demonte Barreto, V. (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3, Madrid: Espasa Calpe, 4.051-4.213.

MOLINER, M. (1998): *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos (versión en CD-Rom). (DUE)

MUÑOZ TRIGO, J. (2005): *Letargo*, Zarauz: Alberdania, traducción de Jorge Jiménez Bech, en <www.books.google.es> [consultado en septiembre de 2009].

PORTOLÉS LÁZARO, J. (2001): *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel.

PORTOLÉS LÁZARO, J. e I. VÁZQUEZ ORTA (2000a): «Mitigating or Compensatory Strategies in the expression of Politeness in Spanish and English? *Hombre*/*mujer* as Politeness Discourse Markers Revisited», en Navarro Errasti, M. P. *et alii* (eds.)*, Transcultural Communication: Pragmalinguistic Aspects*, Zaragoza: Anubar, 219-226.

PORTOLÉS LÁZARO, J. e I. VÁZQUEZ ORTA (2000b): «The Use of *Hombre* as a Discourse Marker of Politeness in Spanish and its Relationship to Equivalent Expressions in English», en Gallardo, P. y Llurda, E. (eds.), *Proceedings of the XXII International Conference of AEDEAN*, Lleida: Universitat de Lleida, 215-220.

QUINTÁS ALONSO, G. (2002): *Términos y usos del lenguaje filosófico*, Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, edición electrónica [consultado de julio a septiembre de 2009 (<www.rae.es>)]. (DRAE)

SAINZ GONZÁLEZ, E. (2003): *Marcadores del discurso e interferencia. Estudio contrastivo español/italiano*, Venezia: Cartotecnica veneziana editrice.

SANTONJA GÓMEZ-AGERO, G. (1994): *Las novelas rojas*, Madrid: Ediciones de la Torre, en <www.books.google.es> [consultado en septiembre de 2009].

SANTOS RÍO, L. (2003): *Diccionario de partículas*, Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

SAÑÉ, S. y G. SCHEPISI (2005): *Il dizionario spagnolo-italiano, el diccionario italiano-español*, Bologna: Zanichelli/Vox. (SAÑÉ y SCHEPISI)

SECO REYMUNDO, M., O. ANDRÉS PUENTE y G. RAMOS GONZÁLEZ (1999): *Diccionario del español actual*, Madrid: Aguilar. (DEA)

TAM, L. (2009): *Grande dizionario Hoepli spagnolo. Spagnolo-italiano, italiano-spagnolo*, Milano: Hoepli, III edizione. (TAM)

VVAA (1996): *Gran diccionario de la lengua española*, Barcelona: Larousse Planeta (versión en CD-Rom). (LAROUSSE)

ESTADÍSTICA SOBRE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS EN ESPAÑA

ANA MEDINA REGUERA
LIDIA MONTERO MICHARET
Universidad Pablo de Olavide

RESUMEN

Con esta comunicación pretendemos dar a conocer los resultados de una estadística descriptiva sobre la enseñanza de Español de los Negocios en España. Una encuesta de diez preguntas realizada a más de trescientos centros privados de enseñanza de Español Lengua Extranjera aporta datos sobre la frecuencia de impartición de cursos de Español de los Negocios, su denominación, las características de los cursos y los materiales utilizados, entre otros.

1. Introducción

En un momento en el que la enseñanza de Español con fines profesionales o Español para Fines Específicos o Español lengua de

especialidad –cual sea el término elegido para definir la misma actividad[1]– parece alcanzar su primera fase de consolidación, la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera le dedica su congreso anual a la enseñanza e investigación del Español en contextos específicos. Y aun así, si nos preguntásemos qué volumen ocupa este ámbito concreto dentro del conjunto total de la enseñanza/aprendizaje de Español como Lengua Extranjera, con toda seguridad tendríamos dificultades para cuantificarlo. ¿Cuál es la relevancia de la enseñanza de Español de los Negocios (en adelante, ENE) en el mundo?, ¿quién imparte con regularidad estos cursos?, ¿cuál es el perfil de los alumnos?, ¿cuánto aporta económicamente a las instituciones que lo imparten? Estas y otras preguntas han sido nuestro punto de partida, y nos hemos centrado, en una primera fase, en cuantificar la oferta y la demanda de este tipo de cursos en centros de Español para extranjeros en el conjunto de la geografía española.

Nuestro objetivo principal con la estadística es contribuir a la investigación de la enseñanza/aprendizaje de ELE mediante un estudio empírico, acotando el ámbito de estudio *Español en contextos específicos* al subcampo de ENE, con la finalidad de ofrecer un panorama general sobre la oferta y la demanda de estos cursos y sus características en España. En segundo lugar, hemos preparado un trabajo de estadística descriptiva que nos permita la recolección de datos para ratificar o rebatir algunas de las afirmaciones que se venían haciendo en la investigación de la enseñanza de Español en contextos profesionales, tales como el rápido crecimiento que la demanda de estos cursos está experimentando o que este tipo de cursos suelen ser cursos intensivos o *cursos a la carta*, o predominantemente de nivel superior, etc.[2]

En última instancia, el análisis derivado de los datos obtenidos debe tener utilidad para futuras investigaciones, para la formación de formadores o

[1] Sobre el debate acerca de la denominación del ámbito véase Cabré (2004), Cabré/Gómez de Enterría (2006) o Gómez Martínez (2007).
[2] Véase Bueno Lajusticia (2004), Felices Lago (2005) o Gómez de Enterría (2009).

para la creación de materiales ajustados a la demanda del sector. Y por ende, los resultados deben ser transferidos a los centros como fuente de información.

2. Los centros objeto de la encuesta

El estudio estadístico se ha realizado mediante una encuesta aplicada a los centros del tipo *escuela/academia privada de ELE*, excluyendo los centros de enseñanza públicos, tantos los que imparten enseñanza reglada (centros de enseñanza primaria, secundaria, de FP, y enseñanza superior en universidades públicas y privadas) como aquellos que imparten enseñanza no reglada (cursos ofrecidos por los ayuntamientos, EOI, etc.). Tampoco se entrevistaron los centros de formación dentro de las empresas. El motivo para la elección de este tipo de centros es, por un lado, que las escuelas o academias privadas de ELE son los más complejos de analizar, y por otro, que nuestro interés radica en descubrir el ámbito de ENE *más allá del mundo universitario*, es decir, más allá de los cursos de ENE ofrecidos para estudiantes del programa Erasmus de economía o empresa dentro de nuestro país.

3. Parámetros previos a la encuesta

Antes de tomar las muestras establecimos cuatro parámetros previos: 1. Ámbito de aplicación; 2. Criterios para la selección de centros; 3. Tipo de encuesta; 4. Sujeto de la encuesta.

1. En cuanto al ámbito de aplicación, decidimos que la encuesta se realizaría en el conjunto de la geografía española, por Comunidades Autónomas y sin dejar ninguna provincia por encuestar. Se consigue así una muestra representativa de todas las provincias de España.

2. Por otra parte, establecimos dos criterios para seleccionar los centros y encuestarlos: a) criterio lingüístico o de denominación y b) criterio

de visibilidad. Según el primer criterio, se aplicaría la encuesta si el nombre del centro indicaba que se enseña Español como Lengua Extranjera, o bien si el nombre respondía a la etiqueta *academia de lenguas* sin especificar. En este último caso, la primera pregunta de la encuesta debería ser *¿ofrece cursos de Español como Lengua Extranjera en su centro?*, y si la respuesta era negativa, la entrevista se daría por concluida y la encuesta no formaría parte en la cuantificación de los datos. Por lo que respecta al criterio de visibilidad, se encuestaría a los miembros de las asociaciones más importantes del país, tales como FEDELE, Eduespa o ELEnet[3], así como los centros registrados en las bases de datos del Instituto Cervantes (acreditados y no acreditados) y las asociaciones de centros privados de las CC.AA. Además de la visibilidad que el hecho de ser miembro de una asociación bien establecida les otorga a las academias, se han considerado dos criterios más: el hecho de tener una página web propia además de su respectiva sede presencial (no se han considerado objeto de encuesta los centros de enseñanza virtual) y estar registrado en el directorio de las Páginas Amarillas. Respecto a este último criterio, debemos decir que nuestro objetivo fue cubrir el mayor número de centros para ofrecer un panorama lo más completo posible de la realidad[4].

3. En lo relativo al modo de encuestar a los centros, nos decidimos por la entrevista telefónica y el registro de datos mediante la herramienta *Googledocs*[5]. Este modo posibilita mayor control y recogida de datos por los

[3] Véase lista de asociaciones y enlaces utilizados al final del artículo.
[4] Hay que añadir, no obstante, que la versión de Internet de las Páginas Amarillas no coincide con las Páginas Amarillas impresas de cada provincia. El hecho de que no tuviéramos acceso a todos los directorios telefónicos impresos de todas las provincias de España nos llevó a guiarnos por la versión electrónica en todas las CC.AA. Sin querer desvirtuar los datos totales con las respuestas dadas por las academias más pequeñas que no forman parte de asociaciones o de los centros asociados del IC, optamos por incluir estos centros mediante el criterio de visibilidad con el fin de obtener el mayor número de datos posibles. En una futura publicación distinguiremos los resultados entre las academias con *criterio de calidad* (miembro acreditado del IC o de otras asociaciones de centros) y aquellas que carecen de él.
[5] Es una herramienta gratuita de la empresa *Google* que permite la elaboración de un formulario, así como el almacenamiento y recuento de las respuestas registradas.

encuestadores y es un método rápido y aplicable a toda la geografía española. La encuesta debía ser anónima para garantizar la protección de datos.

4. Por último, determinamos que el sujeto al que se le aplicaría la encuesta sería el máximo responsable o director de la escuela, o en su defecto la persona encargada de la secretaría del centro o la persona que organiza los cursos de este. Este hecho determinaría también el tipo de preguntas, ya que no se podrían incluir preguntas que solo los profesores o los alumnos de estos cursos pudieran contestar.

Por tanto, el procedimiento de la encuesta consta de las cinco siguientes fases:

- elaboración de las preguntas de la encuesta,
- selección de centros,
- llamada telefónica por provincias,
- recogida de datos mediante la herramienta *Googledocs*,
- elaboración de la estadística por provincias, por CC.AA. y la global de España[6].

4. El cuestionario

El cuestionario consta de nueve preguntas, formuladas de la manera más sencilla y concreta posible. La mayoría son preguntas cerradas (debe elegir una de las respuestas, *sí o no*, *intensivos, extensivos o ambos* y algunas de ellas son preguntas abiertas (¿podría decirnos qué manual utiliza?):

[6] Por motivos de espacio solo se ofrecen aquí los resultados globales de España, y no desglosados por CC.AA.

CCAA, PROVINCIA Y LOCALIDAD DEL CENTRO: _____

1. ¿Ofrece usted cursos de español de los negocios en su centro?

☐ Sí ☐ No

2. ¿Cómo lo denomina exactamente?

☐ Español de los negocios

☐ Español profesional

☐ Español comercial

Otra denominación:

3. ¿Se llenan esos cursos con facilidad o rara vez?

☐ Con facilidad

☐ Rara vez

☐ Siempre funcionando

4. Cuando los imparte ¿qué nivel suele tener: principiante, intermedio o avanzado?

☐ Principiante

☐ Intermedio

☐ Avanzado

5. ¿Suelen ser cursos intensivos o extensivos?

☐ Intensivos

☐ Extensivos

6. ¿De cuántas horas aproximadamente? horas

7. ¿Utiliza un método o manual concreto? ¿Podría decirnos cuál?

☐ Sí Título/Editorial:

☐ No

7. ¿Tiene un profesor fijo para impartir estos cursos o los profesores van cambiando?

☐ Sí (profesor fijo)

☐ No

8. ¿Hay algún grupo de extranjeros que se apunten más frecuentemente a este curso: ingleses, alemanes, americanos, marroquíes...?

☐ Sí Nacionalidad:

☐ No (varias nacionalidades)

5. Los resultados

Siguiendo los criterios enumerados anteriormente, se han encuestado un total de 380 centros en toda España[7], de los cuales un 44,2% dice incluir cursos ENE entre su oferta. Si comparamos la población de las CC.AA.[8] con el número de encuestas realizadas, puede verse que en casi todos los casos los porcentajes coinciden:

	Nombre	**Población**	**Porcentaje**	**Nº centros encuestados**	**Porcentaje**
1º	Andalucía	8.202.220	17,77%	60	15,79%
2º	Cataluña	7.364.078	15,95%	57	15%
3º	C. de Madrid	6.271.638	13,59%	49	12,89%
4º	C. Valenciana	5.029.601	10,90%	36	9,47%
5º	Galicia	2.784.169	6,03%	23	6,05%
6º	Castilla y León	2.557.330	5,54%	39	10,26%
7º	País Vasco	2.157.112	4,67%	17	4,47%
8º	Canarias	2.075.968	4,50%	15	3,95%
9º	Castilla-La Mancha	2.043.100	4,43%	9	2,37%
10º	Región de Murcia	1.426.109	3,09%	8	2,11%
11º	Aragón	1.326.918	2,87%	10	2,63%
12º	Extremadura	1.097.744	2,38%	5	1,32%
13º	Pdo. de Asturias	1.080.138	2,34%	8	2,11%

[7] Todas las encuestas telefónicas, con excepción de algunas provincias andaluzas, se realizaron entre mayo y septiembre de 2009. Los resultados de Andalucía occidental son anteriores y datan de septiembre de 2008.

[8] Fuente de la población de las CCAA: Instituto Nacional de Estadística. Disponible en: <www.ine.es>

14º	Baleares	1.072.844	2,32%	14	3,68%
15º	Navarra	620.377	1,34%	13	3,42%
16º	Cantabria	582.138	1,26%	13	3,42%
17º	La Rioja	317.501	0,69%	1	0,26%
18º	Ceuta	77.389	0,17%	1	0,26%
19º	Melilla	71.448	0,15%	2	0,53%
TOTAL		**46.157.822**	**100%**	**380**	**100%**

A continuación se presentan los resultados estadísticos de cada una de las preguntas de la encuesta.

5.1. Resultados de la pregunta *¿Ofrece cursos de ENE en su centro?*

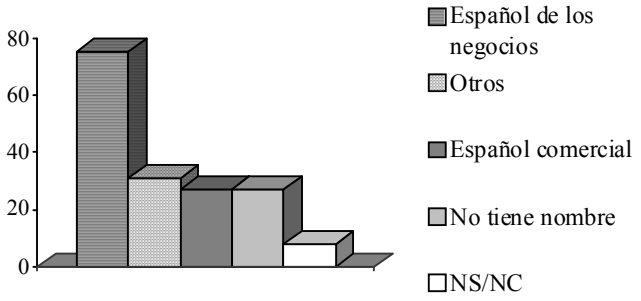
Con los resultados obtenidos de la primera pregunta comprobamos que, si bien la distribución geográfica de los centros encuestados coincide en la mayoría de las CC.AA. con la distribución demográfica de España, la proporción de centros que ofrecen cursos de ENE en cada comunidad varía considerablemente. En 4 comunidades (Andalucía, Castilla y León, la Comunidad de Madrid y Extremadura) el número de centros que ofrecen estos cursos supera el 50%. El resto de comunidades varían entre un 14% y un 50%, con excepción de las dos Ciudades Autónomas y La Rioja, donde no se han encontrado centros que ofrecieran ENE:

Nombre	**No imparte**	**Sí imparte**	**Centros encuestados**	**Porcentaje que sí imparte ENE**
Andalucía	17	43	60	71,7%
Cataluña	35	22	57	38,6%
C. de Madrid	21	28	49	57,1%
C. Valenciana	26	10	36	27,8%
Galicia	15	8	23	34,8%
Castilla y León	15	24	39	61,5%
País Vasco	12	5	17	35,3%
Canarias	11	4	15	26,7%
Castilla-La Mancha	5	4	9	44,4%
Región de Murcia	4	4	8	50%

Aragón	7	3	10	30%
Extremadura	2	3	5	60%
P. de Asturias	5	3	8	37,5%
Baleares	12	2	14	14,3%
Navarra	11	2	13	15,14%
Cantabria	10	3	13	23,1%
La Rioja	1	0	1	0%
Ceuta	1	0	1	0%
Melilla	2	0	2	0%
TOTAL	**212**	**168**	**380**	**44,2%**

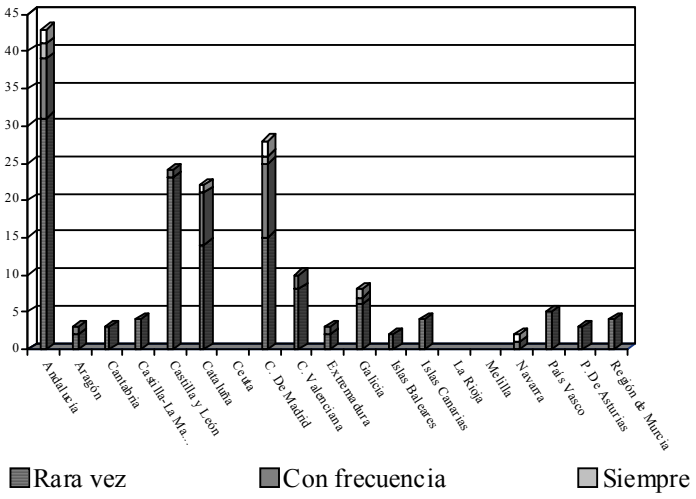
5.2. Resultados de la pregunta *¿Cómo los denomina exactamente?*

En cuanto a las denominaciones que reciben estos cursos en los centros, observamos que el término *Español de los Negocios* predomina ampliamente, elegido por el 45% de los centros. Cabe comentar que bajo este nombre se incluyen sus variables con o sin artículo y con las preposiciones *de* o *para*. Otra respuesta destacada ha sido *Español comercial*, elegida por el 16% de los centros y también con el mismo índice hemos encontrado centros que ofrecen cursos de ENE pero dicen no otorgarle ninguna denominación concreta. Al dar esta respuesta, los encuestados solían justificarse añadiendo que se adaptaban en todo momento a la demanda del alumno, es decir, se trata de los comúnmente denominados *cursos a la carta*. Y entre el resto de denominaciones registradas en nuestra encuesta, debemos resaltar que el 6,5% de los centros utilizan nombres de la lengua inglesa, como *Business Spanish* o *International Marketing*, para presentar este curso en España.



5.3. Resultados de la pregunta *¿Se llenan estos cursos con facilidad o rara vez?*

La pregunta sobre la frecuencia con que los centros encuestados consiguen impartir los cursos de ENE que incluyen en su oferta nos proporcionó los siguientes resultados: un 75% (126 centros) reconoció que rara vez activaba este curso; un 19% (32 centros), distribuido entre 9 comunidades, afirmó activar el curso con frecuencia (destacan aquí las comunidades de Madrid y Cataluña, donde más del 30% eligió esta respuesta para describir la demanda del curso en su centro); y por último, encontramos 4 centros, un 2,4% del total, localizados en Andalucía, Comunidad de Madrid y Galicia, que siempre tienen este curso activado.



5.4. Resultados de la pregunta *¿Qué nivel suele tener: principiante, intermedio o avanzado?*

Los encuestados tenían la posibilidad de responder a esta pregunta con 1, 2 ó 3 de estos niveles, de modo que los porcentajes que ofrecemos a continuación suman más de 100. De los 168 centros que ofrecen cursos de ENE, un 69% los imparte a estudiantes con un conocimiento intermedio de ELE, un 61% a estudiantes avanzados y un 41% los ofrece para alumnos con

conocimientos básicos o sin conocimientos de nuestra lengua. Algunos encuestados que respondieron que impartían ENE a partir de nivel intermedio añadieron a su respuesta que *les resultaba inapropiado o incluso imposible impartir ENE a principiantes*. No obstante, como decimos, un 41% afirma activar cursos de ENE a principiantes de español.

5.5. Resultados de la pregunta ¿Suelen ser cursos intensivos o extensivos?

Cuando se les preguntó por la modalidad de cursos que ofrecían, el 64% afirmó que sus cursos eran mayoritariamente intensivos, un 20% los ofrece en modalidad extensiva y un 12,5% ofrece ambas modalidades. No obstante, cabe señalar que a menudo, como comentario adicional, el encuestado afirmaba ajustarse siempre a la demanda del alumno.

5.6. Resultados de ¿De cuántas horas aproximadamente?

En cuanto a la distribución horaria de los cursos intensivos, el 59% activa cursos de ENE de entre 4 y 6 horas diarias, el 41% restante son cursos de 2 ó 3 horas diarias. En este último caso, la gran mayoría de los centros ha indicado que las 2 horas de ENE se ofrecen como complemento a los cursos intensivos de lengua general: por ejemplo, 4 horas de español general más 2 de ENE.

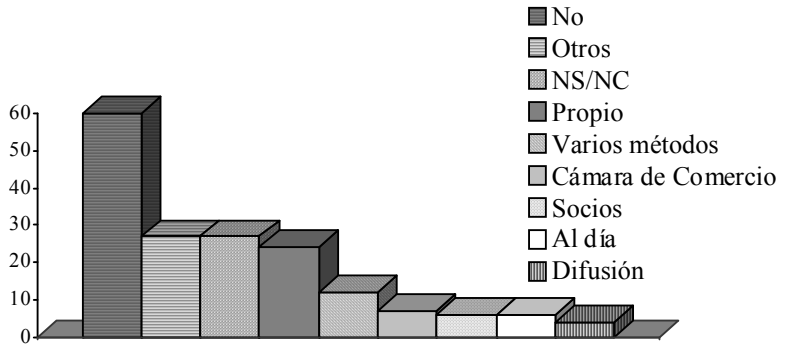
Por su parte, los cursos extensivos se distribuyen de la siguiente manera: destacan los centros que imparten 3 horas a la semana (45%), mientras que el resto de centros se reparte entre cursos de 4 horas semanales y cursos de 1 ó 2 horas semanales, ambos casos con un índice de un 27,5%.

5.7. Resultados de ¿Utiliza algún método o manual concreto?

En lo que se refiere a los métodos utilizados por los centros en sus cursos de ENE, el 36% de los centros que imparten ENE afirmaron no usar un método concreto; el 14% dijo tener un *método propio*, sin estar claro en qué casos es realmente así y en cuáles se refieren a utilizar simultáneamente

fragmentos de métodos ya existentes; y el 7% declaró abiertamente recurrir a este sistema de trabajo, a la recopilación de materiales de varios métodos. Por otro lado, el 30% de los encuestados afirmaron utilizar un método concreto y entre estos resultados destacamos que 7 centros eligen los materiales de la Cámara de Comercio, 6 centros optan por *Socios* de Difusión y otros 6, por *Al día* de SGEL.

Esta pregunta resultó ser la más compleja para el encuestado, ya que en la mayoría de los casos los sujetos de las encuestas no eran los profesores del curso sino los directores de las academias o el personal administrativo, y por ello, las respuestas sobre los materiales no aportan conclusiones demasiado fiables. En numerosas ocasiones, los encuestados respondieron a la pregunta citando nombres de editoriales en lugar de nombres de métodos.

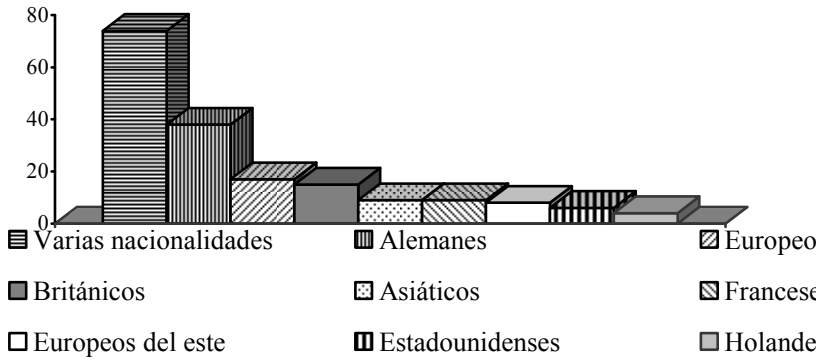


5.8. Resultados de la pregunta ¿Tiene un profesor fijo para estos cursos?

Cuando preguntamos a los centros si contaban con un profesor fijo para impartir los cursos de ENE, encontramos una amplia mayoría (73%) que afirmaba tener un profesor fijo, frente a un 23% que admitió que cualquier profesor del centro podía impartir este curso.

5.9. Resultados de ¿Hay algún grupo de extranjeros que se apunte más frecuentemente a este curso?

En la última pregunta de nuestra encuesta, 74 centros, un 44% del total de centros que imparten ENE en España, afirma que entre sus alumnos no destaca ninguna nacionalidad o zona geográfica de procedencia. El grupo que predomina en más centros son los alemanes: 39 centros respondieron que esta era la nacionalidad más común entre sus estudiantes. 17 centros contestaron que sus alumnos eran en su mayoría europeos, sin especificar países o zonas más concretas. 15 centros tienen a los británicos por grupo mayoritario. De los 9 centros con alumnos de origen asiático, 3 especificaron que se trataba de japoneses, otros 3 concretaron que sus alumnos eran chinos y los 3 restantes no precisaron de qué parte de Asia procedían sus estudiantes. Y en el grupo de europeos del este se incluyen 4 centros con mayoría de rumanos, 2 centros cuyos alumnos son originarios de Polonia y otros 2, de Rusia.



6. Conclusiones

Los datos de la estadística sobre ENE que hemos realizado en 380 centros privados de enseñanza de español en el conjunto de la geografía española nos permiten formular las siguientes conclusiones:

En primer lugar, el término *Español de los Negocios* se consolida. Los centros reconocen el término y no preguntan sobre sus contenidos, si bien sabemos que sigue sin existir un currículo definido sobre los contenidos temáticos que deben incluirse en un curso con esta denominación.

En segundo lugar, un 44% de los centros ofrece ENE y activa estos cursos. Este dato nos parece muy positivo, si bien la impartición *con frecuencia* solo se encuentra en algunas Comunidades Autónomas: Andalucía, Cataluña y Madrid.

En tercer lugar, pese al rápido aumento de los métodos y materiales complementarios que las editoriales han publicado en los últimos diez años, pocos centros afirman usarlos regularmente, ni como manual único ni como material de apoyo. La mayoría de los encuestados se mostró dubitativa y nombraron en muchas ocasiones que sí conocían el nombre del método de español general, pero no el de ENE.

En cuarto lugar, observamos que el número de alemanes y británicos, seguidos por el resto de europeos, supera a los alumnos de otras nacionalidades, que se van incorporando paulatinamente como clientes de cursos de ENE.

Finalmente, no podemos olvidar mencionar las posibles fuentes de error o de sesgo que toda estadística puede sufrir. En nuestro caso, el interés de los centros de proyectar una imagen positiva de sí mismos nos hace pensar que algunos encuestados han podido responder de forma sesgada. En este sentido, nos ha llamado la atención el elevado porcentaje de centros que afirma tener profesor *fijo* de ENE. En otros casos, tenemos que considerar como posible fuente de error el desconocimiento de la persona que contestó la encuesta, sobre todo respecto de la pregunta de los manuales utilizados, pero también en cuanto a la frecuencia de impartición si se trataba de una persona encargada de la administración de los cursos desde hacía poco tiempo. No obstante, de aquí obtendrían otra conclusión relacionada con la creciente importancia y profesionalización del profesor de ENE: la conciencia de los centros sobre la importancia de tener un profesor

especializado en este tipo de enseñanza ha quedado manifiesta al afirmar tenerlo en la mayoría de los centros, pese a que los porcentajes pudieran estar levemente inflados.

Finalmente, pensamos que con esta imagen del ámbito hemos ofrecido un panorama que debe animar a profesores e investigadores a seguir trabajando en ENE. La estadística podrá servir también para ser comparada en el tiempo, con otros estudios empíricos que sirvan para observar la evolución, así como para ser comparada con datos provenientes de centros públicos, tales como universidades, o privados de otros países en los que se enseña nuestra lengua. También sería útil hacer encuestas futuras a los profesores o incluso a los alumnos para concretar aún más sus perfiles reales.

Bibliografía

BUENO LAJUSTICIA, M.R. (2004): «Publicaciones en LFE por áreas temáticas y universidades». EN: SANZ SAINZ, I. y FELICES LAGO, A. eds.: *Las nuevas tendencias de las lenguas de especialidad en un contexto internacional y multicultural*. Universidad de Granada.

FELICES LAGO, A. (2005): «La teoría y la práctica en el desarrollo de la lengua para fines específicos en E/LE: revisión crítica de los logros de la última década». EN: OLIVARES PARDO y SUAU JIMÉNEZ eds.: *Las Lenguas de especialidad: nuevas perspectivas de investigación.* Universitat de Valencia.

CABRÉ, M.T. (2004): «¿Lenguajes especializados o lenguajes para propósitos específicos? » EN: VAN HOFT, A. y LE PAIR, R. (coords.): *El español de los negocios: perspectivas teóricas, investigaciones, nuevas tecnologías y didáctica, Foro Hispánico, 28.* [en línea] pp. 141-156. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ ensenanza/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0013.pdf> [Última consulta: 2 de noviembre de 2008]

CABRÉ, M. T. y GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2006): *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2009): *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco Libros

GÓMEZ MARTÍNEZ, M. (2007): *El español con fines específicos en Comillas*. [en línea] Panacea, Vol. 8, n.º 25, pp. 90-92. Disponible en: <http://www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n25_congresos-gomezmartinez.pdf> [Última consulta: 2 de noviembre de 2009], así como en <http://www.educacion.es/redele/revista9/ESLE.pdf>

Direcciones de Internet de las asociaciones de centros consultadas

ASOCIACIÓN DE CENTROS DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS DE ANDALUCÍA: *Centros Asociados* [en línea] Disponible en: <http://www.aceia.es/?seccion=centros-asociados>

ASOCIACIÓN DE CENTROS DE ESPAÑOL DE MÁLAGA: *Miembros de ACEM* [en línea] Disponible en: <http://www.acemalaga.com>

ASOCIACIÓN DE ESCUELAS DE ESPAÑOL DE CASTILLA Y LEÓN [en línea] Disponible en: <http://usuarios.iponet.es/asescyl>

ASOCIACIÓN DE ESCUELAS DE ESPAÑOL DE GRANADA [en línea] Disponible en: <http://granadaspanish.org>

ASOCIACIÓN EMPRESARIAL DE ESCUELAS DE ESPAÑOL EN MADRID: *Escuelas* [en línea] Disponible en: <http://www.aeeem.com>

ASOCIACIÓN GALLEGA DE ESCUELAS DE ESPAÑOL: *Las escuelas* [en línea] Disponible en: <http://www.agaes.com/Escuelas>

EDUESPA: *Buscador centros* [en línea] Disponible en: <www.eduespa.org>

ELECÁDIZ: *Escuelas* [en línea] Disponible en: <http://www.elecadiz.com/esp/escuelas.php>

FEDELE: *Encuentra tu curso* [en línea] Disponible en: <www.fedele.org>

INSTITUTO CERVANTES: *Red de Centros Asociados* [en línea] Disponible en: <www.centrosasociados.cervantes.es>

PÁGINAS AMARILLAS: *Idiomas, Escuelas y Academias de idiomas* [en línea] Disponible en: <http://educacion-formacion.paginas-amarillas.es/Idiomas_Escuelas_y_Academias_de_idiomas-pro19.htm>

TODOELE: *Centros de enseñanza* [en línea] Disponible en: <http://www.todoele.net/cursoses/CursosEsp_list.asp>

LENGUA, CULTURA Y ECONOMÍA INTEGRADAS EN EL AULA DE ELE. UN PROYECTO PARA ESTUDIANTES CHINOS EN LA UNIVERSIDAD DE LEÓN

CARMEN MORO LUIS
WANDA KRZESZOWSKA KRASNIAÑSKA
ARÁNZAZU GARCÍA GONZÁLEZ
Centro de Idiomas de la Universidad de León

RESUMEN

En la presente comunicación hemos realizado un análisis de las necesidades de nuestros estudiantes chinos desde dos perspectivas complementarias:

1ª. Una reflexión teórica desde un punto de vista tanto lingüístico como cultural.

2ª. Una aplicación práctica donde se trabajan de manera integrada la lengua y la cultura españolas con textos relacionados con la economía, tanto en sus aspectos de comprensión como de expresión.

De este modo, todos los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los materiales y recursos utilizados dentro del aula se ponen al servicio de un objetivo: que los estudiantes adquieran el nivel de

competencia lingüística y cultural necesario para participar con éxito en los cursos de Economía que su especialización universitaria requiere.

1. Introducción

China es un país con una gran tradición académica que lleva siglos reflexionando sobre el proceso de enseñar y aprender y las relaciones entre maestro y alumno. El papel del profesor en el mundo oriental podría resumirse en esta máxima de la antigua dinastía Tang: «Profesor es el que ejerce el oficio, educa con las normas de la moral, transmite los conocimientos y soluciona las dudas»; pero esta representación nada tiene que ver con la idea del profesor en el enfoque comunicativo1.

La llegada cada vez en mayor número de estudiantes chinos debido al interés creciente que2 existe en su país por el español ha provocado este trabajo, que es fruto de experiencias, observaciones, reflexiones, lecturas, ensayos y errores que hemos realizado conjuntamente estudiantes y profesores en el Centro de Idiomas de la Universidad de León.

Nosotras como profesoras de ELE buscamos informaciones concretas y comprobadas sobre la manera de actuar y pensar de nuestros aprendientes, datos sobre su sistema de aprendizaje así como información sobre su cultura, que es la que marca toda su personalidad.

2. El origen de todo

En el año 2005 la Universidad de León firmó un convenio con la Universidad de Xiangtan (en el sur de China). Este convenio está dirigido a

[1] «El papel de profesor no es ya el del modelo de actuación lingüística que transmite conocimientos a los alumnos, sino el de alguien que contribuye a que el alumno, mediante la comunicación, pueda desarrollar su propio aprendizaje» (Giovannini, A. y otros (1997)

[2] «En China se están multiplicando con rapidez los requerimientos de la enseñanza del español, al tiempo que se incrementan los intercambios mercantiles con Iberoamérica, en la otra orilla del Pacífico» *El español de los negocios*, 2008

estudiantes de una doble titulación de Comercio Internacional y consta de dos cursos en China en el que el 50% de la carga lectiva es Español Lengua Extranjera y el 50% restante son materias relacionadas con su especialidad. El tercer y el cuarto curso se imparten en la Universidad de León, integrándose los estudiantes chinos como alumnos regulares de Ciencias Empresariales y acuden al centro de Idiomas a clases de apoyo de español, seis horas semanales. Así pues, los estudiantes chinos que vienen a la Universidad de León tienen entre 20 y 23 años y poseen una formación de dos años de español.

Si analizamos el syllabus del Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas3 nuestros estudiantes habrán tenido que asistir a clase de Gramática, llamada normalmente Lengua española, Comunicación Oral dividida en Conversación y Comprensión Auditiva, Lecturas, y Cultura, esta última solo dos horas semanales en el cuarto trimestre.

En cuanto a los libros de texto con los que están familiarizados, ellos estudian en China con el Método, Español moderno. Este manual sigue una metodología en la que predomina la presentación explícita de las reglas gramaticales, los ejercicios controlados sobre gramática y vocabulario así como ejercicios de traducción. Presenta ejemplos, lecturas y ejercicios en español, pero los enunciados y las listas de vocabulario aparecen tanto en español como en chino.

Utilizan la repetición como un proceso consciente y deductivo. En los manuales coexisten ejercicios estructurales de sustitución y de huecos con listas de vocabulario para memorizar. También nos encontramos con ejercicios de traducción descontextualizados. No se practican actividades para desarrollar las destrezas orales ni se interacciona en clase.

[3] CHANG Fuliang (2004)

Este método busca como fin que el alumno pueda superar las pruebas finales y además encaja a la perfección con su ideario confucionista de la enseñanza como aprehensión del texto. Muy alejado, en todo caso, del modelo comunicativo.

Este modo de enseñar y de aprender tiene sus raíces más profundas en una distinta concepción del mundo y de las relaciones interpersonales y en el valor que adquiere la tradición académica representada por el modelo confucionista y taoísta.

Debemos tener en cuenta, además, algunos conceptos primordiales para comprender la esencia del alumno chino:

- La imagen pública del individuo, basada en su estatus en la sociedad, debe ser conservada ante la colectividad y su pérdida supone una afrenta moral. Entendemos que una forma de perderla es asumir la ignorancia sobre un tema académico.
- La modestia es un concepto complementario, según el cual no se debe sobresalir en el grupo para no incomodar a los demás.
- La jerarquía que existe en las relaciones interpersonales es fundamental también en la relación profesor-alumno; no se debe poner en cuestión dicha autoridad, ni interrumpir el desarrollo de una explicación para preguntar.
- El individuo, finalmente, no entiende su posición en la sociedad de manera individual, sino conectada a los fines y objetivos de la colectividad.

Además, la enseñanza de segundas lenguas en China, según señala Griñán:

> Está orientada exclusivamente al conocimiento de la L2 como objeto de estudio, dando por sentado que la posibilidad de comunicarse resultará automáticamente como consecuencia del aprendizaje repetitivo de

> estructuras lingüísticas, conjugaciones y listas de vocabulario (Griñán, 2009).

Lo cual dificulta su adaptación al método comunicativo usado en nuestras clases.

La primacía de este sistema tradicional en la enseñanza de segundas lenguas tiene seguramente sus raíces en la historia china. Podemos resumir este concepto de la enseñanza tradicional con esta cita de Zhu Xi, filósofo neoconfucionista:

> Aprender es recitar. Si recitamos y pensamos, pensamos y después volvemos a recitar, el texto será naturalmente significativo para nosotros. Si recitamos, pero no pensamos, no llegaremos a apreciar su significado. Si reflexionamos sobre el texto, pero no recitamos, aunque lo entendamos, nuestra comprensión será precaria (de la traducción de Gardner, 1990: 138).

Podemos deducir que el escaso entusiasmo y la pasividad de nuestros alumnos frente a las tareas más comunicativas no viene dado solamente por su aceptación de la tradición confucionista del profesor como fuente de saber, sino también por un largo recorrido de aprendizaje en su país basado en la superación de exámenes como fin último de la enseñanza de L2.

Todos estos datos nos motivaron para llevar a cabo una reflexión, lo que se tradujo en una modificación de nuestro modelo de actuación.

3. Reflexión

3.1. Sobre las necesidades académicas de nuestros estudiantes

Como hemos señalado en los puntos anteriores, los estudiantes que acuden a las clases de español en el curso de refuerzo han llegado a la

Universidad de León con el objetivo de conseguir su licenciatura en Ciencias Empresariales. Al analizar las necesidades de dichos estudiantes en este contexto concreto observamos que el estudio de la lengua y la cultura españolas no es para ellos un fin en sí mismo y que adquirir un nivel avanzado de competencia lingüística se convierte en vehículo para alcanzar su objetivo final, que no es otro que aprobar los exámenes de las materias de las que se han matriculado en la Facultad de Económicas y que forman parte de un proyecto académico y personal que comenzó dos años antes en su universidad de origen.

Esta situación tiene una repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que estamos inmersos que podemos resumir en los siguientes puntos:

3.1.1 Los estudiantes sienten que no necesitan mejorar su español para *comunicarse* con personas hispanohablantes (o al menos no en este momento y en este lugar).

3.1.2 Los manuales de ELE y otros materiales a nuestro alcance no son suficiente para alcanzar los objetivos fijados en el curso de refuerzo.

3.1.3 Ciertamente, los estudiantes consiguen ampliar sus competencias lingüística y comunicativa, pero en las clases se percibe una baja motivación y un cierto desinterés en la realización de las tareas.

En consecuencia, decidimos que se hacía necesaria la introducción de algunos cambios en la programación de nuestro curso.

Los propios estudiantes nos proporcionaron la clave para que estas modificaciones atendieran a sus necesidades, intereses y expectativas reales: trabajar la lengua española partiendo de textos que provenían de las programaciones de sus asignaturas de Ciencias Económicas y que constituían la materia de examen de las mismas.

Una vez negociada la nueva programación entre los estudiantes y las profesoras, estos primeros aportaron los textos que constituían los contenidos de sus asignaturas y que nosotras transformamos en el input de las unidades

didácticas que se llevarían al aula. Además, nuestros alumnos se encontraban con otro problema añadido; su presencia en las aulas universitarias: allí los estudiantes se enfrentan a clases magistrales, trabajos de investigación, exámenes finales y trimestrales, apuntes incomprensibles para ellos y todo esto frente a clases donde les es imposible preguntar cualquier duda al profesor4.

Esta vertiente de nuestra reflexión requiere en sí misma un estudio independiente que nos resulta imposible abordar en esta comunicación

3.2. Sobre sus necesidades de conocimiento cultural, lingüístico y de integración e interactuación en el Centro de Idiomas

Temas que en otros grupos provocan acalorados debates o preguntas aparentemente sencillas tienen el silencio y el estupor como respuestas cuando se trata de estudiantes chinos. Rocío Donés explica en su artículo

[4] Graciela Vázquez en su artículo «La enseñanza del español con fines académicos» afirma:

> El estudiantado que desea cursar una parte de sus estudios en una universidad española deberá prepararse para funcionar temporalmente en una situación académica monocultural y cumplir con los requisitos que dicha situación impone. Su competencia comunicativa deberá ampliarse para la correcta recepción de textos orales (clases magistrales) y la producción aceptable de textos escritos (trabajos monográficos y exámenes entre otros). El aprendizaje de la lengua durante las estancias en el extranjero es insuficiente para alcanzar niveles adecuados de comunicación académica, para presentar, discutir, y evaluar información de carácter científico. Uno de los problemas de mayor peso constituye el desconocimiento que el estudiante tiene de las tradiciones académicas y de la estructura y función de las clases por un lado y de las formas de evaluación por otro. Quienes reproducen el discurso académico de la cultura extranjera obtienen, por lo general mejores calificaciones que quienes demuestran buenos conocimientos lingüísticos, condición necesaria, pero no suficiente para alcanzar niveles deseados de calidad.

cómo los estudiantes chinos no entienden el concepto «*vacaciones»* de la misma manera que los europeos, pues ellos en vacaciones vuelven a sus casas, seguramente muy alejadas de su universidad y no entienden el concepto de «*viaje*» europeo, así que preguntas sencillas del tipo de *¿Dónde has estado en las últimas vacaciones?* o *¿Cuántos países has visitado?* en el alumno chino provocan ansiedad e inseguridad, lo que genera desmotivación. El alumno puede preguntarse: ¿Para qué tengo que trabajar con algo que no conozco y que no necesito para aprender español? Esto nos provoca una doble reflexión: por un lado cómo integrar el componente cultural en el aula y por otro qué tipo de actividades serían las más adecuadas para ello.

Nos planteamos enseguida cómo amortiguar el miedo que nuestros estudiantes tenían a participar en las clases y lo consideramos una prioridad. Leyendo el artículo de Xiao Jing He (Frecuencia L, número 35) observamos que proponía trabajar de manera simultánea en estos campos de acción:

3.2.1. Informalización del contexto

Entendido como la superación de los tradicionales papeles del profesor y el alumno, la inflexible disposición del aula, las actividades excesivamente centradas en la forma.

3.2.2. Inmersión afectiva del profesor

Los alumnos chinos están acostumbrados por una parte a establecer una distancia entre ellos y el profesor, lo cual les impide participar activa y libremente en las actividades, y por otra parte a ser la parte pasiva en la interacción profesor-alumno. Es por eso que es el profesor el que debe dar el primer paso, por ejemplo, presentándose no solo con la faceta profesional, creando contactos fuera de clase con los alumnos, etc.

3.2.3. Diversos agrupamientos

Para los alumnos chinos es muy violento expresarse de manera individual y espontánea en clase, así que optamos por preguntar de manera nominativa y dejarles un tiempo para preparar el tema antes de la clase.

3.2.4. Integración de las actividades lúdicas

Es muy importante que ellos perciban que estas actividades lúdicas persiguen un fin académico determinado y que sirven para mejorar su español.

4. Actuación

4.1. Actuación derivada de nuestra reflexión sobre las necesidades académicas de nuestros estudiantes

Para trabajar la comunicación oral, la escrita y la gramática realizamos varias tareas entre las que hemos seleccionado la siguiente a modo de ejemplo.

La tarea lleva por título: En la calle por los pelos. El input lingüístico nos lo proporciona el artículo 52 (Extinción del contrato por causas objetivas) del Estatuto de los Trabajadores y el artículo del diario El País, Dos jóvenes, despedidos por no querer cortarse el pelo.

Tomamos ambos documentos como muestras de lengua reales de las que vamos a extraer los contenidos gramaticales y léxicos que vamos a trabajar (ANEXO I).

Nuestros estudiantes cuentan con el manual Prisma para realizar actividades y consultar los esquemas gramaticales (Previa selección de actividades para trabajar los contenidos gramaticales, tanto del libro del alumno como del libro de ejercicios, para ello hemos tenido en cuenta las consideraciones metodológicas y de atención a las características de nuestros estudiantes a las que nos hemos referido en el desarrollo del presente trabajo).

El resto de tareas tendrán como objetivo que los estudiantes comprendan el artículo y que sean capaces de extraer información para aplicarla a casos reales como el que se presenta el texto de *El País*. Para ilustrar esta idea presentamos a continuación un ejemplo de actividad:

1. En parejas formular todas las frases posibles con las expresiones causales que se han trabajado anteriormente para responder a la pregunta: ¿Por qué han sido despedidos los dos jóvenes protagonistas del artículo?
2. Responder a las preguntas: ¿Se pueden inscribir estas causas en alguno de los apartados que componen el capítulo 52?; ¿Cuáles hubieran sido, según el Estatuto, causas objetivas para el despido de los jóvenes? (Responden con sus propias palabras, a ser posible sin consultar el texto).
3. Práctica de las oraciones condicionales.

Se presenta el esquema de la expresión lingüística de las oraciones condicionales y se pide a los estudiantes que busquen ejemplos en el texto.

Posteriormente se realiza una actividad oral a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué habría pasado si se hubieran cortado el pelo?
- ¿Cómo se sentirían ahora si se hubieran cortado el pelo contra su voluntad?
- Si esta situación se te planteara a ti, ¿qué harías?

Con esta actividad los alumnos consiguen empatizar con sus textos académicos y realizan una comprensión extensiva e intensiva de los mismos que les permite enfrentarse a otros textos de similares características que formarán parte de sus exámenes finales; al mismo tiempo trabajan la gramática que podrán usar en situaciones comunicativas y amplían su vocabulario del campo léxico que les interesa, sin olvidar los referentes culturales cercanos a su campo de interés.

4.2 Actuación derivada de sus necesidades de conocimiento cultural, lingüístico y de integración e interactuación en el Centro de Idiomas

4.2.1. Necesidades de conocimiento cultural y lingüístico

Nuestros alumnos necesitan conocer y practicar la lengua y la cultura españolas de manera integrada. Para trabajar con elementos culturales que pudieran motivarles, ideamos una tarea en la que ellos elaboraron un mural con personas conocidas de su país, para que los alumnos del Centro de Idiomas (españoles y extranjeros) pudieran conocer mejor la China actual. La elección de los personajes se dejó en manos de los estudiantes que se decantaron por personalidades contemporáneas del mundo del espectáculo y de los deportes, casi todos desconocidos para los occidentales. Posteriormente elaboraron una serie de biografías, utilizando los verbos en pasado que habían repasado recientemente en las clases, y después se realizó una tarea de investigación para que descubrieran algo más sobre la vida de personas importantes en Hispanoamérica y en España y escribieran su biografía.

4.2.2. Necesidades de integración e interactuación

Para trabajar todos estos aspectos y rebajar su ansiedad, facilitar su integración en el centro de Idiomas (con el resto de alumnos extranjeros y/o españoles) y aliviar el choque cultural que sufren en este país y aprovechando que se acercaba el Año Nuevo Chino, decidimos realizar una tarea para preparar una fiesta de Año Nuevo Chino.

Los estudiantes trabajaron en equipos por niveles, sobre distintos temas (la Historia y cultura china y su literatura, la caligrafía, las costumbres del Año Nuevo Chino) que después vieron reflejados el día de la fiesta, en el que preparamos distintas aulas con talleres de caligrafía china, horóscopo chino y papiroflexia y otra aula donde se proyectaban fragmentos de películas de artes marciales, además hubo una presentación sobre el Año Nuevo Chino, y dramatizaron una antigua leyenda, finalmente todos

cantamos una canción en chino. Es de señalar que la única en la que se pusieron todos de acuerdo fue la que se utilizó en la ceremonia de inauguración de los Juegos Olímpicos[5]: lo cual también es representativo de la imagen que quieren dar al mundo; una imagen joven y nueva, alejada de los estereotipos de una China milenaria y aislada del mundo contemporáneo. Trabajaron de manera integrada todas las destrezas, pues todo (escrito y oral) lo prepararon ellos (incluso la decoración del Centro de Idiomas) Al verse reflejados, se sintieron muy motivados por la actividad y de esta manera establecieron lazos afectivos con la misma, consiguieron integrarse con los demás alumnos y conseguimos la conexión afectiva profesor-alumno de la que hablábamos antes.

Con estas tareas conseguimos:

- Fomentar el interés por la cultura española y propiciar el intercambio entre ambas culturas (y con el resto de culturas representadas en los Cursos de Lengua y Cultura Españolas) desde una postura de valoración y respeto de las diferencias.
- Potenciar el intercambio cultural con el resto de estudiantes, tanto de diversas nacionalidades que asisten a los cursos de ELE, como españoles del Curso de Lengua y Cultura Chinas.
- Crear un clima de confianza entre las profesoras y los estudiantes dentro del aula en la realización de las tareas.

5. Conclusiones

A modo de conclusión podemos traer a estas páginas las palabras de Alberto Sánchez Griñán[6]:

[5] <http://www.youtube.com/watch?v=QT_5vH5GJp4> canción oficial de inauguración de Beijing 2008.

[6] SÁNCHEZ GRIÑÁN, A. 2009: «Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China», marcoELE, núm. 8.

> Lo que parece claro es que los centros o situaciones de enseñanza en los que la evaluación no se limita al conocimiento formal del código lingüístico, sino que también contempla la capacidad comunicativa, ofrecen mayores oportunidades al aprendiz chino para que descubra los beneficios de una enseñanza comunicativa. Por tanto, esos centros o situaciones constituyen también el contexto más favorable para tratar de encontrar soluciones a los problemas específicos de los aprendientes…

En efecto, lo que hemos tratado de demostrar en el desarrollo de nuestra comunicación es que: analizar las características de nuestros aprendientes en lo que respecta a su modo de aprender, a sus características culturales, a sus necesidades y expectativas y tenerlas en cuenta a la hora de planificar nuestra actuación en el aula es una tarea especialmente relevante cuando se trata de estudiantes de nacionalidad china que se encuentran en España con un objetivo concreto, inmersos en un contexto académico específico.

Una buena disposición por parte de todos los participantes en este proyecto nos llevará a conseguir los resultados deseados.

Esto es solo el comienzo.

Bibliografía

GIOVANNINI, A. Y OTROS (1997): *Profesor en acción, 1*, Colección Investigación didáctica, Madrid, Edelsa.

CASSANY, D.; LUNA, M. Y SANZ, G. (2000): *Enseñar Lengua*. Barcelona, Grao.

SÁNCHEZ GRIÑÁN, A. (2009): «Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China», *MarcoELE*, núm. 8.

SÁNCHEZ GRIÑÁN, A. (2006): «Dificultades del enfoque comunicativo en China». I Congreso Virtual E/LE (editorial Ediele): <http://congresoele.net/biblioteca/index.php?option=com_content&task=view&id=115&Itemid=48>

RIUTORT, A. Y PEREZ VILLAFAÑE, E. (2007): «*Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la República Popular de China. Adaptación al contexto y superación de las Metodologías*». Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas.

PEREZ VILLAFAÑE, E. (2009): *De China a España: estrategias de aprendizaje del alumno chino en ambos contextos y posibles aportaciones del profesor hispano. Un breve estudio de casos de China a España: estrategias de aprendizaje del alumno. MarcoELE*, núm. 8.

CHANG, Fuliang (2004): «*¿Qué estudian los alumnos de español de China?»* Encuentro de Profesores de español Asia-Pacífico (Manila 2004), Instituto Cervantes de Manila. Biblioteca Virtual redELE (número especial).

HE, Xiaojing *«¡Lo difícil que es hablar! el silencio de los alumnos chinos y la imagen china»* Revista de didáctica de español lengua extranjera revista *Frecuencia L*, NUMERO 35, Edinumen, Madrid.

JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2008): *El español de los negocios,* Madrid, Editorial Espasa Calpe.

GRACIELA, E. VÁZQUEZ (2004): «La enseñanza del español con fines académicos» en *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL.

Fuentes

- Estatuto de los trabajadores: <http://noticias.juridicas.com/base_datos/Laboral/rdleg1-1995.html>
- Artículo de *El País*:

<http://www.elpais.com/articulo/sociedad/PAiS_VASCO/jovenes/despedidos/querer/cortarse/pelo/elpepisoc/19960620elpepisoc_4/Tes/>

ANEXO

1. Objetivos generales:

Que los estudiantes sean capaces de:

- Comprender textos auténticos específicos de las materias que estudian en la Facultad de Economía.
- Extraer las ideas principales de los textos y diferenciarlas de las ideas secundarias.
- Resumir un texto utilizando los conectores apropiados y de acuerdo con los mecanismos de coherencia y cohesión de la lengua española.

2. Objetivos específicos:

- Fomentar entre los estudiantes una actitud positiva hacia *lo diferente*
- Potenciar la participación y la exposición de ideas.
- Crear un ambiente de colaboración y trabajo en equipo.
- Trabajar en clase de modo integrado las cuatro destrezas lingüísticas y la gramática española.

3. Contenidos:

3.1. Comunicativos:

- Expresar acuerdo y desacuerdo.
- Expresar opiniones y puntos de vista.
- Pedir y dar explicaciones y aclaraciones sobre un hecho concreto.
- Solicitar y proporcionar información.
- Formular hipótesis o suposiciones.
- Describir personas y situaciones

3.2. Léxicos:

- Expresiones idiomáticas propias del lenguaje coloquial.
- Léxico relacionado con el mundo laboral.

3.3. Gramaticales:

- Estructuras lingüísticas para la expresión de la hipótesis o probabilidad.
- Estructuras lingüísticas para la expresión de la opinión.
- Recursos lingüísticos para dar consejos y hacer sugerencias.
- Oraciones causales.
- Oraciones temporales.
- Oraciones condicionales.

4. Materiales y recursos didácticos:

- Artículos 51 a 53 del *Estatuto de los Trabajadores*.
- Texto: *Dos jóvenes, despedidos por no querer cortarse el pelo*.
- *Prisma B1*
- *Prisma B2*

ESPAÑOL ESTRATÉGICO: GESTIÓN DEL AULA DE ELE PARA DIRECTORES DE COMUNICACIÓN

RAFAEL MUÑOZ RUBIO

RESUMEN

Los DirCom son un nuevo colectivo profesional que engloba a CEO y ejecutivos de una gran variedad de instituciones. Su perfil implica una exigente formación lingüística: actualizada y acorde con sus funciones y estatus profesional. Ya que son los encargados de gestionar la comunicación empresarial. Como resultado, la formación lingüística demandada se asume compleja, dado sus entornos laborales. Por esta razón, y como uno de ellos, intenciono presentar aquí una propuesta de gestión eficiente del aula de ELE dirigidas a este nuevo colectivo. Y un análisis estratégico del perfil de los DirCom, sus características y necesidades de formación. Así como algunas de las estrategias a tener en cuenta en los procesos de E/A específicos para este colectivo.

1. Introducción

En la actualidad cuando nos referimos al Español con Fines Específicos, rápidamente percibimos que son muchas las áreas abarcadas, y sobre la cuales se ha investigado y desarrollado materiales que cubren las

necesidades específicas de los colectivos que engloban. Algunas de estas especialidades, son el Español jurídico y administrativo, el Español de Ciencias de la Salud, el Español de los Negocios, o el Español de la Comunicación.

Estas variantes de uso muy específico se encuentran delimitadas por los entornos profesionales en las que se aplican. Y como es obvio [han sido y] son el producto de una serie de necesidades que han hecho que se tengan que abordar de manera diferente, a como se aborda un curso o clase estándar de [Español como Lengua Extranjera] ELE. Esto ha implicado que las variantes surgidas hasta el momento se hayan centrado en los colectivos que poseen un fuerte contacto con el español en entornos donde no es lengua materna (L1). Ya sea tanto por interés como por necesidad social o comercial.

De momento el abanico de variantes de Español para Fines Específicos lo podremos considerar más o menos acotado a 4 ó 5 grandes áreas[1], algunas de ellas referidas previamente, de entre las que podremos destacar sin levantar polémica las siguientes, como ejemplos de los ejes vertebradores de la disciplina de Español con Fines Específicos:

1. El Español de las Ciencias de la salud.
2. El Español de los Negocios.
3. El Español jurídico y administrativo.

La clasificación en estos 3 grandes grupos, considero que está siendo reconsiderada y aunque no han perdido validez tendremos en cuenta que no se corresponden con las necesidades de formación e investigación existentes hoy día. De hecho, además de las ya mencionadas, hay nuevas variantes que tratan de cubrir otros sectores de interés docente e investigador, debido a la demanda que se hace en determinados contextos. Mientras que otras

1 El número de áreas que estructuran la disciplina del Español para Fines Específicos, varía en función de los criterios usados para su clasificación. Siendo en mi opinión, tantas como áreas o colectivos profesionales tengan necesidad de una formación lingüística especializada para su posterior aplicación en el entorno profesional.

resultarán de interés comercial o estratégico para determinados sectores socio-económicos. Aunque no se puede olvidar que todas ellas de una u otra forma reflejan el perfil de nuestra sociedad en lo que se refiere a la necesidad de formación en lenguas de especialidad. Ejemplo de ello, serían los casos del Español académico o del Español de la Ciencia y Tecnología.

Pero además encontraremos que debido a los avances de nuestra sociedad actual, de sus formas de relacionarse e interactuar, o de los medios que disponemos para ello, los patrones establecidos en algunas de las áreas citadas se han vuelto obsoletos, al menos parcialmente o si se prefiere, ineficaces para abarcar las constantes innovaciones e incorporaciones que demandan o imponen determinados públicos. Incorporaciones que se realizan de una manera tan extremamente rápida, que a veces resulta compleja de asimilar por los propios sectores afectados, y mucho más por los profesores de Español para Fines Específicos que deben prestarles servicio. Por lo que podríamos decir que la dificultad de la docencia de las lenguas de especialidad no radica en el alto grado de especialización, ni en las metodologías usadas. Radica en la dificultad de percibir, comprender, adoptar y reaccionar ante los cambios e innovaciones que se incorporan a las instituciones. Nuevas pautas dictadas por la propia sociedad y los avances socio-tecnológicos, que a veces no terminan de ser asimiladas por los propios implicados en ese proceso. Las consecuencias las podemos observar fácilmente y para ello propongo dos ejemplos ilustrativos:

- El primero de ellos[2], vinculado a la docencia de ELE, y en general de lenguas extranjeras: La incorporación de las nuevas tecnologías. Mientras en algunos centros los recursos tecnológicos son incluso desbordantes, hasta el punto de llegar a dificultar la labor docente. En otros casos no se dispone de esos recursos o existe la ausencia de alguno que resulta básico, cuando no

2 Este ejemplo no se podrá considerar como un aspecto negativo de la docencia de ELE ni de Español para Fines Específicos, ya que cada acción formativa presenta sus particularidades.

se sufre la falta de formación para poder emplearlos. Sería el caso de las pizarras interactivas vs. ausencia de material preparado para ellas.

- El segundo ejemplo, el modelo de comunicación más usado para encuentros entre empresas, mientras que la gran mayoría sigue realizando reuniones y encuentros presenciales, hay empresas punteras que los realizan en la nube. Es decir, en línea, y en un punto de encuentro virtual, y sin un exceso de complicaciones tecnológicas, mientras el resto no se lo plantea por ausencia de capacidad de uso de estas herramientas. A alguno de estos encuentros he tenido la oportunidad de asistir, y es realmente productivo poder congregar a 12 ó 15 personas de 6 ó 7 partes diferentes del planeta, y solventar en una hora y media lo que de otra forma requeriría [necesitaría] dos jornadas.

Estos dos ejemplos, en nuestro caso, van a servir para ilustrar como muchas veces por desconocimiento, y otras por no haber asimilado los cambios existentes, no podemos hacer frente a nuevos retos, por considerarlos inabarcables. Este es por tanto, el caso con el que se encuentra, y cada vez más el profesor de Español con Fines Específicos. Ya que fuera de las áreas con más tradición en esta disciplina[3], han surgido nuevos colectivos (desconocidos), de reciente denominación, que demandan un nuevo tipo de formación lingüística: actualizada y acorde con sus funciones, además de con su estatus dentro de la estructura institucional. Son los DirCom[4] (Directores de Comunicación), una nueva figura ejecutiva de reciente cuño en España y con algo más de tradición en América, que engloba a CEO, y a altos y medios ejecutivos de una gran variedad de instituciones y entidades. Y que dada su posición, son los encargados de gestionar la comunicación en los entornos institucionales o empresariales. Su versatilidad es tal, que la

3 Se ha considerado el Español con Fines Específicos como una única disciplina que engloba diversas áreas.

4 El término DirCom o Director en Comunicación, podría juzgarse como un término mal empleado entre los profesionales de la enseñanza de lenguas. Se ha decidido, usar por practicidad y para evitar malentendidos, ya que el término DirCom elude la posible confusión, que fuera del ámbito natural de los propios DirCom se crea al confundir con lo que hasta el momento se ha entendido por *director de comunicación*.

formación lingüística que demanda se asume compleja, dado el estatus que poseen en sus entornos laborales.

Por esta razón, y como uno de ellos, intenciono presentar aquí una propuesta de gestión estratégica de cursos y clases de ELE que estén dirigidas a este nuevo colectivo: los Directores de Comunicación. Estructurado desde una perspectiva teórica que permitirá realizar un análisis estratégico del perfil de los DirCom, sus características y necesidades de formación. Así como presentar una serie de factores a tener en cuenta en los procesos de E/A específicos para este colectivo. Todo ello para poder garantizar el éxito de dicho proceso.

2. ¿Por qué Español para DirCom y no Español para la Comunicación?

Sencillamente porque no son dos variantes de uso del español idénticas ni equivalentes. Pudiendo resultar extremamente especializada y compleja una, como sumamente simplista y accesible la otra. Y todo ello sin necesidad de concretar a cuál de las dos se le asignaría en cada caso la etiqueta de más/menos compleja.

Para entender este aspecto, tendremos en cuenta que el objetivo marcado cuando se procede a la impartición de un curso de Español con Fines Específicos, con independencia del público que lo realiza, es el mismo: dominar en mayor o menor grado el uso del español en un entorno específico, generalmente para poder alcanzar un objetivo o serie de objetivos concretos vinculantes con la especialidad.

En esta ocasión me atrevo a afirmar que al igual que en otros usos del español en contextos menos específicos, el objetivo es el de comunicar algo, ya sea como emisores o como receptores (productores/emisores). Pero fuera de esta función básica, entenderemos que una variante del español u otra lengua para fines específicos como el Español para la comunicación, implica obviamente, que se encuentra restringida a entornos muy delimitados aunque amplios, como el español usado en los medios de comunicación, el

Español comercial (vinculado al marketing), o la publicidad. En todos estos casos y en muchos más, el objetivo sobre el que se estructura todo es el de comunicar, como ya he referido. Comunicar algo, ya sea, una noticia, un mensaje de solidaridad o las cualidades de un producto, por citar unos ejemplos. Pero estos usos, no son los que necesariamente identifican a un DirCom, aunque a veces pueda estar detrás de estos mensajes.

Se justifica entonces la diferenciación entre el Español de la comunicación, y el Español para DirCom, por la necesidad de matizar que el primero, a grandes trazos, tradicionalmente viene ocupándose de comunicar aspectos, mensajes o valores en áreas muy concretas (publicidad, prensa, información, etc.), mientras que el Español para los DirCom deben abordar el uso del español en la comunicación integral dentro de la empresa[5].

Y por esta razón, he considerado necesario profundizar en particular en esta última especialidad, destinada al colectivo de los Directores de Comunicación, dado la importancia que están adquiriendo, en nuestra sociedad.

A continuación veremos algunos puntos de interés para poder maximizar nuestra eficacia como docentes con este colectivo.

3. ¿Nos afecta el área de intervención laboral de los DirCom?

Para responder a esta pregunta en primer lugar habría que delimitar las áreas potenciales de origen de los DirCom. Algunas de esas áreas ya se han mencionado: medios de comunicación, agencias de publicidad, instituciones oficiales. - ¿Pero hay alguna más? - Sí, hay tantas que es difícil citarlas todas: Empresas de todo tipo (petroleras, tecnológicas, software), cooperativas, organizaciones gubernamentales (AECI), e internacionales y

5 Joan Costa usa el término empresa y lo matiza así: «doy a esta palabra, empresa, todo su sentido más amplio y más noble. Una empresa es aquello que se emprende, y puede ser una iniciativa productiva, un negocio, pero también una institución, una fundación, un servicio público, una misión cultural, cívica, social, humanitaria» (Introducción del libro DirCom *on-line* (ver bibliografía).

ONG, instituciones con y sin ánimo de lucro, entidades vinculadas a la investigación y docencia (Fundación Comillas, Fundación Leticia Castillejo), editoriales, laboratorios farmacéuticos, etc.

La respuesta esperada es un rotundo y preocupante ¡SÍ!, Pero, si ya es complejo abordar las lenguas de especialidad sin ser especialista en un área (como el Español jurídico), cómo vamos a pretender conocer tantas áreas tan extremamente especializadas, si solo somos un simple, versátil, efectivo y eficiente profesor de ELE. - ¡Upps!, creo que la respuesta es entonces otra: No, no nos afecta para nada el área en el que trabajan los Dircom. Es más, con su presencia enriquecen nuestra labor y el producto final. Pues hacen lo mismo que los profesores de ELE, enfrentarse a los imposibles y solucionarlos.

4. ¿Entonces qué o quién es el DirCom?

A partir de las palabras del Gurú de la Comunicología[6] el DirCom se ha definido como el resultado de una necesidad imperante de cambio en las empresas. Una figura que viene a renovar los sobreexplotados métodos de la comunicación empresarial, y que poco a poco se va imponiendo en la praxis diaria de las empresas.

En otras palabras el DirCom, es el centro estratégico de toda acción factual y simbólica, en tanto la Empresa resulte ser la productora de estas dos acciones. Siendo los Directores de Comunicación (DirCom) del siglo XXI quienes con base en el modelo y postulados propuestos por J. Costa podrán resolver el Paradigma para Siglo XXI.

Simplificando, podré decir que se trata de uno de los nuevos colectivos profesionales, que ha surgido como respuesta a las necesidades de la sociedad actual (no solo en el entorno empresarial) y como fruto de los avances y nuevas aportaciones que se han realizado en el campo de la

6 Comunicología o ciencia de la comunicación aplicada a las empresas. De la cual, Joan Costa es uno de sus principales fundadores.

comunicación. Este nuevo colectivo, los DirCom, se podrá definir como una nueva figura ejecutiva de reciente cuño en España, y con algo más de tradición en América, que engloba a CEO y a altos ejecutivos de una gran variedad de instituciones y entidades. Y que dada su posición, son los encargados de gestionar la comunicación en los entornos empresariales. Su versatilidad es tal, que resultan un público exigente y demandan un nuevo y exigente tipo de formación lingüística: actualizada y acorde con sus funciones y roles dentro de la estructura institucional.

Traduciendo todo lo anterior, el DirCom es un público (cliente o alumno, como se prefiera) potencial al que debemos prestarle especial atención, ya que podemos confundirlo con otros tipos de públicos más propios de lenguas de especialidad como Español para la Comunicación o Español para los Negocios por el simple motivo de proceder de entorno empresarial o institucional. Para nosotros los profesores de Español para Fines Específicos, puede llegar a ser una pieza clave ya que de él dependen muchas decisiones en la empresa, entre otras percibir la necesidad de formar en una determinada lengua.

	M	B	P	I	P	B	M	
Abierto	_	●	_	_	_	_	_	Cerrado
Curioso	●	_	_	_	_	_	_	Conformista
Comunicativo	●	_	_	_	_	_	_	Introvertido
Riguroso	_	●	_	_	_	_	_	Superficial
Creativo	●	_	_	_	_	_	_	Rutinario
Generalista	_	●	_	_	_	_	_	Especialista
Holista	●	_	_	_	_	_	_	Reduccionista
Planificador	_	_	_	●	_	_	_	Improvisador
Reflexivo	_	_	_	●	_	_	_	Espontáneo
Independiente	_	●	_	_	_	_	_	Conservador
Humano	_	_	_	●	_	_	_	Frío
Autodidacta	_	_	_	●	_	_	_	Estudioso
Convincente	●	_	_	_	_	_	_	Indiferente

Tabla 1: Perfil actitudinal del DirCom*Ver nota 8

Por esta razón a continuación pasaremos a ver los aspectos más destacables de su perfil.

5. El perfil de un DirCom

El perfil concreto del DirCom, puede llegar a resultar tan complejo de descifrar como lo es enumerar los tipos de empresas en las que lo podemos encontrar, como veremos en el siguiente punto. Aunque a grandes trazos el perfil de un DirCom lo podemos definir como sigue:

Teniendo en cuenta que es un perfil aproximado, y que no es un modelo estándar se expondrán los rasgos más destacables del perfil humano deseable. A partir de la atribución de una serie de valores a determinados aspectos. Este perfil nos ayudará como profesores de español a poder estructurar al menos una parte de nuestra programación formativa, ya que nos revela datos muy interesantes sobre las capacidades de trabajo que pueden tener los alumnos de este colectivo. Datos que tendremos que interpretar y corroborar posteriormente.

El perfil humano[7] aproximado se refleja en la Tabla[8] 1.

Aunque no parezca relevante, dado que estamos tratando un campo muy especializado, resulta positivo conocer de forma aproximada la capacidad de trabajo del alumnado. Un alumnado, que podemos considerar un especialista no especializado. Este aspecto aunque parezca absolutamente ilógico, es uno de los factores que lo hacen diferente de alumnos de Español de los Negocios, o de la comunicación. Generalmente en fines específicos se forma al alumnado para que sea capaz de actuar en contextos altamente especializados. Mientras que cuando se trata con DirCom, el grado de especialización aparece maquillado por las áreas y públicos en las que debe interactuar y en las que resulta clave que la comunicación sea efectiva. En este caso que el uso del español sea efectivo. Y para ello nos resultará práctico tener en cuenta el grado de progresión de nuestros alumnos,

7 Este esquema es una reproducción del publicado por Joan Costa en su obra *DirCom on-line* (p.84). Ver Bibliografía.

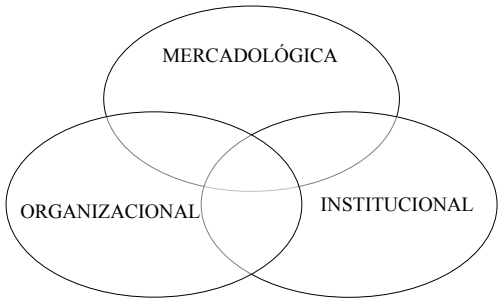
8 El perfil se establece tomando como referencia dos conceptos opuestos, indicados en las dos columnas externas de la tabla y atribuyendo valores entre ellos en una escala de 7 grados. Mucho/Bastante/Poco/Intermedio/Poco/Bastante/Mucho.

pudiendo ser una referencia el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante MCER) que ofrece algunos ejemplos de progresión en función de los niveles para las estrategias comunicativas.

6. El ámbito de trabajo del DirCom

Hay que tener en cuenta como ya se ha referido previamente, que el DirCom principalmente trabaja como gestor de la comunicación dentro de la institución, al menos ese es el papel que se le asigna. Esto implica en nuestro caso, que el DirCom es la figura institucional que normalmente se encargará de controlar, supervisar y evaluar todos los procesos de la comunicación institucional en todas sus áreas. Para entender este aspecto tendremos que comprender como docentes, que la comunicación empresarial ha adoptado nuevos patrones que se encuentran desvinculados de la percepción que se tenía anteriormente. Por lo tanto, el ámbito en el que se desenvuelve no se corresponde con lo que a priori, podríamos considerar otros ámbitos afines. Es decir no podremos entender el perfil de un alumno DirCom como equivalente al de un alumno de Español comercial. A pesar de que en un inicio, pueda entenderse que las necesidades de formación y aprendizaje del español se asemejen con el de otras lenguas de especialidad que aparentemente resultan afines, como es el caso del Español de los Negocios.

Para ello deberemos atender, en la organización de cursos y sesiones de formación para estos colectivos, a sus áreas naturales de actuación (ilustradas en la Figura 1).



Como podrán observar, las 3 esferas de actuación no resultarían aplicables a la mayor parte de entornos de trabajos del alumnado de Español de los Negocios[9], que serían los alumnos vinculados a la esfera mercadológica.

Siendo este uno de los aspectos diferenciadores a tener en cuenta cuando nuestros alumnos son Directores de Comunicación.

Para comprender el contexto de trabajo de este colectivo, he establecido algunos puntos de referencia, que ayudan a diferenciarlo de otros perfiles a partir de una serie de preguntas básicas. Respondiendo a estas preguntas, entenderemos como podemos enfocar la organización de los cursos una vez que conozcamos los entornos concretos de actuación, pues como ya se ha indicado previamente es complicado definir un único entorno de actuación de los DirCom. Estas preguntas son:

9 Personalmente considero que el contexto profesional de un DirCom, que está inmerso en el proceso de aprendizaje del Español como Lengua Extranjera, no es equiparable con el de alumnos de Español de los Negocios, Español comercial, o lenguas de especialidad afines.

Además hay que tener en cuenta que su máxima preocupación es que la empresa comunique y comunique bien aquello que la empresa representa. Dado que es una figura ligada a la cúpula empresarial, con una visión muy peculiar de la misma. Que su área de influencia puede ser infinita. Y que no implica necesariamente la búsqueda de un objetivo comercial, o la búsqueda de beneficios económicos.

7. Las necesidades de formación del DirCom: ¿Cómo encararlas?

Las verdaderas necesidades de los Directores de Comunicación del siglo XXI, realmente no son necesidades que podamos definir de forma concreta con la intención de facilitar una fórmula que les ayude a solventar sus problemas. Pero si son necesidades puntuales que deben ser abordadas de forma diferente a como se hace en entornos profesionales afines. Por este

motivo las necesidades de este colectivo, serán tan variadas como entornos de actuación posible existan.

Una de las mejores opciones para solventarlas, es ponernos en su situación por unos momentos, e intentar vivir lo que ellos viven. Puesto que este tipo de alumnos, quienes no solo se enfrentan en muchas ocasiones a la tarea de gestionar las comunicaciones de la empresa en su lengua materna, sino a la de gestionar ese mismo tipo de comunicaciones en nuevos entornos en los que los aspectos socioculturales y de comunicación son diferentes. En este caso en entornos en los que el español es la lengua principal de trabajo.

Por este motivo los aspectos socio-culturales, lingüísticos y pragmáticos básicos, entre otros estarán presentes en el aula desde el inicio. Surgiendo entonces necesidades puntuales, que los propios alumnos se encargarán de transmitirnos y que al no ser nosotros los especialistas en sus áreas, encararemos con un fuerte sentido de la practicidad, desde el análisis de casos prácticos y la resolución de nuevos supuestos. Buscando siempre, aproximarnos a sus contextos de actuación, principalmente desde la implicación directa y la resolución de casos.

8. Algunas sugerencias para el aula

Las actividades que se les formulen a los alumnos es recomendable que correspondan a casos reales de comunicación que deban desarrollar. Este aspecto, resulta difícil abordarlo si se desconocen los entresijos de las funciones que desarrollan los nuevos Directores de Comunicación. Por este motivo, algunas buenas herramientas a las que podemos recurrir durante los ejercicios prácticos en el aula son:

1. *Twitter*[10].
2. Herramientas de gestión de micro-proyectos.
3. Tablas de análisis lexical para cada público.

10 *Twitter* es un servicio gratuito, que solo requiere crear una cuenta de usuario. El enlace a la web de este servicio es: <http://twitter.com/>

Sugerencia 1: En el primer caso, esta herramienta gratuita de *microblogging*, nos permite trabajar sobre la elaboración de mensajes breves, con la única limitación de los 140 caracteres por entrada que permite escribir, pero sin limitación en el número de entradas.

Título de la actividad: tenía un ratito en la oficina	Agenda Semanal: depto. de comunicación.
Destrezas implicadas: expresión escrita / comprensión lectora.	Destrezas implicadas: expresión escrita / comprensión lectora.
Nivel: adaptable (desde A1 a C2)	Nivel: B1
Objetivo: elaborar un microtexto relacionado con un determinado tema.	Objetivo: elaborar 7 de los mensajes del día para difundir la agenda semanal de tu departamento.
Desarrollo: el alumno deberá elaborar el microtexto o mensaje, sin eludir elementos, y enviar un mensaje gramaticalmente correcto y acorde con el asunto propuesto. Con la intención de recibir de sus compañeros la retroalimentación oportuna en respuesta a algunos de los mensajes enviados, o simplemente describir lo que está haciendo en ese momento. La actividad se realizará fuera del aula, una vez explicada. Realizándose la revisión de los mensajes enviados, de sus estructuras, y la corrección preferiblemente al inicio de la sesión. El momento idóneo para la redacción es, durante la jornada laboral o en sus ratos de descanso.	Instrucciones: elabora los mensajes que difundirás la próxima semana para informar de las causas de reunión de los diferentes departamentos que integran la sede de la empresa en la que estás. Recuerda que estos son algunos puntos de la agenda: - La división de ventas directas necesitará un aumento de personal. ➢ El departamento administrativo pide reducir el exceso de formularios. ➢ La dirección de zona hará visita sorpresa. ➢ Se establece un nuevo estatus laboral pro-familia, para conciliar responsabilidades familiares y laborales.

Sugerencia 2: La siguiente actividad, se basa en el uso de una herramienta gratuita de gestión de proyectos[11]. Consiste, en elaborar durante una parte de la sesión, y en un plazo máximo de dos semanas, los mensajes que deberán transmitir nuestros alumnos a una empresa de la competencia o colaboradora. Para ello, se distribuirán diversos roles, que pueden corresponder a funciones reales en la empresas de los alumnos (para ganar verosimilitud) o pueden ser ficticias, para una empresa/proyecto que ideemos (por ejemplo un encuentro de productores de jamón ibérico y *packs* para la elaboración de tortillas de patatas).

El objetivo consistirá en la elaboración de los mensajes necesarios para presentar el proyecto propuesto, haciendo uso de la herramienta de gestión de proyectos[12]. Lo que limita la elaboración de los mensajes, en función de los destinatarios, área y objetivo. Resultando ser un magnifico juego de roles muy similar a sus contextos reales de trabajo, lo que les permite reflexionar sobre los principales obstáculos que encuentran a la hora de comunicarse, tanto por escrito como en los simulacros de reuniones (inter)departamentales de las empresas para elaborar y gestionar objetivos y procedimientos.

Sugerencia 3: en este caso el uso de tablas de análisis léxico/estructural, nos servirá para analizar el tipo de texto (oral o escrito) que es más habitual entre el entorno del alumnado. Para la elaboración de

11 Se trata de la aplicación autoejecutable de FileMARKER *Campus Productivity Kit"*, con una orientación más académica, disponible en <www.filemakertrial.com/es-es/campuskit/> o de su alternativa más orientada a los negocios "*Business Productivity Kit"",* disponible en <http://www.filemakertrial.com/es-es/bpk/>. No obstante, al margen de las herramienta anteriores de *FileMARKER,* hay otras herramientas de gestión de proyectos de libre distribución y gratuitas, disponibles en la red, que nos servirán igualmente para estos fines. Personalmente recomiendo las dos que nos ofrece la marca *FileMARKER* por su sencillez de uso y su polivalencia, tanto para nosotros como para el alumnado.

12 La herramienta en sí, además de ser muy efectiva, más para ellos que para nosotros, es una especie de pretexto para plantearles la tarea de una forma más amena y con un mayor índice de verosimilitud, al tratarse de una herramienta de trabajo real. Dada su sencillez de uso, y sus limitaciones nos servirá sobre todo para contextualizar en unos pasos el "proyecto" que deberán desarrollar para trabajar las áreas lingüísticas que se hayan definido.

estas tablas, no hay una fórmula magistral que se pueda aplicar. Motivo por el que únicamente invito a los profesores de Español para Fines Específicos (sea cual sea el área de especialidad) a reflexionar sobre este tipo de análisis, que en función de la metodología y estrategias empleadas resultará interesante elaborar plantillas de análisis propias. En este último caso puede resultar útil, la herramienta anterior, para archivar las características de la lengua y argot que usen los alumnos en sus centros de trabajo.

Una referencia, para quienes no hayan aplicado estas parrillas, aun no siendo un especialista en el uso de las mismas es la siguiente:

Tipo de estructura / fórmula	Ámbito de uso: interno / Externo	Nivel jerárquico del destinatario
(por definir)	Comunicación: • Interdepartamental. • Departamental. • Externa.	Departamento de nivel superior (dirección de la empresa). Departamento dependiente Mismo rango Sin rango: público externo / público externo potencial Destinatario ocasional.

Estos son solo algunos aspectos relacionados con la comunicación que se pueden considerar a la hora de trabajar con alumnos del colectivo DirCom.

9. Conclusión final

Tras el análisis que he intentado presentar en esta comunicación, deberían ser pocas las dudas que nos queden sobre el papel del DirCom y sus vínculos con el español. ¿O quizás debería decir que serán muchas las dudas que surgirán sobre este desconocido colectivo?

De cualquier forma, las conclusiones principales a las que deberíamos llegar, vienen dadas por las dificultades de identificar, de momento, de forma clara a este colectivo de entre otros colectivos afines, principalmente vinculados a los entornos empresariales. Igualmente, ya que no son uno de los colectivos que más se conozcan, es interesante destacar el fuerte peso que tiene en la empresa. Hecho que nos afecta directamente a los profesores de Español como Lengua Extranjera, ya que de ellos dependerá la decisión de formación lingüística acorde a unas pautas predeterminadas, en parte por sus elecciones.

Por último, referir, que aunque no sea tangible su presencia en la actualidad de manera relevante, su presencia en el comercio internacional, en las relaciones internacionales e institucionales, está en constante aumento. En especial con áreas/países emergentes, con gran volumen presente y futuro de intercambios socio-económicos, en los que el Español como Lengua Extranjera se está posicionando estratégicamente, serían los casos de los contextos asiáticos o las relaciones con países como Brasil, Rusia o Estados Unidos.

Bibliografía

CONSEJO DE EUROPA / DEPARTAMENTO DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA-ESTRASBURGO (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid: Instituto Cervantes: Ministerio de Educación Cultura y Deporte (versión electrónica).

COSTA, Joan (2004): *DirCom on-line*, La Paz: Grupo Editorial Desing.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2003): *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*, Madrid: Editorial Edinumen.

LO QUE DECIMOS SIN PALABRAS O ASPECTOS NO VERBALES EN LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

MARIAROSA PELLICER PALACÍN
Hochschule Landshut *University of Applied Sciences*

RESUMEN

En la comunicación interpersonal intervienen numerosos factores, además del lenguaje verbal. Los aspectos no verbales constituyen un complejo abanico de gestos, actitudes, formas de comportamiento, visiones del mundo, etc. Aunque en muchos casos no se les presta la debida atención, son precisamente estos los que pueden provocar más incertidumbre en la relación entre personas de diferentes culturas.

Por este motivo, es importante ser consciente de ellos cuando se aprende una lengua extranjera, pues son causa de muchos malentendidos en las relaciones interculturales. Estos malentendidos no aparecen únicamente en relaciones interpersonales privadas, sino que pueden tener consecuencias especialmente nefastas en el campo profesional y empresarial. El éxito de un trato o de un negocio puede depender a menudo de este lenguaje silencioso.

1. Introducción

Hace dos años por estas fechas murió Marcel Marceau a la edad de 84 años, después de toda una vida dedicada a investigar el lenguaje y la comunicación no verbal: «Las palabras –decía Marceau– a veces lo ocultan todo».

Con ello nos daba a entender que en la comunicación interpersonal pueden existir elementos que comunican cosas diferentes de aquellas que dicen las palabras.

Ciertamente, además de las palabras, en el acto comunicativo nos encontramos con otros aspectos que también transmiten información.

Aspectos que pueden llegar a adquirir tanta importancia que, de contradecirse con la información que proporcionan las palabras, lo que el interlocutor entiende realmente no es lo que dicen estas sino lo que comunicamos de forma no verbal. Pongamos un ejemplo: *alguien puede decirle con palabras a una persona que la aprecia, pero si sus ojos o sus gestos transmiten la sensación de rechazo, difícilmente va a resultar convincente.* ¿Quién no ha experimentado esta sensación alguna vez?

Cuando hablamos de comunicación no verbal, solemos pensar en primera línea en la gestualidad. Este aspecto de la comunicación no verbal está especialmente relacionado con la palabra. Los gestos pueden acompañar a las palabras o complementarlas. Los aspectos lingüísticos y los gestos se encuentran estrechamente vinculados. Tanto es así, que en muchas ocasiones los gestos pueden incluso llegar a sustituir por completo a las palabras.

Parece ser que los gestos fueron antropológicamente la primera forma de comunicación que establecieron los seres humanos entre sí, combinando estos con los sonidos. Fue posteriormente cuando el ser humano fue organizando y estructurando estos últimos en un sistema lingüístico.

Para mostrar la implicación de la gestualidad y las palabras en la comunicación pienso aquí en un gesto que realizamos los españoles, para indicarle a una persona que está ante una situación de peligro y que debe estar alerta. Este gesto, *que consiste en presionar con el dedo índice la parte de la piel que está por debajo del ojo, estirando esta hacia abajo,* no es en modo alguno un signo universal y puede dar lugar a curiosos malentendidos interculturales.

Aparte de la gestualidad podemos observar en la comunicación otros aspectos no verbales: algunos -seguramente de muchos de ustedes conocidos- se engloban dentro de la llamada proxémica, como pueden ser las posturas, la situación en el espacio o las distancias entre los interlocutores; otros quizás menos conocidos, entre los que se consideran los silencios y elementos paralingüísticos como los suspiros o la risa, o aquellos relacionados con la prosodia, por ej. las inflexiones de la voz, etc.

De los estudios de algunos investigadores, como Mehrabian (1972), que han analizado los aspectos cuantitativos de la comunicación, resulta que solo un 7% de la información entre los interlocutores se transmite a través de palabras. El resto se transmite -según este investigador- mediante gestos, un 55%, o mediante elementos paralingüísticos o prosódicos, un 38%.

Si pensamos que en las clases de lengua extranjera se dedica la mayor parte del tiempo al aprendizaje de palabras, salta a la vista la poca preparación que ofrecemos a nuestro alumnado para poder comunicar de forma realmente adecuada.

Las palabras, pues, no solamente pueden esconderlo casi todo, como nos decía Marceau, sino que en muchos casos sencillamente dicen muy poco.

Al analizar los mencionados aspectos no verbales podemos observar a su vez diferencias entre los diversos tipos de cada uno de ellos, pero vamos a dejar aquí este tema, pues no es asunto de esta comunicación el describir estos elementos con detalle. Sin embargo, sí me gustaría que

fuéramos conscientes de que también en los mencionados componentes de la comunicación podemos encontrar diferencias de cultura a cultura.

Sirva esto de preludio para acercarnos al tema del que realmente quiero hablar hoy: a saber, aspectos culturales en la comunicación y la importancia que pueden tener estos en la comunicación intercultural.

Si como hemos dicho, muchos de los elementos no verbales presentan diferencias entre culturas, con seguridad estas diferencias podrán dar lugar también a malentendidos interculturales.

2. Aspectos culturales en la comunicación

Visto todo lo anterior será de capital importancia centrar nuestra atención en todo aquello que decimos sin palabras. Siendo quizás el primer paso para una buena competencia intercultural el ser conscientes de nosotros mismos y de nuestra propia cultura. Esto quiere decir, conocer aquello que hacemos o decimos sin palabras y que forma parte de nuestro trasfondo cultural.

Únicamente después seremos capaces de valorar y de apreciar en su medida al otro. De ser esta premisa válida para nuestras relaciones interpersonales, ¿cómo no va a serlo cuando entramos en relación con individuos procedentes de otras culturas?

Todos aquellos que vivimos o hemos vivido en el exterior durante largo tiempo hemos observado bien en nosotros mismos, cómo en nuestra exposición a lo otro, a lo extraño es precisamente cuando a menudo nos hacemos conscientes de nosotros mismos, como individuos y como entes culturales. Nuestro comportamiento propio busca explicaciones urgentes al contrastarse o entrar en contacto simplemente con la forma de hacer, ver y vivir de individuos procedentes de otras culturas, cuando estos actúan de forma diferente a la nuestra.

El antropólogo estadounidense Edward T. Hall nos indica que muchos aspectos del comportamiento humano son inconscientes. Tarea

ardua la que nos hemos propuesto, ya que serán precisamente estos aspectos inconscientes los que nos causarán especial desazón en la comunicación intercultural.

Recuerdo que hace dos años por estas fechas en un congreso de profesores de ELE en Granada estuve hablando de los malentendidos interculturales. Allí presenté entre los diferentes tipos de malentendidos los que yo llamé de tipo *sociocultural* o *de comportamiento* y aquellos que llamé de tipo *cultural*. Fue muy curioso lo que allí ocurrió. Para entenderlo mejor voy a exponerles primero lo que yo dije sobre estos tipos de malentendidos.

Presenté los malentendidos *socioculturales* o *de comportamiento*, como aquellos que resultan del desconocimiento de los hábitos sociales o de las formas de comportamiento de la sociedad a la que pertenece la otra persona interlocutora. Estos malentendidos no siempre son fáciles de identificar y para hacerlo se requiere un buen conocimiento de la sociedad o, en su caso, del estrato social de la persona interlocutora. La no identificación del malentendido puede dar lugar a conflictos interpersonales de importancia y a exclusión social.

A este tipo pertenecen malentendidos típicos como son, por ejemplo, aquellos implícitos en los hábitos de alimentarse y en otras normas de comportamiento social. El hecho de conocer los códigos de comportamiento y de aplicarlos es lo que define la pertenencia de un individuo a un grupo determinado. Cuando no se cumplen estas normas, es difícil determinar si el hecho de no hacerlo se debe a una actitud voluntaria o a un desconocimiento de las mismas. En cualquier caso, el individuo que quebranta las normas del grupo en el que se halla les señaliza a los demás que no pertenece al mismo o que no se siente identificado con él.

Resulta obvio que si una persona no conoce las normas de comportamiento de la sociedad en la que se encuentra inmersa, difícilmente va a ser capaz de entender ciertas reacciones del entorno y determinados tipos de exclusión social.

Sobre los malentendidos *culturales* dije que estos malentendidos obedecen a razones más profundas que los anteriormente mencionados. A menudo, los propios nativos no son conscientes de los aspectos culturales diferenciales que los provocan. Pueden causar también conflictos interpersonales de cierta importancia y exclusión social, ser fuente de prejuicios frente a un determinado grupo, y dar lugar a peligrosas generalizaciones.

Allí puse un ejemplo ilustrativo, en este caso preventivo:

A principios de los años 60 en las fábricas alemanas se les distribuía a los jefes de sección un catálogo de avisos para que éstos pudieran entender mejor determinadas reacciones de los trabajadores extranjeros, al objeto de evitar conflictos interpersonales de importancia. En el caso de los españoles, en un punto se decía más o menos así: «Si hablan muy alto no hay que interpretar que estén enfadados o que sean groseros, es sencillamente su forma natural de hacerlo».

No siempre es fácil diferenciar los malentendidos culturales de los socioculturales o de comportamiento. El siguiente ejemplo y la reacción de algunos de los presentes durante la presentación de la mencionada exposición en el congreso de Granada pueden ayudar a deslindar estos dos tipos de malentendidos.

Yo expuse como ejemplo de un malentendido de raíz cultural lo siguiente:

En verano en Alemania se puede observar a muchas personas, sobre todo jóvenes, caminando descalzas por las calles o por los caminos de los parques. Lo hacen con la mayor naturalidad del mundo. Caminan por piedras, como si no las hubiera. A los españoles, esto nos parece muy raro y nos choca. De hecho no sabemos cómo interpretarlo. La primera vez que mi padre vio esto en Alemania me preguntó: «¿Este chico no tiene zapatos?»

. Pues bien, durante mi comunicación -a la que asistieron entre personas provenientes de numerosos países también un buen número de residentes en

países escandinavos- pregunté si esto era también así *en Suecia*, por poner un ejemplo, *a lo que varios españoles respondieron que sí y que esto al principio les había llamado mucho la atención. Una profesora sueca dijo que ella nunca se había fijado y que ahora se fijaría*. Hasta aquí podríamos hablar de un ejemplo típico de malentendido cultural.

A continuación, una profesora española residente en Suecia explicó la siguiente situación -que seguro que hemos vivido de forma similar muchos españoles durante los primeros tiempos en algún país del centro o del norte de Europa. Esta profesora contó que *cuando llegó a Suecia, la invitaron a una fiesta. Durante la fiesta, de repente se dio cuenta de que todos iban en calcetines y de que ella era la única que llevaba zapatos. De lo cual se sintió terriblemente avergonzada.*

Muchos de los presentes a dicha comunicación notaron enseguida que existía una diferencia entre lo que ella decía y el ejemplo que yo había puesto. Lo que dio lugar a una cadena de reacciones.

En resumen, en el segundo ejemplo se trata de un hábito o de una norma de comportamiento. La situación resultante sería un malentendido sociocultural. En el primer ejemplo, sin embargo, no se trata de una costumbre o de una norma de comportamiento, sino de algo más profundo, de lo que a menudo los propios nativos no son conscientes, pero que choca a las personas de otra cultura, que no saben cómo deben interpretarlo.

Después de este ejemplo ilustrativo ya deben imaginarse ustedes que los aspectos culturales, pertenezcan a los que llamo *socioculturales* o a los que considero realmente *culturales* presentan una enorme complejidad. Por cuestión de tiempo voy a centrarme hoy únicamente en uno de ellos: *el tiempo en la comunicación intercultural*.

Aspecto que, aunque de importancia en cualquier relación interpersonal, puede adquirir una relevancia muy especial en las relaciones profesionales y que entraría de lleno en la enseñanza y aprendizaje del Español para Fines Específicos, al que va dedicado el presente congreso.

3. El tiempo en la comunicación intercultural

Para el ya mencionado antropólogo estadounidense Edward T. Hall (Hall, 1992: 211) «somos cultura» y «nada en nuestra vida está exento de influencias culturales» (Trad.: MR. Pellicer Palacín). La concepción del tiempo y el uso que una sociedad hace del mismo son para él aspectos culturales. Edward T. Hall (Hall, 1990) en su consideración de cómo una sociedad utiliza y concibe el tiempo distingue entre *monocronismo* y *policronismo*. Según él, unas culturas tienden más hacia una consideración del tiempo y otras hacia la otra.

En el *monocronismo* observamos las siguientes características:

- El tiempo es material. Tenemos que ganar o ahorrar tiempo, o podemos perderlo o gastarlo, por ejemplo.
- El tiempo es lineal, podemos dividirlo y organizarlo. Podemos programarlo.
- El reloj nos permite una división mecánica del tiempo.
- Las cosas están en un primer plano, no las personas.
- Hacemos una cosa en un tiempo determinado.
- El tiempo domina las actividades.
- Solo habla una persona en cada momento.
- Las distorsiones o interrupciones se consideran molestas.
- Se tiene una orientación hacia el futuro, hacia el cambio, aunque de forma limitada, únicamente hacia un futuro próximo, previsible.

En el *policronismo*, sin embargo, observamos las características siguientes:

- El tiempo es algo inmaterial. El tiempo está ahí sin más.
- El tiempo es circular. Se reparte, se despedaza.
- La persona está en un primer plano.
- Varias cosas se hacen al mismo tiempo.

- No estamos dominados por el tiempo. El tiempo pasa a un segundo plano.
- Varias personas hablan al mismo tiempo.
- Interrupciones y distorsiones son normales.
- El aquí y el ahora es lo que cuenta. El pasado tiene fuerza y la orientación hacia el futuro es amplia, lejana. Se es capaz de realizar obras a muy largo plazo.

El *monocronismo* puede observarse en culturas anglosajonas o del centro y norte de Europa; sin embargo, en los países mediterráneos, por ejemplo, observamos una concepción del tiempo *policrónica*. Tal como hemos observado antes, cada cultura tiende más hacia una u hacia otra concepción del tiempo.

Es preciso decir aquí también que existen algunas como la de los Sioux, cuya lengua ni siquiera tiene una palabra para la noción de tiempo. Como tampoco la tiene para *tarde* o *espera* ni para *ir con retraso*.

Voy a poner algunos ejemplos de diferentes concepciones culturales del tiempo. *Supongamos algo tan simple y habitual como una reunión.* Los rituales de inicio pueden ser totalmente diferentes en cada cultura, pero pueden presentar a veces también diferencias muy sutiles.

Mientras los alemanes, por ejemplo, después de un breve saludo formal se sientan y entran directamente en el tema de la reunión; otros necesitan de un preludio más o menos largo, que puede oscilar entre 3 y 15 ó 20 minutos, en forma de tomar un café (té y pastas, en Gran Bretaña) y una breve charla informal a modo de calentamiento sobre temas ajenos al asunto de la reunión. Se habla, según los países, de temas como los deportes, el tiempo, la familia, la política o chismes diversos. Después se suelen sentar y se inicia la reunión. En unos países el inicio se lleva a cabo de forma brusca; en otros, de forma más paulatina.

Los españoles en fin necesitan un tiempo especialmente prolongado y suelen esperar a palo seco, quiere esto decir sin la ayuda de

café u otros sucedáneos, a que sencillamente hayan llegado todos. Con lo que tendríamos, por ejemplo, a España y a Alemania en extremos marcadamente alejados. Entre menos de 5 minutos de preludio en Alemania y hasta una media hora en España.

Hace algunas semanas asistí a un curso de formación en España en un centro especializado en cursos para empresarios y otros profesionales. Y yo que, aunque soy española, resido en Alemania desde hace muchos años me empecé a impacientar bastante. Llegué unos 20' antes, porque por haberme matriculado a última hora se me pidió que llegara un rato antes para cumplimentar algunas formalidades antes del inicio del curso. Después de lo cual me di una vuelta por los alrededores. Volví puntual y ante mi sorpresa todavía no había llegado nadie. Enseguida empezaron a llegar en cuentagotas los participantes al curso. Con una media hora de retraso empezaron las clases, aunque se nos dijo que todavía no habían llegado todos. Efectivamente, hubo algunas personas que llegaron alrededor de unos 20 minutos después del inicio.

¿Cómo sentí esa situación después de haberme levantado temprano para ser puntual? Pues, como una soberbia manera de perder el tiempo, y pensé que había sido bastante tonta en mi esfuerzo por ser puntual. Pero lo que me produjo más desazón fue tener la sensación de que a todo el mundo le parecía una situación absolutamente normal. Pues no observé muestra alguna de impaciencia.

4. Los modelos de cultura y la comunicación intercultural

Hay modelos que consideran las culturas como islas. Estos modelos dan por supuesto que existe una base común a todas las culturas: una base universal, común a todos los seres humanos y aspectos diferenciales entre las diversas culturas.

Otros modelos consideran las culturas como entes totalmente independientes, a modo de icebergs. Niegan la existencia de universales culturales comunes a todos los seres humanos.

En unos y en otros modelos se observa una pequeña parte visible, que equivaldría a los aspectos culturales conscientes, y una gran parte sumergida, que equivaldría a los aspectos inconscientes.

Tarea de la comunicación intercultural sería el establecer puentes que acerquen a los individuos de unas y de otras culturas, a partir del conocimiento de uno mismo y de su propia cultura. Tomando como base el conocimiento propio llegaríamos a una mejor comprensión de los demás y de sus respectivas culturas.

Para construir estos puentes es necesario el aprendizaje de estrategias y actitudes que nos posibiliten el acercamiento a individuos de otros contextos culturales de una forma adecuada. Es lo que acostumbramos a definir como competencia intercultural.

5. La competencia intercultural

Lo curioso en las relaciones interculturales es que cada uno de los interlocutores suele creer a menudo que su forma de ver y de concebir el mundo es la más obvia.

En contraposición podríamos definir una buena competencia intercultural con las siguientes palabras:

-Espíritu abierto, franqueza, tolerancia y respeto.

-Sensibilidad.

-Flexibilidad y tolerancia ante la ambigüedad.

Dado que no podemos conocerlo todo de todas las culturas; la comprensión, entrenamiento y aplicación de las mencionadas cualidades personales en cualquier relación intercultural serán la base y el inicio de una buena competencia intercultural.

La competencia intercultural no es tarea exclusiva de los individuos que están inmersos en un contexto cultural diferente al propio, sino que es tarea que concierne a todos los individuos que están en contacto con personas procedentes de otras culturas, ya vivan en su contexto autóctono o en un contexto extranjero.

No quiero terminar sin llamar la atención sobre lo siguiente:

A menudo, los malentendidos de mayor trascendencia surgen entre personas de lenguas y culturas similares, debido a que los interlocutores se confían en la creencia de que las diferencias culturales entre una y otra cultura son poco importantes o inexistentes.

Cuando individuos de culturas muy diferentes entran en contacto en una situación comunicativa, cada uno de ellos presta una atención mucho mayor a las posibles señales de error en la comunicación. Esta precaución da lugar a que a menudo se detecte un malentendido entre personas de culturas muy diferentes con mucha más facilidad.

Para acabar y a modo de breve resumen:

Tras el lenguaje (lengua, gestos, distancia entre los interlocutores, etc.) se esconde todo un bagaje cultural, que unas veces se transmite a través de palabras, gestos, etc., y otras, a través de formas de comportamiento o de formas de sentir y pensar.

Bibliografía

ALBADALEJO, Marta (2007): *La comunicación más allá de las palabras*, Barcelona: Editorial GRAÓ de IRIF.

HALL, Edward T. (1983): *The dance of Life*, New York: Doubleday. (Existe traducción al español).

HALL, Edward T. (1990): *The Silent Language*, 2ª Edición revisada, New York: Anchor Books Ed. (Existe traducción al español).

HALL, Edward T. (1992): *An Anthropology of Everyday Life*, New York: Doubleday.

HALL, Edward T. (1996): *The Hidden Dimension*, New York: Doubleday. (Existe traducción al español).

MEHRABIAN, A. (1972): *Nonverbal Communication*, Chicago: Aldine-Atherton.

SE ME «FRISÓ LA COMPUTADORA»: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE CURSOS DE INFORMÁTICA EN ESPAÑOL EN LOS ESTADOS UNIDOS

IGNACIO PÉREZ IBÁÑEZ
University of Rhode Island

RESUMEN

Durante los últimos treinta años se ha discutido la pertinencia de transmitir contenidos específicos en la lengua meta. No se trataría de enseñar Español para la Tecnología, sino de enseñar tecnología en español. En nuestra comunicación relatamos nuestra experiencia impartiendo cursos de introducción a la informática y al procesamiento de textos en español en Estados Unidos. Eran cursos dirigidos a alumnos con un dominio alto de la lengua, a *heritage speakers* –hijos de inmigrantes hispanos–, y a inmigrantes hispanos. Buscábamos proporcionarles unos conocimientos informáticos básicos y facilitar la adquisición de estructuras léxicas y vocabulario técnico en español. Analizamos cuáles fueron las mayores dificultades que encontramos (socio-lingüísticas y técnicas) y los pasos que seguimos para superarlas.

El presente trabajo es el resultado de una experiencia docente innovadora en la que tuve la fortuna de participar durante el cuatrimestre de primavera de 2009. Entre enero y mayo enseñé los cursos *Introducción a la computación* e *Introducción al procesamiento de texto*s para el Community College of Rhode Island[1]. Ambos cursos se desarrollaron única y exclusivamente en español. El germen de esta experiencia se encuentra en la iniciativa de Karen Allen, jefa del Departamento de Ciencias Informáticas de dicha institución de enseñanza, que vio en estos cursos la oportunidad de ampliar la oferta curricular de dicho departamento.

El objetivo fundamental de estos cursos era proporcionar a los estudiantes unas habilidades informáticas básicas que les ayudasen a lo largo de sus estudios en el Community College, les permitiesen continuar tomando más cursos de los ofertados por el Departamento de Ciencias Informáticas, e incluso les facilitasen la incorporación al mercado laboral. No se trataba pues de un curso de lengua propiamente dicho, sino de un curso de lo que se ha denominado «lenguas a través del currículo» (*Languages Accross the Curriculum)*, es decir, asignaturas de diferentes áreas en las que se quiere dar un papel fundamental a la segunda lengua que los estudiantes están estudiando. De esta forma se pretende que los alumnos adquieran no solo unos contenidos específicos del área de estudio y un grado determinado de competencia lingüística en la segunda lengua, sino también habilidades interculturales que les ayuden a aprovechar las oportunidades que ofrece el mercado laboral global.

El acercamiento a este tipo de asignaturas puede ser de lo más variado, según la importancia y el peso que se le de a la segunda lengua: asignaturas donde el único contacto que se tiene con la lengua meta se da a través de materiales de lectura o trabajo; cursos que se dan en secciones

[1] Las instituciones de enseñanza superior en los Estados Unidos se dividen en tres grupos: *universities*, *colleges* y *community colleges*. Sin entrar en muchos detalles, se podría decir que para pertenecer al primer grupo, una institución debe ofrecer cursos de postgrado (doctorados), en los *colleges* se cursan principalmente estudios de licenciatura, mientras que los *community colleges* tienen un enfoque eminentemente práctico.

comunes en la primera lengua y que después se complementa con distintos grupos de discusión en la lengua meta (lo que se ha llamado el modelo de St. Olaf's College); o cursos enseñados completamente en el idioma que se pretende fomentar[2]. El acercamiento que adopté, forzado por la situación, fue este último, es decir, toda la instrucción se desarrolló en español, si bien los contenidos que se presentaban se limitaban a conocimientos informáticos y técnicos. Brinton, Snow y Bingham Wesche (1989: 15-16) denominan este tipo de cursos *sheltered courses*, lo que podría traducirse como *cursos protegidos*[3]. El objetivo central que el Departamento de Ciencias Informáticas perseguía no era realmente que los alumnos mejorasen sus habilidades lingüísticas en español, sino ofertar cursos que pudiesen resultar atractivos a un mayor número de estudiantes. El desarrollo de habilidades lingüísticas en español era para ellos secundario. Por ello, me vi obligado a excluir del currículo partes fundamentales de la clase de segundas lenguas (como pueden ser la presentación de estructuras gramaticales, o cualquier tipo de ejercicios centrados en las formas lingüísticas).

Los cursos estaban dirigidos a alumnos con un alto dominio del español, pero pocas habilidades tecnológicas. En total fueron catorce los alumnos que cursaron estas asignaturas, y aunque estas estaban abiertas a alumnos norteamericanos que hubiesen aprendido el Español como segunda lengua, los estudiantes matriculados acabaron siendo o bien hispanos descendientes de inmigrantes de primera generación o inmigrantes de mediana edad. Por lo tanto, en nuestras clases tuvimos que adaptar conceptos provenientes de tres campos de enseñanza muy diferentes: la enseñanza del

[2] Vease Echevarría, Pérez Ibáñez y Rarick (2009: 325-326) para los diferentes acercamientos que se pueden adoptar a la hora de enseñar contenidos curriculares en segundas lenguas.

[3] Este tipo de cursos «*consists of content courses taught in the second language to a segregated group of learners by a content area specialist, such as a university professor who is a native speaker of the target language. Sheltered courses are closely in keeping with the tradition of elementary and secondary immersion education»,* Brinton, Snow y Bingham Wesche (1989: 15-16)

Español para Fines Específicos, la enseñanza del español a hispano-hablantes (*heritage speakers*[4]) y la enseñanza para adultos.

Este tipo de experiencias educativas resulta de vital importancia para aquellos alumnos que no tienen pleno dominio de la primera lengua del sistema de enseñanza en el que se ven inmersos (en nuestro caso, el inglés), ya que tal y como indica Mohan (1986: 1):

> Cualquier enfoque educativo que únicamente tenga en cuenta el aprendizaje de la lengua e ignore el aprendizaje de la materia es insuficiente para satisfacer las necesidades de estos estudiantes. Gran parte del pensamiento educativo todavía trata el aprendizaje de idiomas y el aprendizaje de contenidos específicos por separado. Y esto es algo sorprendente, puesto que la educación es fundamentalmente un proceso que tiene lugar a través del uso de la lengua. La lengua es el medio más importante de instrucción y aprendizaje.

Este tipo de alumnos (más aún en el caso de la educación para adultos) no consigue asimilar todos los contenidos porque las dificultades lingüísticas interfieren con la adquisición de nuevos conocimientos y crean todo tipo de complicaciones a la hora de comprender los materiales. El proceso de aprendizaje se complica de forma exponencial cuando se añaden en la ecuación dificultades de comprensión debidas a un pobre dominio de la lengua.

[4] No me convence la expresión, que parece que se está haciendo cada vez más común, *inmigrantes de segunda generación* para referirse a este grupo de población. Como tantas veces se ha señalado, no se trata de inmigrantes –ellos han nacido en el país en el que residen– sino de los descendientes de inmigrantes. Por otro lado, no encuentro una forma breve de referirme a ellos que describa sus peculiaridades. Espero que se me perdone el uso del préstamo *heritage speakers*, que se podría definir como los descendientes de inmigrantes que han estado expuestos a la lengua de sus padres en sus ámbitos domésticos, pero que nunca han recibido una educación formal en la misma. Su dominio de dicha lengua puede variar en gran medida.

Las dificultades con las que nos encontramos se pueden englobar en dos tipos: socio-lingüísticas y técnicas. Nunca con antelación en mi carrera docente me había encontrado con un grupo de alumnos tan variado. Por lo que se refiere a su origen los estudiantes se dividían en dos grupos. Por un lado estaban los descendientes de inmigrantes hispanos, que si bien habían tenido acceso al español en su hogar, nunca habían recibido instrucción formal en español. Dentro de este grupo, su dominio de la lengua era también muy diferente. Sus edades estaban comprendidas entre los dieciocho y los veintitrés años.

El segundo grupo, lo formaban inmigrantes hispanos donde su primera lengua era el español. Por lo que se refiere a su dominio del español, obviamente, era un grupo mucho más homogéneo, si bien se podía notar una mayor influencia del inglés en su uso de su primera lengua que dependía de dos factores fundamentales: cuánto tiempo llevaban en los Estados Unidos y sus relaciones personales con angloparlantes. A la hora de la verdad, el segundo factor resultó ser mucho más determinante que el primero: la influencia de la segunda lengua era mayor en aquellos que utilizaban el inglés en sus trabajos o cuyas parejas eran angloparlantes con ningún o muy escaso conocimiento del español. Este tipo de estudiantes era en su gran mayoría adultos (con edades comprendidas entre los cuarenta y los cincuenta y cinco años) y llevaban varios años en los Estados Unidos. Procedían o bien de la República Dominicana o bien de Colombia.

Zenna Hancock (2002: 1) identifica la conciencia de las variedades dialectales como un factor clave que afecta al aprendizaje del español. Señala esta autora que la creencia de que algunos dialectos del español son inferiores a la lengua estándar o a variedades más comunes pueden marcar las actitudes de los profesores, otros estudiantes o incluso las actitudes de los propios hablantes de dichos dialectos. Es posible que se cree un sentimiento de inseguridad en los hablantes que haga que sean más reacios a participar y teman las correcciones o hacer el ridículo. Si bien en el aula estos sentimientos sobre la superioridad de unas variedades dialectales sobre otras

nunca se hicieron patentes, los inmigrantes de primera generación si demostraron cierto orgullo por el hecho de que su español fuese mejor que el de los *heritage speakers*, a quienes en ocasiones reprocharon (de forma simpática) su pobre dominio de la lengua.

Por lo que respecta a los conocimientos tecnológicos, el primer grupo –los hijos de los inmigrantes– estaban mucho más familiarizados con los ordenadores y las nuevas tecnologías que el segundo grupo, los inmigrantes de primera generación. Como regla general se podría decir que dichas diferencias se debían sobre todo a la diferencia de edad que había entre ellos. Se producía por lo tanto una situación curiosa que dificultaba la eficacia de la clase: el dominio de la lengua era inversamente proporcional al de familiaridad con los ordenadores y la tecnología. Desde un primer momento intentamos potenciar la interacción entre estos dos grupos de alumnos. La mayoría de las actividades que llevamos a cabo en clase se desarrollaron en parejas formadas siempre por un alumno que fuese inmigrante y por un alumno que aunque nacido en Estados Unidos fuese descendiente de inmigrante. Esta colaboración resultó ser extremadamente positiva, ya que se producía un trasvase de conocimientos entre los dos grupos de estudiantes: interactuar con los inmigrantes ayudó a desarrollar habilidades lingüísticas en español a los *heritage speakers*, mientras que estos sirvieron de apoyo constante a los primeros con las dificultades tecnológicas que encontraban.

Por otro lado, el sistema operativo y los programas instalados en los ordenadores que teníamos disponibles en el aula tenían un interfaz en inglés. Si bien los menús y las funciones principales se desarrollan fundamentalmente de la misma manera, esto facilitaba la colisión entre los dos idiomas. Influidos por lo que veían en sus pantallas los alumnos tendían a utilizar el *spanglish* en sus más diversas formas, siendo las manifestaciones léxicas de estos fenómenos las más habituales. Por orden de frecuencia los alumnos realizaban préstamos léxicos del inglés (botón de *start* – por inicio–,

device –por dispositivo–)[5];utilizaban falsos cognados (*salvar –to save–* por 'guardar' un documento, *frisarse* –to *freeze*– por 'quedarse colgado'[6]); adaptaban términos ingleses al español (*printear* por imprimir, etc.); y/o el uso intercalado de frases en inglés[7].

Si bien el remedio para este problema hubiese sido relativamente fácil (instalar el paquete de interfaz de usuario multilingüe[8] o MUI), no era

[5] En alguna ocasión, he de reconocer, que me llevé sorpresas con respecto al uso de algunos de estos préstamos. Gracias a mis alumnos descubrí que la Real Academia Española ha aceptado el uso de algunos vocablos como fólder (la definición del diccionario académico indica que el uso de este término se limita a América y lo define como "carpeta; cubierta con que se resguardan los legajos").

[6] Por lo que respecta a este uso de frisar, la adaptación no solo se limita al transvase de significados que se da habitualmente en los falsos cognados, sino que además se da un uso pronominal reflexivo que la Real Academia Española no reconoce para este verbo. El uso de un dativo ético no era extraño cuando se producía este tipo de construcciones («se me ha frisado la computadora»).

[7] La influencia del inglés en el mundo de la informática es tal que se ha llegado a hablar de *Spanglish informático* para el uso que de préstamos del inglés se hacen de ciertas palabras por la población en general. La mayoría de estos préstamos (*web*, *Internet*, *bit*, *fax*, etc.) se utilizan para describir realidades que antes no existían o eran desconocidas para el común de los hablantes. Este tipo de préstamos ha sido constante a lo largo de la historia del español (no hay más que fijarse en la cantidad de indigenismos que se adoptaron tras la conquista de América) y de otras lenguas (las palabras burrito, tequila, rodeo o coyote son parte del léxico de cualquier estadounidense). A esto hay que añadir lo que Guerra Salas y Gómez Sánchez (2003: 163) en un estudio sobre diccionarios generales y diccionarios específicos señalan sobre «el extraordinario desarrollo experimentado en las últimas décadas por el lenguaje de divulgación científica, que ha extendido un léxico de uso muy restringido a situaciones de comunicación no especializada». No me parece apropiado equiparar estos préstamos al fenómeno del *spanglish* donde dos lenguas entran en contacto (a veces de forma conflictiva) y se genera nuevo léxico y estructuras o bien por la traducción directa o aplicando las reglas de la lengua española a términos ingleses pero de una forma no precisamente correcta. Sí coincido con Guerra Salas y Gómez Sánchez (2003: 176) cuando afirman que «conocer con exactitud el repertorio léxico ya existente permite adoptar los neologismos con criterio, prefiriendo las voces autóctonas, cuando las importadas no designan nada nuevo; y adaptando los términos que designan realidades nuevas de la forma más eficaz». En mi opinión dichos préstamos solo deberían considerarse significativos cuando se hagan de forma indiscriminada y/o se utilicen vocablos foráneos cuando ya existe una palabra en español con el mismo significado. Por lo que respecta a la frecuencia de los diferentes fenómenos característicos del *Spanglish* E. Angélica Guerra Ávalos (2001) afirma que: «En una conversación normal entre dos bilingües el cambio de código consiste en un 84% de alteraciones de palabras, 10% de alteraciones de frases y 6% de alteraciones de oraciones».

[8] El paquete de interfaz de usuario multilingüe, que es como lo llama Microsoft, permite a quien utilice el ordenador cambiar el idioma en el que aparecen los menús

posible aplicarlo. En primer lugar, en aquel momento Microsoft solo proporcionaba la opción de poder cambiar la lengua del interfaz para los usuarios de *Windows Vista Ultimate*. Toda descarga legal de dicho paquete hubiese tenido un costo añadido que el Departamento de Ciencias Informáticas no estaba dispuesto a asumir. Por otro lado, las clases se desarrollaban en una sala de ordenadores donde los equipos estaban protegidos por aplicaciones que impedían cambios en su configuración y, además, eran usados mayoritariamente para la docencia de asignaturas en inglés. Realizar cambios en sus opciones de idioma antes de cada clase no era práctico ni viable.

Por otro lado, no había libros de texto apropiados en español que pudiésemos utilizar, lo que nos obligó a desarrollar todos los materiales que se usaron durante el curso, con la consiguiente carga de trabajo que esto suponía. Para ello, empleamos constantemente materiales sacados de cursos similares en español que estaban accesibles en línea[9]. Esto permitía a los alumnos el acceso a materiales auténticos. Este tipo de cursos a distancia a menudo se basa en materiales audiovisuales (fotos y videos). Para los ejercicios y los materiales complementarios que se repartían en clase, se utilizaban siempre imágenes sacadas de estos sitios web. Los materiales que creamos nos sirvieron para contrarrestar las dificultades que el interfaz en inglés generaba.

Como se ha dicho anteriormente, las diferencias en cuanto al dominio de la lengua entre los alumnos eran notables. Sin embargo, había una zona donde todos se hallaban en la misma situación: desconocían el léxico y las estructuras específicas de la informática. Aquellos que tenían algunos conocimientos informáticos habían adquirido el vocabulario única y

---

de los diferentes programas y aplicaciones. Se hace a través del panel de control del sistema operativo bajo las opciones de configuración regional y de idioma. Véase: <http://www.microsoft.com/spain/windowsxp/evaluation/features/multilingual.mspx>

[9] Resultaron ser recursos valiosísimos los cursos gratuitos de los más diversos temas (desde html, a cursos de ofimática –*Word, Access, Excel, Powerpoint*-, pasando por cursos de introducción a *Photoshop* o *Dreamweaver*) que ofrece AulaClic <http://www.aulaclic.es>.

exclusivamente en inglés. La presentación y adquisición de este vocabulario fue uno de los aspectos en los que se centró la clase, al ser esta una de las pocas áreas lingüísticas que todos los alumnos necesitaban desarrollar.

Adaptar las estrategias de presentación de materiales lingüísticos resultó uno los aspectos más difíciles del curso. La exposición al nuevo léxico seguía las características resumidas por Wong (2005: 25), es decir, ser comprensible y transmitir un mensaje. Aunque la presentación de los contenidos lingüísticos se debía hacer de forma única y exclusivamente inductiva, resultaba vital que los nuevos términos y las estructuras que practicábamos no pasasen desapercibidas para el alumno. Las únicas discusiones estrictamente lingüísticas que se dieron en la clase fueron aquellas que surgieron del interés de los propios alumnos y en su mayoría se centraron en discusiones sobre las diferencias dialectales de las diferentes modalidades idiomáticas que ellos hablaban.

Por regla general, las clases siempre se estructuraban siguiendo un mismo esquema. En primer lugar, presentaba el material haciendo una demostración práctica de la tarea que íbamos a aprender a llevar a cabo. Durante dicha presentación repetía hasta la saciedad los nuevos términos. A continuación, todo el grupo (incluyendo el profesor, realizaban un ejemplo de dicha tarea conjuntamente). En un tercer momento, los alumnos por parejas, realizaban un ejercicio similar. Por último, debían relatar (normalmente por escrito, a no ser que no hubiese tiempo suficiente) los pasos que debían seguir para completar dichos ejercicios[10]. Este último paso se modificaba de forma implícita dependiendo de las estructuras gramaticales que me interesase que los estudiantes practicasen en ese momento. Por ejemplo, si quería que practicasen los mandatos, simplemente les pedía que escribiesen un listado de los diferentes pasos similar al de un manual de instrucciones (*ej*.

[10] Con respecto a este tipo de actividades, Lee (2000: 116) dice: «*This behavior is excellent from a language development point of view in that the learners are using the target language to learn the target language (which is the rationale for content language learning). Moreover, they are learning (practicing, reviewing) the vocabulary and grammar in context because they must be able to express, in their own words, what took place during the activity*».

Escribe las instrucciones que un nuevo alumno tiene que seguir para copiar el archivo A de la carpeta 1 a la carpeta 2), si me interesaba que practicasen el pretérito perfecto compuesto de indicativo, la formulación del ejercicio variaba, y se les requería que describiesen los pasos que habían seguido (*ej. Describe que pasos has seguido para copiar el archivo A de la carpeta 1 a la carpeta 2*). Si lo que quería era que practicasen las formas del condicional y el subjuntivo, la pregunta se formulaba de forma hipotética (*ej. Qué harías si tuvieses que copiar el archivo A de la carpeta 1 a la carpeta 2*), etc.

La evaluación es uno de los aspectos más problemáticos en este tipo de cursos. ¿Qué peso se le da a los contenidos lingüísticos? ¿Y a los contenidos específicos? ¿Cómo se evalúan unos y otros? Briton, Snow y Bingham Wesche (1989: 182) señalan que la evaluación de los contenidos lingüísticos no puede disociarse de la que se hace de los contenidos específicos por dos motivos fundamentales: en primer lugar porque la adquisición de conocimientos sobre el área de estudio es un objetivo fundamental del curso y uno de los pilares en los que se basa el desarrollo de las capacidades lingüísticas; en segundo lugar, el desarrollo lingüístico de los alumnos está íntimamente relacionado con las nuevas tareas que son capaces de desarrollar gracias a los contenidos específicos que han aprendido[11]. De la misma manera, en este tipo de cursos, uno no puede centrarse tan solo en los

[11] «*Is it possible for language instructors to avoid considering content knowledge in these courses and to evaluate only second language capabilities? The answer is no for at least two reasons. One is that learning the subject matter itself is an objective in this type of approach. All forms of content-based language instruction depend, at least partially, upon content learning as the vehicle for language development. In sheltered courses it is the primary objective, and therefore the main or only basis on which students are evaluated. Even in theme-based courses the monitoring of content-learning is important, since in these courses content mastery is considered the essential facilitator of the language-learning process, and as such it is vital that students concentrate their efforts on it. The second reason content cannot be ignored is that the language-learning objectives of content-based courses are performance-based: Students aim not only to improve their knowledge of the language but to learn how to use this knowledge to perform tasks in an academic setting. Evaluating their ability to do so will necessarily involve tasks requiring comprehension or expression of relatively complex content. […] Just as content cannot be ignored in testing language, neither can language considerations be ignored when the purpose is to test content knowledge*». (Briton, Snow y Bingham Wesche, 1989: 182).

conocimientos adquiridos sobre el área de estudio y olvidarse por completo de los avances que el alumno haya experimentado en la segunda lengua.

En nuestro caso, optamos por que la nota de los alumnos no reflejase su evolución con la lengua[12]. A pesar de ello sí diseñamos un examen final que nos permitiese comprobar cuál había sido la mejora en su dominio de la lengua. El examen se realizó enteramente en español, por lo que resultaba fundamental que las posibles dificultades con el idioma no impidiesen a los alumnos demostrar los conocimientos y las habilidades técnicas adquiridas. La prueba se dividía en dos partes: una eminentemente práctica, donde los estudiantes tenían que completar una serie de tareas (desde realizar búsquedas en el ordenador, a localizar información en Internet, personalizar correos electrónicos, etc.) y otra que decidimos llamar más teórica. En ella se pedía a los alumnos que primero completasen una labor y después describiesen por escrito los diferentes pasos que habían seguido para realizarla (por ejemplo, cómo crear un estilo nuevo y aplicarlo con Microsoft Word 2007). Al realizar dichas descripciones, los estudiantes se veían forzados a emplear el vocabulario específico y las estructuras de la lengua que habían aprendido, y por lo tanto pudimos hacernos una idea de cuál había sido su progreso. Por otro lado, al integrar la descripción escrita y la labor práctica estábamos intentando limitar la influencia negativa que un pobre dominio del idioma podía tener a la hora de demostrar sus conocimientos.

En sus evaluaciones sobre el curso los alumnos se mostraron muy satisfechos con esta experiencia y el Departamento de Ciencias Informáticas la consideró un éxito (a pesar de que el número de alumnos matriculados no fue tan alto como se esperaba en un principio). De hecho una vez concluido el curso comenzamos a discutir nuevas formas de desarrollar más asignaturas de este tipo e incluso más interdisciplinares. Por ejemplo, se habló de desarrollar una asignatura que se impartiese totalmente en español donde se les proporcionase a los alumnos estrategias de comunicación y presentación

[12] Tal y como hemos mencionado anteriormente este era un prerrequisito del Departamento de ciencias informáticas que nos encargó desarrollar y enseñar el curso.

en público que les ayudasen a la hora de hacer estas más efectivas. Por un lado se tratarían temas tan variados como el aspecto físico, las estrategias retóricas, la selección de materiales según la audiencia, etc.), y se les enseñaría a utilizar programas informáticos para llevar a cabo dichas comunicaciones (del estilo de Microsoft PowerPoint o Keynote). Pero eso, ya es otra historia.

Bibliografía

BRITON, Donna M., Marguerite Ann SNOW y Marjorie Bingham WESCHE (1989): *Content-Based Second Language Instruction*. New York: Newbury House Publishers.

ECHEVARRÍA, Megan M., Ignacio PÉREZ IBÁÑEZ y Damon RARICK (2009): «Taking International Engineering Education to the Next Level: Languages in the Engineering Curriculum», eds. L. Gómez Chova, D. Martí Belenguer, e I. Candel Torres: *EDULEARN09 Proceedings*, Valencia: International Association of Technology, Education and Development (IATED), 324-330.

GUERRA ÁVALOS, E. Angélica (2001): Surgimiento y características del Spanglish, [en línea] <http://www.ub.es/filhis/culturele/spanglish_surg.html>

GUERRA SALAS, Luis, y María Elena GÓMEZ SÁNCHEZ (2003): «Aportes de Internet al estudio diacrónico de los lenguajes de especialidad», eds. Jordi Piqué-Angordans, María José Esteve y Maria Lluïsa Gea-Valor: *Internet in Languages for Specific Purposes and Foreign Language Teaching*, Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 163-176.

HANCOCK, Zennia (2004): «Heritage Spanish Speakers' Language Learning Strategies», *CAL Digest Series 1 Complete Collection*, Washington DC: Center for Applied Linguistics, (sin números de páginas). [También en línea] <http://www.cal.org/resources/Digest

/digest_pdfs/0206hancock.pdf>

LEE, James (2000): *Tasks and Communicating in Language Classrooms*, New York: McGraw Hill.

MOHAN, Bernard. *Language and Content. Reading*, MA, Addison-Wesley, 1986. [Trad. de Judith Sánchez en línea] <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/mohan.htm>

WONG, Wynne (2005): *Input Enhancement. From Theory and Research to the Classroom*, New York: McGraw Hill.

MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL DESTINADOS A LA INSERCIÓN LABORAL DE INMIGRANTES

BEATRIZ PÉREZ LONGO
Castilla y León Acoge

1. Introducción

El objeto de esta comunicación es el de dar a conocer un proyecto conjunto que se ha realizado durante el año 2008 desde la Federación Regional Castilla y León Acoge de Asociaciones Pro inmigrantes (Castilla y León Acoge). El trabajo consiste en la elaboración de un manual que va dirigido al colectivo inmigrante y destinado al mundo del trabajo.

Castilla y León Acoge está compuesta por cuatro asociaciones: Burgos Acoge, Procomar Valladolid Acoge, Salamanca Acoge, Palencia Acoge.

Cada una de estas asociaciones funciona de forma independiente y tiene sus propios proyectos y actividades.

La idea sobre la elaboración de este material para el aprendizaje del español se llevaba pensando desde hacía tiempo desde Burgos Acoge, pero se decide que sea un trabajo desde la Federación. De esta manera se presenta un proyecto en 2008 en la Junta de Castilla y León que se le concede y se titula «Conocer el idioma y las Costumbres nos hace más Ciudadanos», la financiación del mismo permite el diseño didáctico y el diseño gráfico. En

estos momentos el manual está ya maquetado y preparado para su inminente edición.

Dentro de la enseñanza del Español con Fines Específicos, me enfrento a un colectivo inmigrante, con una procedencia totalmente heterogénea y con un nivel cultural de lo más variado, que necesita aprender el español necesario para poder desenvolverse en un ambiente laboral concreto: el Español de la Construcción, el Español de la Hostelería, el Español del empleado de hogar así como el proceso por el que ha de pasar todo aspirante a un puesto de trabajo: la búsqueda de empleo y la entrevista de trabajo.

El colectivo al que va dirigido este manual tiene un conocimiento básico del español. Ha recibido previamente unas clases de Español general durante el periodo de tiempo que lleva viviendo en España.

2. Proceso de elaboración del trabajo

A la hora de realizar el trabajo lo primero en lo que nos centramos es en el colectivo que acude habitualmente a las clases de ELE en la asociación.

Los alumnos que integran el aula proceden de distintas nacionalidades, lenguas, culturas y creencias. Pero a pesar de todo esto, tienen algo en común: todos son adultos que se enfrentan al mundo laboral.

¿Por qué hablamos de un alumnado heterogéneo?

Se trata de alumnos jóvenes y adultos por lo tanto tenemos en el aula alumnos que ya se han enfrentado a una situación laboral y otros que se enfrentan a su primera experiencia en este campo. Al tener diferentes edades los puntos de vista frente a la realidad cambian.

Todos estos alumnos se encuentran en una situación de inmersión lingüística, factor que influye positivamente a la hora de enfrentarse a la adquisición de una nueva lengua.

La falta de continuidad es una constante en este tipo de alumnos. Acuden a las clases cuando no trabajan bien porque están en paro bien porque ha acabado su jornada laboral. En este caso nos encontramos con alumnos cansados que necesitan que se les motive y anime de forma especial.

Otra característica de estos alumnos es que se incorporan al curso en distintos momentos. Si un alumno llega al Centro y necesita mejorar sus necesidades lingüísticas se le incorpora inmediatamente a un curso adaptado a su nivel. Esto sucede en las clases de cultura y Español general, en el Español con Fines Específicos es menos probable ya que se espera contar con un grupo más o menos homogéneo en cuanto a conocimientos previos de la lengua y que demande este tipo de formación específica.

En principio todos los alumnos que acuden a las clases vienen motivados por la necesidad de conocer la lengua y las costumbres del país de acogida, es un instrumento imprescindible en la vida diaria y que será esencial para su integración en la nueva sociedad en la que se desarrollan sus actividades laborales, sociales…

3. Objetivos

Obtener la competencia comunicativa suficiente para poder integrarse en el mundo laboral al que optan.

Crear una clase que sea un punto de encuentro de culturas y en la que se respete la diferencia.

Dominar la comprensión oral y el uso de la expresión oral son fundamentos en este colectivo.

Enfrentarse a la expresión oral no tanto en cuanto se refiere a la correcta elaboración de la expresión oral como a la adquisición de vocabulario que le será útil al alumno en su día a día.

Fijar estructuras para que la elaboración de la expresión oral se realice de una manera automática.

Plantear al alumno diferentes situaciones de comunicación dentro de su ámbito laboral.

4. Contenidos

Para cada tema se fijan unos contenidos funcionales, gramaticales y léxicos. Por ejemplo en el sexto tema *«Kadija, Kabir y Bogdam trabajan en hostelería»*

FUNCIONES	- Elegir un trabajo a través de un anuncio - Acciones realizadas en el pasado inmediato - Acciones realizadas en el momento de hablar - Acciones que se realizarán en el futuro - Hablar de la hipótesis en el futuro - Dar razones a una acción - Capacidad para realizar una acción - Saber la jerarquía dentro de los puestos de cocina y comedor - Tipos de carnes y pescados - Formas de elaboración de productos - Preguntar por la utilidad de algo - Pedir ayuda y solicitar un favor - Seguridad e higiene en el trabajo - Ordenar acciones
GRAMÁTICA	- Pretérito perfecto - Futuro - Estar + gerundio - Creer que + futuro…….porque…..+ pasado - Poder+ infinitivo - Necesito + sustantivo / infinitivo - Primero, segundo, luego, después, al final… - Adverbios de lugar

LÉXICO	- Léxico relacionado con el mundo de la hostelería - Léxico relacionado con la comida

5. Metodología

Tendiendo en cuenta la tipología del alumnado se crea la necesidad de un aprendizaje funcional que esté ligado al entorno social y a las necesidades laborales del individuo.

Para la elaboración del manual se ha pensado en el enfoque por tareas. Al alumno se le dan los contenidos y actividades necesarios para que él realice una tarea al final que englobe lo visto anteriormente.

Se ha utilizado la imagen en todo momento tanto unida a la explicación gramatical como a la hora de hacer que el alumno fije estructuras de uso común: *«¿A qué te dedicas?, ¿Qué sabes hacer? ¿En qué trabajas?»*

Cada uno de los temas tiene como protagonista a uno o varios individuos, no se habla de forma genérica a la hora de plantear las actividades. En lugar de utilizar *«realiza una receta de cocina con los siguientes ingredientes:»* hemos utilizado esta otra estructura*: «Kadija tiene que realizar una receta de cocina con los ingredientes que tiene en el frigorífico»*. De esta manera se acerca al alumno a la situación a la que se enfrenta y se le integra en ella, no se le deja como mero espectador.

6. Aspectos formales del manual

El manual está compuesto por siete temas:

1. Mohamed en Burgos Acoge
2. Mohamed busca trabajo
3. Mohamed tiene una entrevista de trabajo
4. Mohamed tiene trabajo
5. Mohamed en la obra

6. Kadija, Kabir y Bogdam trabajan en hostelería
7. Mihaela trabaja de empleada de hogar

Los cuatro primeros temas son de carácter general y deben realizarlos todos los alumnos que estén interesados en seguir el curso de español para el trabajo. En ellos se habla de los documentos que necesitan para poder optar a un puesto de trabajo, formas de elaborar un currículo, lugares en los que pueden encontrar trabajo y estrategias comunicativas necesarias para poder defenderse en una entrevista de trabajo. En el cuarto tema el alumno aprende cómo comunicar que ha conseguido un trabajo determinado, su satisfacción frente al futuro que le espera en su nuevo puesto, aprenderá cómo expresar sus planes de futuro.

Los tres temas finales son de carácter específico y los realizarán únicamente los alumnos que opten a alguno de estos puestos de trabajo si bien es cierto que alguno de ellos, que se encuentre en situación de desempleo y que no sepa por dónde va a seguir su futuro laboral puede realizar más de uno o bien los tres finales de igual manera porque el tema de *«Mihaela trabaja de empleada de hogar»* enseña cómo está organizado un hogar en España y las labores que se pueden desempeñar en casa.

En cada una de las unidades, al alumno, se le va introduciendo poco a poco en el tema que vamos a tratar se le va dando el material léxico y gramatical que va a utilizar a la hora de realizar la tarea encomendada al final de cada ciclo. Por ejemplo si estamos viendo los alimentos y hemos estudiado cómo se organizan, dónde se compran, cómo se compran, comidas que se pueden elaborar con ellos al final de este ciclo se les encomienda la realización de una tarea final que consiste en la realización de una comida completa desde elaborar la lista de la compra, la compra de los productos y la receta final que comprenda todos los ingredientes necesarios.

La labor del profesor es fundamental en el momento de emplear este manual. Desde el primer momento el alumno deberá interactuar con sus compañeros. Al comienzo de cada unidad, el profesor deberá realizar una

lluvia de ideas, de esta manera sabrá lo que la clase conoce del tema que se trata. Para continuar se crean una serie de actividades en las que, previamente, se les ha dado el vocabulario y las estructuras gramaticales necesarias para poder llevar a cabo la actividad en sí que no consiste en otra cosa que en fijar la estructura que interese en cada momento.

7. Conclusiones

Cada vez es mayor el número de inmigrantes que acuden a la Asociación demandando clases de Español orientado al mundo laboral. Con la elaboración de este manual se da un paso más en este campo, dotando al voluntariado que imparte las clases de Español de un material específico que facilite su labor docente. De esta manera se tiende a una formación de calidad que contribuye a la integración social y laboral del alumnado en las mejores condiciones posibles.

Bibliografía

ABENOJAR SANJUÁN, Óscar (2005) ADEVA MERINO, Sonia. *Encuentros: Español para inmigrantes B1* Madrid: Ed. Universidad de Alcalá.

CRUZ ROJA ESPAÑOLA (2001): *Cuadernos de alfabetización,* Madrid, Cruz Roja Española.

GALVÍN, I. *et al.* (1998): *Proyecto Forja. Lengua española para inmigrantes,* Madrid, FOREM.

JIMÉNEZ, A. (1999) *Curso de castellano para inmigrantes y refugiados,* Madrid, Fundación Largo Caballero.

MCER: INSTITUTO CERVANTES (Trad.) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: MECD-Anaya, 2002 (COUNCIL OF EUROPE: Common European Framework or Reference for Languages: Learning,

Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe, 2001), [en línea] <http://cvc.cervantes.es/obref/ marco/>

ESTUDIO COMPARATIVO DEL DISCURSO ECONÓMICO DE DIVULGACIÓN EN DOS PERIÓDICOS ESPAÑOLES

MERCÈ PUJOL BERCHÉ
Université Paris Ouest Nanterre La Défense

RESUMEN

Hemos realizado un análisis del discurso económico de divulgación en dos periódicos españoles, *Expansión* y *Cinco Días*, con la finalidad de observar qué ítems lingüísticos aparecen según el grado de especialización del diario con el objetivo final de alertar a los aprendices sobre el uso de los mismos. Hemos puesto de manifiesto que los gráficos son más numerosos en *Expansión* que en *Cinco días*, como también lo es el uso de siglas sin el sintagma de origen. En cuanto a los préstamos del inglés el primero prefiere adaptarlos morfológicamente independientemente de lo propuesto en el DRAE. Por último, hemos observado en ambos periódicos un uso muy frecuente de las cláusulas relativas apositivas con dos finalidades diferentes: ampliación de la información y definición del antecedente.

1. Introducción

Estudiar el discurso económico en los medios de comunicación con la finalidad de llevarlo a clase es indispensable por diversas razones. En

primer lugar por la gran demanda de español de especialidad en los estudios universitarios franceses ya sea en las titulaciones de lenguas extranjeras aplicadas (comercio internacional) ya sea en las dobles licenciaturas (español-economía). En segundo lugar porque la economía, esa ciencia social que estudia las relaciones entre los recursos –limitados- y su distribución según las necesidades humanas –ilimitadas-, emplea una lengua de especialidad que a pesar de no tener rasgos exclusivos ausentes en la lengua general (Aguirre Bertrán, 1988, 2000) utiliza determinados procedimientos para explicar los procesos de producción, de intercambio y de distribución de los bienes. En fin, porque uno de los soportes más utilizados en el aprendizaje de la lengua son los periódicos[1], que al ser además un medio de información y de divulgación de ciertas áreas del saber producen un discurso con características tanto argumentativas como expositivas según la tipología propuesta por Van Dick (1980, 1990, 2003)[2]. Los artículos periodísticos podrían ser considerados, según la clasificación propuesta por Cabré (1993), como de divulgación (llevar la especialización al público) y de vulgarización (difundir los conocimientos de la ciencia al destinatario) cada uno de ellos con sus propias características[3], con distintos grados de especialización (cf. Ahumada Lara (2001) y otros tantos distintos niveles cognitivos (cf. García Palacios, 2001). Por otra parte, la lengua de especialidad indica temática, semántica y perspectiva pragmática determinadas aunque siguiendo las reflexiones terminológicas de Cabré (1993) y las propuestas de Lérat (1995), la lengua de especialidad es más que una cuestión de terminología o de léxico. Asimismo hay que tomar en consideración en las lenguas de especialidad como menciona Gutiérrez Cuadrado (2001) la institucionalización de la disciplina en los países hispanohablantes y en aquellos en los cuales esta se encuentra en la puntera de la investigación.

[1] Textos de mediación que ofrecen una buena entrada a los estudiantes para estudiar la materia de especialidad.
[2] Véase Vera Luján (2007) a propósito del español profesional y específico siguiendo la tipología propuesta por Van Dijk.
[3] Véase también Reyes (2001).

Debido a que el español económico no se halla a la cabeza de los progresos científicos, es previsible que encontremos, como menciona Gómez de Enterría (2001b), un número importante de préstamos léxicos y de calcos sintácticos o semánticos. Teniendo en cuenta trabajos precedentes a partir del estudio del discurso periodístico económico (cf. Díaz et ali. (2000), Schifko (2001), Mora Sánchez (2006), Martínez Linares (2007) entre otros), se observa en el mismo un empleo frecuente de nominalizaciones, de adjetivación especificativa y de sintagmas nominales con fuerte presencia de determinantes y adjetivos.

A partir de dichos estudios y teniendo en cuenta que el grado de especialización y/o de divulgación de los periódicos no es el mismo, hemos querido comparar dos periódicos españoles con un grado de difusión importante en el ámbito de la economía para observar las eventuales diferencias y de esta forma someter a prueba nuestra hipótesis cuya formulación es la siguiente: «la frecuencia y la complejidad de ciertos elementos lingüísticos serán un índice del grado de especialización de la publicación». Para ello, hemos comparado los periódicos *Cinco días* (de ahora en adelante CD) y *Expansión* (en adelante E) y hemos analizado 140 noticias publicadas por partes iguales en las versiones electrónicas de ambos periódicos durante el periodo comprendido entre el 20 y el 30 de junio de 2009, en plena crisis económica. Nos hemos interesado por el género artículo y básicamente por lo publicado en la sección de economía española. La finalidad es poner de relieve en primer lugar, aunque brevemente, la organización semiótico-discursiva (organización del texto y del paratexto), en segundo lugar y de manera más detallada, algunas características de estos textos: la neología formal y en especial la siglación y los préstamos del inglés al castellano en lo concerniente a los aspectos léxicos y a las frases adjetivas en lo relativo a los aspectos sintáctico-semántico.

2. Organización semiótico-discursiva

Hemos observado, como era de esperar, gráficos (quesitos, diagramas, barras) cuya finalidad es presentar de forma visual los datos que se desarrollan en el artículo, aunque en número mucho más abundante en E que en CD (casi ausentes al menos en nuestro corpus). Tomando en cuenta la observación realizada por Díaz *et ál.* cuando afirman que el tamaño de los gráficos es «inversamente proporcional a la especialización de la publicación (2002: 117)[4], podemos decir que este no es el caso en nuestro corpus, ya que el E es un periódico de mayor especialización que CD. Además, las llamadas dentro del cuerpo del texto a dichos gráficos son inexistentes, como también lo son las explicitaciones (pie caliente) dentro del hipertexto. A título ilustrativo, en un artículo titulado «Crisis en el turismo: menos turistas en los hoteles pese a que el precio se reduce» (E, 26.06.09), encontramos un gráfico y dos quesitos. Hemos observado asimismo que el pie de las fotografías es más explícito en E que en CD. En este último, puede resultar que los pies de las fotografías o de los gráficos sean totalmente anodinos puesto que no aportan información suplementaria. Por ejemplo, una fotografía de inmigrantes en la que reza a pie de la misma «Varias mujeres inmigrantes» en un artículo titulado «Cuatro de cada diez nuevos parados en España son inmigrantes» (CD, 29.06.09). Encontramos nuevamente una diferencia entre ambos diarios puesto que en E el pie es más explícito que un simple sintagma de carácter descriptivo. En efecto, en un artículo titulado «España tiene demasiados aeropuertos y destacan por su ineficiencia» (E, 23.06.09) el pie de página de la fotografía reza de esta forma: «*En la imagen de archivo, del 29 de julio de 2008, varios aviones de Iberia permanecen estacionados en la T-4 del aeropuerto de Madrid Barajas»*; Constatamos de este modo que las explicitaciones y las expansiones son más numerosas en E que en CD.

[4] Los autores llevaron a cabo un estudio comparativo entre el suplemento semanal económico de El País, considerado como más especializado que los diarios CD y E.

3. Neología formal: siglación

El neologismo[5] es considerado como un «vocablo, acepción o giro nuevo en una lengua» (DRAE), como una expresión de reciente empleo, ya sea con elementos existentes en la lengua, ya sea tomado de una lengua extranjera en su forma original (préstamos puros) o con una forma adaptada (préstamos híbridos y calcos). El objetivo perseguido cuando se utilizan neologismos, tecnicismos y eufemismos es, como sugiere Gómez de Enterría (1998), el de insertarse en la lengua común. En los textos periodísticos de índole económica la presencia de la siglación, otro tipo de neología formal, es frecuente, como lo viene siendo por una cuestión de economía lingüística en la lengua común sobre todo desde las últimas décadas (cf. Casado Velarde, 1999). La siglación es la formación obtenida mediante la yuxtaposición de iniciales de un enunciado o sintagma, distinta de cada una de las palabras que la originan y a las cuales sustituye (cf. Gómez de Enterraría (1992a)[6], dicho de otra forma, es «la pieza lingüística resultante de la unión de varios grafemas iniciales, de sendas palabras, constitutivas de una unidad sintáctica» (Casado Velarde, 1999: 5081). Hemos podido observar tres procedimientos diferentes (cf. cuadro nº 1) aunque su frecuencia difiere según el periódico: a) mencionar el sintagma en cuestión y entre paréntesis la sigla, b) dar sólo la sigla sin el sintagma de origen y c) alternar entre el sintagma y la sigla. Así E recurre más (33 ocurrencias) que CD (5 ocurrencias) a dar sólo la sigla, con lo cual podemos conjeturar que el primero considera que su público, especialista, ya conoce el significado de las mimas y no necesita para su comprensión recurrir al sintagma de origen. Algunas de las siglas empleadas sin el sintagma de origen pueden considerarse como transparentes, al menos para los españoles[7], es el caso de la siglación de los partidos políticos

[5] Sobre los fundamentos teóricos en el estudio de los neologismos véanse Sablayrolles (2002) y Cabré *et ál*. (2003). Véase Makri (2009) sobre el neologismo en el español peninsular actual.
[6] Véanse también Alvar Ezquerra (1993), Jover (1999), Varela Ortega (1990, 2005).
[7] Volveremos sobre ello en el capítulo dedicado a las implicaciones didácticas.

(lexicalización), pero otras veces su significado no es tan transparente, como ocurre con Bies, Fed, FOMC.

Cuadro nº 1: Siglación en *Cinco Días* y en *Expansión*

	Cinco Días	***Expansión***
Sintagma de origen y sigla	Asociación Española de Asesores y Planificadores Financiero-patrimoniales (EFPA) Encuesta de Movimientos Turísticos de los Españoles (Familitur) Presupuestos Generales del Estado (PGE) Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) Banco Central Europeo (BCE) Fondo de Reestructuración Ordenada Bancaria (FROB) Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP) Banco Mundial (BM) Fondo Monetario Internacional (FMI) Instituto de Crédito Oficial (ICO). Banco de Pagos Internacionales (BPI) Federación de Usuarios y Consumidores Independientes (FUCI)	Fundación de las Cajas de Ahorros (Funcas) Tarifa eléctrica de último recurso (TUR**)** Fondo de Reestructuración Ordenada Bancaria (FROB) Índice de Precios al Consumo Armonizado (IPCA) Intervención General de la Administración del Estado (IGAE) Boletín Oficial del Estado (BOE) Consejo General del Poder Judicial (CGPJ) Unión General de Trabajadores (UGT) Instituto Nacional de Estadística (INE) Ley de Arrendamientos Urbanos (LAU) Sistema de Paridades de Compra (SPA) Actos Jurídicos Documentos notariales (AJD) Dirección General de Tributos (DGT) Banco Central Europeo (BCE) Asociación Hipotecaria Española (AHE) Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (Fecyt)
Sintagma y/o sigla	CiU, ERC, PNV, BNG, PP, PSOE, IRPF, PIB	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) Producto Interior Bruto

		(PIB)
Solo sigla	UAB, ETTs, AVE, DBK G-10	IPC, PSM, BCE, IRPF, OCEDE, UE, CE, ETA, Fundación FAES, IVA, PIB, IE Business School, TIC, TI, Patronal CEOE, ICO, CCAA, TDT, RTVE, CCOO, UGT, PSOE, CiU, PNV, IU, ICV, PP, Bies, Fed, FOMC, AENA

Los préstamos al inglés

Se consideran préstamos los elementos generalmente léxicos que una lengua pide prestada a otra. Como hemos dicho en la introducción, los avances de la disciplina en los países que están en la puntera de la investigación permiten que la lengua en cuestión forme sus propios neologismos y que las demás lenguas reciban dichas palabras, las integren (parcial o totalmente) asimilándolas a su propio patrimonio léxico. Nuevamente observamos una diferencia, esta vez leve, en la forma de emplear los préstamos del inglés[8] por parte de ambos periódicos (cf. cuadro nº 2). Por una parte, CD utiliza aunque una única vez el entrecomillado para llamar de este modo la atención del lector en cuanto a la procedencia del término. Por otra parte, E utiliza más frecuentemente estos préstamos del inglés y lo hace ya sea de forma bruta, es decir sin ningún tipo de adaptación, ya sea adaptándolos mediante tildes. Lo que resulta interesante de este procedimiento es que E se aleja más del DRAE que CD. Dicho de otra forma, la vigésima segunda edición electrónica del DRAE, acepta palabras como ranking, camping, hardware y no la forma acentuada de las dos primeras. La palabra «overbooking» aparece en el DRAE aunque con la mención siguiente «artículo propuesto para ser suprimido. Avance de la vigésima tercera edición». Observamos para terminar que la mayor parte de dichos términos pertenecen al ámbito informático y que ni *outsourcing* ni *externalización*, términos económicos, aparecen en el DRAE.

[8] Se considera que los anglicismos técnicos entran en las lenguas europeas con los trabajos de Adam Smith en el siglo XVIII. El español cuenta además con un número importante de arabismos en el ámbito comercial y mercantil (cf. Aincinburu (2006).

Cuadro nº 2: Préstamos del inglés en *Cinco Días* y en *Expansión*

	Cinco Días	***Expansión***
Entrecomillado	El *outsourcing* se mantendrá como el segmento de mayor dinamismo, impulsado por una tendencia a la externalización de las empresas, y podría cerrar el 2009 con un crecimiento cercano al 4% en contraposición a la tendencia a la contracción del mercado impulsado por la coyuntura económica negativa y el descenso de la inversión privada.	0
DRAE	España encabezará el *ranking* del desempleo de la UE durante los años 2009 y 2012. En los cinco primeros meses del año, las pernoctaciones en apartamentos, campings y casas de turismo rural retrocedieron un 11,2% respecto a igual periodo de 2008.	La calificación crediticia de Cataluña se aleja un poco más de la triple A, el *ráting* que ya retiró para España el pasado mes de enero, para dejarlo en AA+. De hecho, España acaba de perder un puesto, hasta el sexto, en el *ránking* de competitividad que elabora el Foro Económico Mundial. Con este nuevo descenso, las pernoctaciones en apartamentos turísticos, *cámping* y casas rurales acumulan una caída del 11,2% hasta el mes de mayo en relación a los primeros cinco meses del 2008. Hardware, Software, holding, overbooking
No DRAE		Idate Playstation Xbox, Wii–televisiones de LCD

4. Las cláusulas adjetivas explicativas

Hemos observado en nuestro corpus un importante número de cláusulas de relativo que merecen nuestra atención. Dicha frecuencia no es de extrañar puesto que en los trabajos citados en la introducción se ha puesto de relieve que entre las características observadas en estos textos se hallan las nominalizaciones, la adjetivación especificativa y los sintagmas nominales con fuerte presencia de determinantes y adjetivos. Habida cuenta de que el sintagma nominal en este tipo de textos es rico en elementos no parece sorprender la presencia de cláusulas de relativo puesto que estas tienen carácter de adjetivo, son modificadores no argumentales del nombre y actúan como complementos modificadores del llamado antecedente (Brucart, 1999). Todas las gramáticas nos indican que existen dos tipos de relativas: las especificativas o restrictivas (llamadas también determinativas o atributivas) y las explicativas o incidentales (llamadas también apositivas), clasificación debida a su diferente nivel de incidencia en la oración principal. Hemos observado en ambos periódicos una frecuencia importante de las segundas, y si bien es cierto que en las gramáticas también se nos dice que las apositivas pueden suprimirse sin que ello afecte a la sintaxis de la frase nos parece que en este tipo de textos esta supresión no es tan fácil al menos semánticamente hablando. En primer lugar porque la mayor parte de las cláusulas observadas se encuentran encastradas con otras oraciones subordinadas (completivas, concesivas, condicionales o incluso relativas) lo que confiere cierta complejidad en la comprensión. Por otra parte, según la forma de insertar la cláusula en el resto de la oración, creemos que es posible clasificarlas en dos grandes tipos: Información complementaria aportada por la adjetiva y definición (en ambos casos obviamente con relación al antecedente). El primer tipo puede asimismo subdividirse en tres clases (según afecte la información transmitida): con elisión posible, con información complementaria compleja con posible elisión y con información complementaria compleja con elisión problemática. En cuanto al segundo

tipo, este se subdivide en dos clases: la primera en la que el antecedente presenta un recurso tipográfico (normalmente el entrecomillado) y la segunda en la que el antecedente que se intenta definir no tiene ningún tipo de llamada de atención hacia el lector (cf. cuadro nº 3).

Cuadro nº 3: Frases adjetivas explicativas y uso de la subordinación en ellas en *Cinco Días* y en *Expansión*

	Cinco días	***Expansión***
I. Información complementaria con elisión posible	La secretaria general de Empleo, Maravillas Rojo, confió hoy en que los datos del paro del mes de junio, *que se darán a conocer el próximo jueves*, arrojarán su segundo descenso consecutivo tras la caída registrada en el mes de mayo, cuando el desempleo descendió en 24.741 personas tras 14 meses de repuntes.	Uno de los ejemplos expuestos por el informe es el de los teléfonos móviles, *que habían sido los emblemas del crecimiento*.
I. Información complementaria compleja con elisión posible	Los datos, que adelantó hoy la Encuesta de Movimientos Turísticos de los Españoles (Familitur), difundida por este departamento, correspondiente a febrero de 2009, apuntan a que los turistas nacionales aumentaron tanto sus viajes en España, *que representan el 94% del total*, como al exterior (el 6%).	En cualquier caso, el comisario europeo se mostró partidario de que las ayudas públicas al sistema financiero conlleven condiciones, *que a su juicio son «el elemento clave para el éxito de los programas de recapitalización».*
I. Información complementaria, elisión problemática	Ya entre enero y febrero se observa la tendencia, *que se mantuvo también en mayo*, de un fuerte avance en los viajes al extranjero, del 18%,	Entre estos últimos, destacó la caída de ventas en el segmento de equipo del hogar, *que se apuntaron un retroceso*

	aunque, de lo contrario, en este caso, el número de los que se hicieron dentro del territorio nacional decreció un 1,4% en tasa interanual.	*del 22,5%.*
II. Definición, antecedente con marcas lingüísticas	La octava edición de «Los Indicadores Mundiales de Buen Gobierno» muestra que España no sólo no ha mejorado en la última década en los seis parámetros que evalúa el estudio, sino que ha empeorado en apartados como el de la «Efectividad gubernamental», *que mide el funcionamiento de la burocracia estatal.*	La octava edición de 'Los Indicadores Mundiales de Buen Gobierno', *que evalúa la situación en más de 200 países*, muestra que España está por debajo de la media de la OCDE en todas las dimensiones de gobernabilidad, aunque figura por encima de países como Italia, Grecia y Chipre.
II. Definición antecedente sin marcas lingüísticas	El saldo de la cuenta de capital, *que recoge principalmente las transferencias de capital procedentes de la UE*, registró un superávit de 1.864 millones de euros hasta abril, inferior al saldo, también positivo, registrado en igual periodo de 2008, *que fue de 2.498 millones*.	El 83% de los españoles son propietarios de la vivienda en la que viven frente a la media del 65% del resto de la Unión Europea según la oficina comunitaria de estadísticas, Eurostat, *que analiza datos de vivienda en la UE de 2007.*

Si consideramos que en el ámbito económico que nos ocupa es fundamental poseer datos para elaborar informes y configurar tendencias de evolución de la macroeconomía, cualquier información que permita comparar dichos datos se convierte en indispensable (como ocurre en el siguiente ejemplo *Ya entre enero y febrero se observa la tendencia, que se mantuvo también en mayo, de…*). En el caso de la definición, pensamos que esta aporta información sobre el antecedente que no puede ser desentendida para comprender bien el sentido de lo que se nos transmite.

5. Implicaciones didácticas

Algunas pistas didácticas[9] sobre la lectura-comprensión (dejamos de lado la producción) de un texto periodístico de carácter especializado pueden extraerse a partir de lo expuesto precedentemente. Hemos puesto de manifiesto que, en nuestro caso, *Expansión* resulta más complejo *que Cinco Días* con lo cual el profesor debe estar atento a la hora de elegir en función del nivel de interlengua de los aprendices y de sus conocimientos sobre la economía. En cuanto a los aspectos hipertextuales, hay que tener en cuenta que no todos los estudiantes universitarios de nivel avanzado en español saben interpretar cuadros y gráficas (más numerosos en *Expansión* que en *Cinco Días*), hay que acompañarles para dar sentido a la información aportada por los mismos. En cuanto al uso de las siglas (más numerosas sin el sintagma de origen en *Expansión*), podremos hacer hincapié en primer lugar en el hecho de que en español las siglas se leen sin restablecer su base etimológica, que no son letras sueltas[10], sino letras unidas formando sílabas y de ahí palabras y, en segundo lugar, verificaremos que podemos acceder al sintagma de origen ya que sin él su significado se hace inalcanzable a los estudiantes. En cuanto a los préstamos y a pesar de que la mayoría, como hemos visto proceden del inglés (de la informática), creo indispensable llevar a cabo dos actividades diferentes. Por una parte la de definirlos (así nos adentramos en las capacidades de nuestros estudiantes en cuanto a escritores de este tipo de documentos o informes) y por otra parte, buscar posibles neologismos en español a partir de las reglas de derivación y/o composición propias de esta lengua. Creo que este es un buen ejercicio porque no todos los alumnos conocen la etimología ni los morfemas españoles que pueden formar palabras. Por último, en cuanto a las cláusulas relativas se refiere, intentaremos descomponerlas, buscando el antecedente y verificando si la

[9] Véanse Gómez de Enterría (2001a), Pujol Berché (2003) y Cabré & Gómez de Enterría (2006) entre otros sobre la enseñanza de las lenguas de especialidad.
[10] Existen algunos casos de deletreo, por ejemplo ABC, PC.

información aportada constituye una definición o una ampliación informativa en cuyo caso veremos si puede extraerse sin perjudicar el significado o si el hecho de hacerlo resulta problemático para la comprensión.

Bibliografía

AGUIRRE BERTRÁN, Blanca (1988). «Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos», *Carabela, 44*, 5-29.

AGUIRRE BERTRÁN, Blanca (2002): «El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas», BORDOY, Manuel, Andreu van HOOFT & Agustín SEQUEROS (Eds). *Español para fines específicos. Actas del I CIEFE. I Congreso Internacional de Español para fines específicos*. Ámsterdam, noviembre 2000. Madrid: Ministerio Educación, Cultura y Deporte, 34-43.

AHUMADA LARA, I. (2001): «Problemas de la definición enciclopédica en las palabras especializadas», in BARGALLÓ, Maria, Esther FORGAS, Cecilio GARRIGA, Ana RUBIO & Johannes SCHNITZER (Eds). *Las lenguas de especialidad y su didáctica*. *Actas del Simposio Hispano-Austriaco.* Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 59-68.

AINCIBURU, María Cecilia (2006): «Explicar el léxico comercial español como una construcción histórica (o cómo hacer que la historia de la lengua le interese a un alumno de ELE de economía) », in *RedELE, 6*.

ALVAR EZQUERRA, Manuel (1993): *La formación de palabras en español*. Madrid: Arco/Libros.

BRUCART, José Mª (1999). «La estructura del sintagma nominal: las oraciones de relativo», in BOSQUE, Ignacio & Violeta DEMONTE (Dir). *Gramática descriptiva de la lengua española. Vol. 1. Sintaxis básica de las clases de palabras.* Madrid: Espasa, 395-522.

CABRÉ, M. Teresa (1993): *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida/Empúries.

CABRÉ, M. Teresa & Josefa GÓMEZ DE ENTERRÍA (2006): *La enseñanza de los lenguajes especializados*. *La simulación global*. Madrid: Gredos.

CABRÉ, M. Teresa, Meritxell DOMÈNECH, Roser ESTOPÀ, Jordi FREIXA & Esther SOLÉ (2003): «L'observatoire de néologie: conception, méthodologie, résultats et nouveaux travaux», in SABLAYROLLES, Jean-François (Ed.). *L'innovation lexicale*. París: Champion, 123-147.

CASADO VELARDE, Manuel (1999): «Otros procedimientos morfológicos: acortamientos, formación de siglas y acrónimos», in BOSQUE, Ignacio & Violeta DEMONTE (Dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española. Vol. 3. Entre la oración y el discurso*. *Morfología*. Madrid: Espasa, 5075-5093.

DÍAZ, Lourdes, Juan José HERNÁNDEZ & Roser MARTÍNEZ (2002): «Emisor y responsabilidad informativa en artículos de economía: estudio comparativo de distintos periódicos», in BORDOY, Manuel, Andreu van HOOFT & Agustín SEQUEROS (Eds.). *Español para fines específicos. Actas del I CIEFE. I Congreso Internacional de Español para fines específicos*. Ámsterdam, noviembre 2000. Madrid: Ministerio Educación, Cultura y Deporte, 114-120.

DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA

GARCÍA PALACIOS, Joaquín (2001): «En los límites de la especialidad: los textos de divulgación científica», in BARGALLÓ, Maria, Esther FORGAS, Cecilio GARRIGA, Ana RUBIO & Johannes SCHNITZER (Eds.). *Las lenguas de especialidad y su didáctica*. *Actas del Simposio Hispano-Austriaco.* Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 157-168.

GUERRERO RAMOS, Gloria (1997): *Neologismos en el español actual*. Madrid: Arco/Libros.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa (1992a): «Las siglas en el lenguaje de la economía», *Revista de Filología Románica, 9*, 267-274.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa (1992b): *El tratamiento de los préstamos técnico en español: El vocabulario de la economía*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa (1998): «El lenguaje científico-técnico y sus aplicaciones didácticas», *Carabela, 44*, 30.39.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa (Coord.) (2001a): *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*. Madrid: Edinumen.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa (2001b): «La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos. Las lenguas de especialidad. Su aplicación a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera», in GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa (Coord.): *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*. Madrid: Edinumen, 7-17.

GUTIÉRREZ CUADRADO, Juan (2001): «Lengua y ciencia en el siglo XIX español: el ejemplo de la química», in BARGALLÓ, Maria, Esther FORGAS, Cecilio GARRIGA, Ana RUBIO & Johannes SCHNITZER (Eds). *Las lenguas de especialidad y su didáctica*. *Actas del Simposio Hispano-Austriaco.* Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 181-196.

JOVER, Guadalupe (1999): *La formación de palabras en español*. Barcelona: Octaedro.

LÉRAT, Pierre (1995): *Les Langues spécialisées*. París: P.U.F.

MAKRI, Julie (2009): *La création lexicale en espagnol péninsulaire contemporain: étude néologique, typologie des procédés et réflexions*. Béziers: Tesis de doctorado en Études Romanes. Université Paul Valéry-Montpellier III (inédita).

MARTÍNEZ LINARES, M. A. (2007): «Sobre la (morfo)sintaxis de las lenguas de especialidad», in ALCARAZ VARÓ, Enrique, José MATEO MARTÍNEZ y Francisco YUS RAMOS (Eds.): *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel, 13-25

MORA SÁNCHEZ, Miguel Ángel (2006): «Sobre los fines específicos del español: límites y deslindes para su aplicación a la enseñanza de E/LE», *Frecuencia L*, 32, 51-58.

PUJOL BERCHÉ, Mercè (2003): «Le professeur, élément clé dans la qualité de l'enseignement», *Les Cahiers de l'APLIUT, 22, 1,* 40-53.

REYES, Graciela (2001): *Cómo escribir bien en español*. Madrid: Arco/Libros.

SABLAYROLLES, Jean-François (2002): «Fondements théoriques des difficultés pratiques du traitement des néologismes», *Revue française de Linguistique Appliquée, VII-1*, 97-11

SCHIFKO, Peter (2001): «¿Existen lenguas de especialidad? », in BARGALLÓ, Maria, Esther FORGAS, Cecilio GARRIGA, A. RUBIO & J. SCHNITZER (Eds.). *Las lenguas de especialidad y su didáctica*. *Actas del Simposio Hispano-Austriaco.* Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 21-29.

VAN DIJK, Teun A. (1980): *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso).* Madrid: Cátedra.

VAN DIJK, Teun A. (1990): *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información.* Barcelona: Paidós.

VAN DIJK, Teun A. (2003): *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.

VARELA ORTEGA, Soledad (1990): *Fundamentos de morfología*. Madrid: Síntesis.

VARELA ORTEGA, Soledad (2005): *Morfología léxica: La formación de palabras*. Madrid: Gredos.

VERA LUJÁN, A. (2007): «El español profesional y académico», in ALCARAZ VARÓ, Enrique, José MATEO MARTÍNEZ y

Francisco YUS RAMOS (Eds.): *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel, 271-279.

EL ESPAÑOL ACADÉMICO COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO ENSEÑAR A ESCRIBIR EN ESPAÑOL ACADÉMICO

LAURA RAMÍREZ SAINZ
Universidad de Siegen

RESUMEN

En esta comunicación analizaremos la presencia de la escritura en la enseñanza del Español académico en el ámbito universitario alemán y propondremos dos asignaturas al efecto, cuya concepción desarrollaremos aquí.

1. Introducción

En el ámbito universitario alemán se percibe últimamente un aumento de consideración de la destreza de la escritura. Si atendemos a la oferta de asignaturas de producción escrita en los departamentos de hispánicas de las universidades alemanas[1], vemos que el 25,6 % de los departamentos no cuentan con ninguna oferta, el 27, 9 % solo una asignatura

[1] <http://www.uni-stuttgart.de/lingrom/stein/romanist.html>. Datos tomados de la oferta docente del semestre de invierno 09/10.

bien combinada con la enseñanza de otra destreza (lectura), bien como preparación al examen final de carrera, asignatura o bien como asignatura sin relevancia curricular (sin reconocimiento de créditos). El 46, 5 % de universidades sí atiende a la escritura, siendo la intensidad de la oferta variable.

La presencia algo menor de la producción escrita se debe, en parte, a la necesidad de establecer prioridades en la enseñanza del español por imperativos docentes y por disposición de recursos. Otros factores que impiden una mayor presencia de la producción escrita se deben a aspectos que no cuestionan la utilidad de la asignatura, pero que sí la hacen especialmente exigente en materia docente. La asignatura requiere una dedicación docente muy intensa fuera y dentro del aula, atención al alumno, supervisión, corrección, evaluación, reflexión, tratamiento de fuentes adicionales, profundización... Además de ello, este proceso requiere de alumno y profesor una inversión importante de tiempo y esfuerzo en cuestiones como elección de temas, desarrollo de estructura, búsqueda de contenido, aplicación de reglas gramaticales, elaboración de estilo...

Dentro de este marco y como consecuencia de un proyecto que realizamos en la Universidad de Tubinga que tenía como objetivo la introducción de dos asignaturas de *Producción escrita,* en primer y segundo ciclo, así como dos asignaturas de *Taller de escritura*, igualmente, en primer y segundo ciclo, quisiera presentar una propuesta metodológica, con su correspondiente tipología de evaluación, para la inserción de asignaturas de producción escrita en Español académico en un diseño curricular.

El proyecto surgió de una propuesta realizada por la *Fachschaft*, organismo representante del alumnado en la universidad. Ante la nueva concesión de fondos y la consecuente creación de nuevas plazas docentes, los alumnos redactaron un informe en el que se presentaban las que ellos consideraban carencias en su formación. Así es como los alumnos pidieron la creación de asignaturas de producción escrita. Esta inquietud no solamente se

percibía en la Universidad de Tubinga, sino también en la Universidad de Siegen, institución que tiene previsto introducir este tipo de asignatura.

A continuación pasaré a presentar dos propuestas de modelos de enseñanza de Español académico que por su concepción, metodología y secuenciación han gozado de éxito. En ambas el perfil del alumno es el mismo: el universitario alemán posee una lengua materna tipológicamente cercana al español y una elevada experiencia previa con la escritura en general, por ejemplo en literacidad electrónica (uso de fuentes en la red), y un uso habitual de la escritura como herramienta epistémica (utilización del escribir para aprender o presentar lo aprendido) (cf. Cassany 2005: 51).

En ambas propuestas se combina el trabajo individual, en grupo y de forma colectiva y cooperativa[2] y su duración sería de 30 horas lectivas. Las diferencias entre ellas radican en su concepción (contenidos, metodología, secuenciación y evaluación). Así como en la *Producción escrita* se parte de cero y se evoluciona hacia el producto escrito en Español académico, en el *Taller* el recorrido es a la inversa: se trabaja a partir del texto redactado en Español académico por el alumno.

2. La Producción escrita como asignatura

Contenido: En ella, por una parte, se familiariza al alumno con las características del código escrito en general, como por ejemplo la adecuación, la coherencia (estructura informativa general), la cohesión (interrelación de distintas unidades), la corrección gramatical (enfoque gramatical), la

[2] Respecto al filtro afectivo (factores motivacionales y afectivos), los factores motivacionales (integración e instrumento), están presentes en el alumnado universitario. Respecto a los afectivos (confianza en uno mismo, angustia, empatía y actitud) cabe señalar que, salvo la angustia, todos ellos se deben potenciar: el alumno debe tener confianza en sí mismo y no tener miedo al error, puede mejorar su aprendizaje si es capaz de ser empático, y se beneficiará más de las actividades en el aula si su actitud es positiva.

disposición en el espacio (presentación del escrito) (cf. Cassany, 1997a: 48)[3]; por otra parte, se acercan al alumno los estilos narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo, todos ellos necesarios en la elaboración de un texto académico. Tras una explicación de las características de cada uno, se identifican los rasgos de cada estilo en textos concretos, con la finalidad de generar una conciencia de recursos tipificada[4] (enfoque comunicativo). Posteriormente, el alumno podrá aplicar conscientemente estos rasgos a sus propias producciones textuales. Para su desarrollo se pueden variar los enfoques deductivo e inductivo, se pueden utilizar ejemplos, cuadros, imágenes…

Metodología y secuenciación: La *Producción escrita* se concibe de una forma práctica, combinando enfoques didácticos y variedad de técnicas. Cada clase está dividida en dos partes: la primera dedicada al género discursivo, la segunda a otras cuestiones de interés. Para cada estilo es conveniente planificar 3 sesiones: en la primera sesión se explica el estilo tratado. A partir de aquí y fuera del aula el alumno debe analizar los rasgos propios de cada estilo presentes en un texto. En la primera parte de la segunda sesión se corrige la actividad realizada en casa y se contrastan con el alumno los rasgos del texto analizado, dedicando a ello el tiempo necesario. Para impulsar el proceso de redacción debemos potenciar la autonomía del alumno, indicándole las fuentes y materiales de apoyo que puede consultar para mejorar la estrategia de comunicación (cf. Cassany, 2005: 84, 8º consejo)[5], entre ellos, libros de estilo, gramáticas, diccionarios (bilingüe, monolingüe, panhispánico, sincrónico, diacrónico, de sinónimos, técnicos),

[3] Se propone una combinación de los enfoques didácticos para la adquisición de la escritura, pues se considera que estos son complementarios. Sobre enfoques cf. Cassany, 2005: 55-56.

[4] Debido a la importancia de la lectura para la adquisición del código (Cassany, 1997a: 58) es recomendable trabajar siempre previamente textos en los que se refleje el estilo que queremos desarrollar. Además, "las convenciones facilitan notablemente el trabajo del escritor, porque lo orientan en el momento de elaborar el contenido" (Cassany, 2007: 76).

[5] Cassany elabora un decálogo de consejos para la escritura, de los cuales citaremos aquí algunos (Cassany, 2005: 84).

ortografías... Fuera del aula el alumno debe escribir un texto en el estilo aprendido aplicando sus rasgos característicos[6]. En estos textos se evalúan gramática, estructura, estilo y ortografía y han de entregarse de forma que para la siguiente sesión ya hayan podido ser corregidos y evaluados. Así, en la tercera sesión –es necesario que el alumno verifique la corrección en un plazo de tiempo inmediato (cf. ibid., 2005: 84, 2º consejo)– se analizan los textos escritos por el alumno en el pleno de la clase, igualmente dedicándole a ello tiempo suficiente (cf. ibid., 2005: 84, 7º consejo).

El análisis del texto narrativo podría iniciarse con un fragmento de una obra literaria (Fig. 1), como producción propia presentamos un texto de un alumno en el que narra un pasaje de una obra literaria (Fig. 9), presentado en un *Taller* y, de esta forma, demostramos la utilidad de la combinación de ambas asignaturas. Para trabajar la descripción presentamos la definición descriptiva[7]; tras explicarla (Fig. 2), el alumno definirá algunos vocablos y decidirá la validez de algunas definiciones. En la exposición presentamos un ejercicio con el que se varía la técnica, se profundiza en la estructura y en los elementos expositivos (Fig. 3); para la producción propia del texto expositivo podemos facilitar información al alumno (Fig. 4). El estilo argumentativo se puede analizar según las orientaciones de Sánchez Lobato (Fig. 5)[8], y como modelo podría servir una imagen (Fig. 6).

[6] Cassany (2005: 58) presenta un cuadro de recomendaciones en el proceso compositivo que pueden servir de guión al alumno. Entre ellas estarían: escribir párrafos monotemáticos, situar la idea de cada párrafo al principio, utilizar recursos gráficos y marcadores discursivos, simular la reacción del lector para adelantarse a él, escuchar la opinión de un compañero.

[7] Para un análisis descriptivo se puede utilizar el cuadro propuesto por Cassany (2005: 66), aplicable al español académico; con ayuda de este, se puede analizar si los adjetivos utilizados describen cualidades adecuadas, si se solapan, si son incongruentes entre sí o si aportan matices originales. El autor también da pautas para un análisis sintáctico de los adjetivos.

[8] Además de ver las recomendaciones de Bruck/Obligado (2005: 138) sobre elementos propios de la escritura académica (coherencia, progresión, precisión, conectores, neutralidad y distancia, terminología específica, referencias bibliográficas por referencia o por reformulación, etc.) y elementos que deberían evitarse (coloquialismo, subjetividad, paráfrasis de fuentes sin señalarlas como citas).

La segunda parte se puede dedicar a ejercicios sobre la materia adicional tratada. Entre las otras cuestiones de interés, planteadas de forma teórica y práctica, se encuentran los marcadores[9], la ortografía, la puntuación, el estilo[10], la estructura (párrafos)[11], la precisión[12], falacias (Fig. 7).

En lo que sigue señalaré técnicas y ejercicios concretos. Algunas cuestiones, como la ortografía o la gramática, sobre las que contamos con numerosos métodos de trabajo, quedan fuera; me centraré ahora en aquellos aspectos importantes para el proceso compositivo.

En parte se sigue el modelo de Cassany (2005: 74-77): manipular oraciones (enriquecerlas o simplificarlas), trabajar con párrafos (ejercicios de puntuación, introducir marcadores o añadir una frase a un párrafo), construir puzzles textuales (para estructura o marcadores), ejercicios de huecos (vocabulario), dictados (telegráfico o de contrarios), consignas (en el texto deben aparecer determinadas palabras, textos que empiecen o terminen con una frase preestablecida), transferencia de datos (escribir a partir de un gráfico, de una fotografía; por ejemplo: el primero para la argumentación, el segundo para la descripción).

También se indican aquí ejercicios para desarrollar el proceso compositivo. Concretamente para ejercicios sobre tipos de texto: exposición, argumentación (v. Atienza, 2001: 18-22, 23-30), sobre estilo: referentes, ambigüedad, agilización del texto (v. Martín García, 2001: 36-49), despersonalización, plural mayestático (López Ferraro, 2001: 59-64),

[9] Estos son de relevancia pues «guían a la audiencia en la lectura y comprensión de un texto» (Gallardo, 2005: 25).

[10] Al alumno se le debe hacer consciente de aspectos de estilo en el código escrito: soluciones formales en la morfología (participios latinos), estructuras complejas en la sintaxis, alta frecuencia de vocablos con significados específicos en el léxico (cf. Cassany, 1997a: 38-39) y aspectos de estilo del código oral que se deben evitar (comodines, muletillas).

[11] Dentro de los párrafos se pueden ver la función externa (el párrafo en el texto) y función interna (el párrafo como forma independiente. Remitimos al experimento realizado por Cassany (2007: 83) sobre la disposición de párrafos.

[12] Esta permite la interpretación; en el código escrito el lenguaje no es negociable pues no hay una interacción que permita al escritor conocer la reacción en el lector (Cassany, 1997a: 37). Esto hace del registro escrito una forma de comunicación en el que la expresión y el significado adquieren una gran importancia por su estaticidad.

expresión crítica, precisión (v. Vázquez, 2001: 67-84), carácter directo y prudencia (v. Martínez, 2001: 85-87), sobre estructura: redacción del estado de la cuestión, introducción directa e indirecta de citas (v. Vázquez, 2001: 67-79), sobre conectores (v. Fernández, 2001: 97-130, El Ventilador, 200: 56-67).

Evaluación: esta se realiza a través de pruebas directas. Además de evaluar los textos redactados a lo largo del semestre, se realiza un examen final[13]. En él se les da a los alumnos un texto o imagen base. Si el texto es argumentativo, se elige preferiblemente un tema conocido sobre el que ya puedan tener una opinión (no nos interesa en este caso motivar la reflexión del alumno, sino que sepa estructurar y reflejar una opinión) y se le pide que señale sobre ese mismo texto las características del estilo que ha utilizado. Le indicaremos también qué tipo de estilo queremos que desarrolle. Además, se le pide que emplee los marcadores (o cualquier otro aspecto tratado en clase) y analice el uso que de ellos hace (Fig. 8).

3. El Taller de escritura como asignatura

Contenido: en el *Taller de escritura* el concepto consiste en enseñar a escribir durante el proceso compositivo (enfoque del proceso) y a partir de la corrección. Se trabaja únicamente con textos académicos que los alumnos tienen que presentar en español en otras asignaturas. Estos pueden versar sobre lingüística, teoría e interpretación de la literatura, o estudios culturales. El alumno maneja normalmente de forma simultánea y más bien intuitiva (en gran parte debido a la influencia de la redacción de textos académicos ya en la lengua materna) los estilos exposición, descripción, narración y argumentación.

[13] La tipología de evaluación propuesta sería similar a la denominada por Cassany Portafolio (2005: 83). Esto es una evaluación continua en la que cada texto redactado recibe un valor en el proceso y, por tanto, en el resultado final.

Metodología y secuenciación: Debido a la magnitud de la corrección que se debe llevar a cabo, esta asignatura se divide en dos horas docentes. Una de ellas está dedicada al pleno de la clase, la otra, individual, está dedicada a aquellos alumnos que han presentado un texto la semana corriente. Estos textos tienen una extensión que oscila entre las 10 y las 30 páginas, lo cual explica la necesidad de esta división horaria por motivos metodológicos. El desarrollo tiene lugar como sigue: el alumno envía su texto por *mail*. En un breve espacio de tiempo, el alumno y el resto de compañeros reciben un esbozo revisado en el que los alumnos ven el texto con marcas en dos colores (azul y rojo). El color azul se refiere a modificaciones realizadas por el docente y cuyo dominio escapa al conocimiento del alumno. El color rojo señala la existencia de algún error sin indicar de qué tipo, por ejemplo en caso de ser gramatical, y señala dificultades, por ejemplo, estructurales o de entendimiento (cf. Cassany, 2005: 84, 5º y 6º consejo). El autor se corrige a sí mismo y vuelve a mandar el texto o lo lleva revisado a la siguiente sesión plenaria y el resto de alumnos puede reflexionar sobre propuestas de mejora que recibirán atención en esa misma sesión plenaria. Mediante la corrección en el pleno de la clase[14] se puede hacer hincapié en aquellos aspectos que requieren una explicación, abarcando estos desde las cuestiones más sencillas, hasta las más complejas[15].

Teniendo en cuenta la gran dedicación al texto, queda poco tiempo para profundizar en otras cuestiones. Aún así, prioritarias y de tratamiento

[14] Somos de la opinión de que esta puede fomentar la retroalimentación necesaria para el aprendizaje (cf. Gallardo 2005: 27).

[15] Este tipo de corrección, especialmente exigente en cuanto a tiempo y esfuerzo por parte de alumno y profesor, es especialmente efectiva. En ella «no se trata de evaluar la competencia del sujeto según estándares preestablecidos [...], sino de que el aprendiz incremente sus conocimientos y habilidades (evaluación formativa): que cometa cada vez menos errores, que tome conciencia de sus limitaciones y encuentre los procedimientos necesarios para superarlas, que poco a poco vaya *autorregulando* su proceso de escritura y sus conocimientos del idioma, que sea más autónomo y eficaz con el uso escrito. En esta concepción, *corregir* es *revisar* y forma parte del proceso de composición; aprender a corregir es uno de los componentes de aprender a escribir; el docente no debe trabajar tanto con el escrito como con su autor, no debe tanto dar las soluciones de los errores como mostrar al aprendiz los caminos para conseguirlas por su cuenta» (Cassany, 2005: 85).

obligado, dado que la estructura de los trabajos presentados se asemeja a la del artículo científico, serían las abreviaturas, las citas de fuentes y la redacción de la bibliografía en español. Previa explicación se realizarían ejercicios. Estos pueden ser ejercicios al efecto (Vázquez 2001: 79, ej. 4 y 8) o capítulos bibliográficos o citas de otros alumnos que presentan errores.

El *Taller* conlleva un exhaustivo análisis de estructura, gramática, léxico y estilo (Fig. 9, 10)[16]. Permite ahondar en la retórica contrastiva[17] (por ejemplo el uso de la impersonalidad en español en los textos académicos), en interferencias del alemán al español, y permite revisar conceptos que los alumnos han pasado por alto debido a múltiples causas, desde dejadez, pasando por fosilización de hábitos lingüísticos mal aprendidos, hasta desconocimiento de cuestiones sintácticas, léxicas, estructurales, etc.

Evaluación: Dado que en la Universidad de Tubinga esta asignatura no era curricular, no se planteó un método de evaluación. No obstante, el rendimiento óptimo del alumno pasa por la supervisión de una evaluación continua. Es importante que el alumno le dedique el mayor esfuerzo posible a cada actividad que realiza y no solo a una actividad final.

[16] El *Taller*, que se ofreció en el primer y el segundo ciclo, presentó interesantes resultados respecto a adquisición de la lengua. Mientras que en el primer ciclo los errores detectados eran fundamentalmente gramaticales, léxicos y estructurales, en el segundo ciclo estos errores prácticamente desaparecían (a excepción de determinados aspectos gramaticales de especial dificultad para germanoparlantes, como la pasiva refleja) y se multiplicaban los problemas de estilo.

[17] En materia de estructura la retórica contrastiva es de ayuda; en materia de léxico, sin embargo, puede ser perjudicial. Las mayores diferencias entre la retórica española y la alemana reside en que en los textos españoles hay una mayor despersonalización y una menor expresión de oposición, que se suele poner de manifiesto mediante la mera omisión de críticas negativas (Vázquez 2001:13-14); en este sentido, aunque es verdad que el estilo científico español está experimentando un cambio, sí es aconsejable que el alumnado conozca las estrategias de expresión u ocultación de la identidad, de forma que pueda utilizarlas conscientemente (Gallardo, 2005: 23).

4. Conclusiones

La redacción en Español académico por parte del alumnado requiere de un marco que lo fomente. Este debe otorgar a la destreza de la escritura la importancia que esta tiene, no solo como herramienta lingüística, sino también como formato en el que el alumno fomenta su capacidad de estructuración y comunicación.

En la comunicación hemos querido proponer dos asignaturas cuyo objetivo es potenciar esta destreza. Las dos asignaturas propuestas (*Producción escrita* y *Taller de escritura*) son complementarias y se diferencian en contenidos y metodología. Ambas se proponen como meta desarrollar la capacidad del alumno en el español escrito, si bien parten de planteamientos diferentes.

La Producción escrita hace consciente al alumno de las características del código escrito en general, y de los 4 estilos propios de los textos académicos en particular. El aprendizaje de estos estilos que se intercalan en los trabajos académicos que el alumno ha de presentar, garantizan, junto con el conocimiento de la estructuración (gracias al tratamiento de aspectos como coherencia, cohesión, disposición en el espacio) el éxito en la elaboración de un texto en Español académico. Para optimizar esta tarea docente se deben combinar diferentes enfoques didácticos y técnicas, algunas de las cuales han sido presentadas aquí.

Se propone plantear el aprendizaje del Español académico por medio de análisis de modelos, realización de ejercicios y producción por parte del alumno, bien dirigida, bien asesorada.

El éxito de la interiorización del Español académico se atestigua mediante los exámenes reales presentados aquí.

El Taller de escritura, donde convergen la dificultad de escribir en Español académico junto con la de tratar temas abstractos, la necesidad del conocimiento del Español académico y los aspectos generales de estructuración es aún mayor, razones por las cuales se recomienda haber

cursado previamente la Producción. En este Taller, que propone un asesoramiento continuo y dinámico en el proceso compositivo, se intentan paliar las deficiencias de una forma constructiva y autónoma. En él, el profesor actúa como indicador del camino.

Dado que el trabajo académico desarrollado por el alumno asemeja en su estructura a un artículo de investigación, se profundiza en aspectos de este tipo de escrito. Dada la complejidad del aprendizaje del proceso compositivo, es importante que todas las actividades realizadas (pensadas con finalidades diferentes) sean supervisadas y evaluadas. De esta manera, el profesor podrá asegurar la dedicación y asimilación óptimas y el alumno verá el proceso como un *continuum* en el que todo lo aprendido se relaciona y reactiva. Mediante la *Producción escrita* y el *Taller de escritura* formamos una conciencia crítica ante el proceso de la escritura. Y al hacer esto formamos un alumno que no se conformará con escribir sin aplicar aquello que ha aprendido.

Bibliografía

ATIENZA, Encarnación (2001): «La organización del texto», *ADIEU. Discurso académico en la Unión Europea: Actividades para la escritura académica*. Madrid: Edinumen, pp. 11-22.

ATIENZA, Encarnación (2001): «La organización del texto», *ADIEU. Discurso académico en la Unión Europea: Actividades para la escritura académica.* Madrid: Edinumen, pp. 23-32.

CASSANY, Daniel (1993): *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.

CASSANY, Daniel (1997a): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Barcelona: Paidós.

CASSANY, Daniel (1997b): *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

CASSANY, Daniel (1999): *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós Ibérica.

CASSANY, Daniel (2005): *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco.

BRUCK, Carlina/ María, OBLIGADO (2005): «El taller de escritura académica», *Español con fines académicos*. Madrid: Edinumen, pp. 135-152.

CHAMORRO GUERRERO, M. Dolores/Gracia LOZANO LÓPEZ: (2006): *El Ventilador.* Barcelona: difusión.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2001): «Relaciones retóricas y conectores», *ADIEU. Discurso académico en la Unión Europea: Actividades para la escritura académica*. Madrid: Edinumen, pp. 97- 130.

GALLARDO, Susana (2005): «La monografía universitaria como aprendizaje para la producción de artículos científicos», *Español con fines académicos*. Madrid: Edinumen, pp. 13-28.

HERNÁNDEZ, Guillermo / Clara, RELLÁN (1998): *Aprendo a escribir 3. Actividades de escritura para trabajar la redacción de textos*. SGEL.

LÓPEZ FERRARO, Carmen (2001): «Personas del discurso y despersonalización», *ADIEU. Discurso académico en la Unión Europea: Actividades para la escritura académica.* Madrid: Edinumen, pp. 57- 66.

MARTÍN GARCÍA, Josefa (2001): «La coherencia temática», *ADIEU. Discurso académico en la Unión Europea: Actividades para la escritura académica.* Madrid: Edinumen, pp. 33- 56.

PADILLA DE ZERDÁN, Constanza (2005): «Exposición, explicación y argumentación en el discurso académico escrito en español», *Español con fines académicos.* Madrid: Edinumen, pp. 113-134.

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (2006) (coord.): *Saber escribir*. Madrid: Aguilar.

VÁZQUEZ, Graciela (2001a) (coord.): *ADIEU. Discurso académico en la Unión Europea: Guía didáctica del discurso académico, El discurso académico oral y Actividades para la escritura académica*. Madrid: Edinumen.

VÁZQUEZ, Graciela (2001b): «El estado de la cuestión, las notas y las citas», *ADIEU. Discurso académico en la Unión Europea: Actividades para la escritura académica.* Madrid: Edinumen, pp. 67- 84.

VÁZQUEZ, Graciela (2005) (coord.): *Español con fines académicos*. Madrid: Edinumen. <http://www.edu.xunta.es/contidos/premios /p2003/b/archaron9/COMUNICACION/expositivos.htm> <http://www.uni-stuttgart.de/lingrom/stein/romanist.html>

ANEXO

Figura 1

Para un enfoque deductivo el alumno pueden analizar los elementos narrativos en este fragmento de *La busca*, de Pío Baroja: tiempos pasados (pretérito perfecto/indefinido/presente histórico), palabras individualizadas, oraciones enunciativas simples y compuestas, ordenación de los elementos en el tiempo) (cf. Sánchez Lobato 2006: 351): «*Avanzaron* los dos rivales hasta el centro de la *taberna*, *lanzándose* furiosas miradas. El interés y el espanto *sobrecogió* a los *espectadores*. El primero que atacó fue el Valencia, se *inclinó* hacia adelante, como si quisiera saber dónde le heriría al contrario, se *agachó*, *apuntó* a la ingle y *se lanzó* sobre Leandro; pero *viendo* que éste le esperaba sin retroceder, tranquilo, *dio* un rápido salto hacia atrás. Luego *volvió* a los mismos ataques en falso, intentando sorprender al *adversario* con sus *fintas*, amagando al *vientre* y tratando de herirle en la *cara*; pero ante el brazo inmóvil de Leandro, que parecía querer ahorrar movimiento hasta tener el golpe seguro, el matón *se desconcertó* y *retrocedió*. *Entonces avanzó* Leandro». Es especialmente útil si se contrasta con un texto descriptivo.

Figura 2

Explicación de tipos de definición (etimológica, por sinonimia, por género y especie, descriptiva). Explicación de principales reglas: lo definido no ha de entrar en la definición, ha de ser breve y clara, ha de abarcar todas las notas

esenciales del objeto o concepto definido, no debe formularse en términos negativos, no debe estar sustentada en ejemplos. Explique: ¿Son las siguientes definiciones válidas? *El metro es una unidad de medida de longitud, La oración gramatical es cuando se pone un punto al final de la misma, Dormitorio es donde usted duerme, Un perro es un animal doméstico que ladra, El nombre es una palabra para nombrar los seres, como árboles, flores, ciudades, personas…, Un hombre alto es aquel que no es bajo.* Defina *oligarquía, ornitorrinco*. (Hernández/Rellán, 1998: 52-53)

Figura 3

La exposición se presenta como un conjunto de ideas encadenadas sin ánimo de defender o demostrar. En ella se puede presentar, definir conceptos, clasificar, explicar, ejemplificar, relacionar, contrastar y concluir. Algunas características propias son, por ejemplo, la claridad (por medio de explicaciones, ejemplos, esquemas), la exactitud en datos, uso del presente de indicativo con valor atemporal (cf. Sánchez Lobato, 2006: 367- 376).

(A) *Pero* ¿qué es la *evolución*? *La evolución consiste en una secuencia de cambios que se van acumulando y que posibilitan que unas especies se modifiquen poco a poco, originando otras nuevas. (Definición)*	(B) *Fue en 1809 (exactitud)* cuando surgió la *primera* teoría evolucionista: la teoría de *Lamarck*. Se basaba en el uso y desuso de los órganos. Suponía, por ejemplo, que un animal que comiera hojas de los árboles debería esforzarse cada vez más, a medida que agotara las hojas de la parte baja del árbol. Este esfuerzo supondría un pequeño alargamiento de su cuello. *Si este alargamiento se heredara*, las sucesivas generaciones tendrían un cuello larguísimo. Con esto, a partir de unos antiguos animales de cuello corto, podría haber surgido una especie nueva: la jirafa.	(C) *Según esta teoría*, no todos los *gametos* conseguirán formar cigotos que se desarrollen hasta adultos, y muchos adultos no dejarán descendencia. Debe existir una "lucha por la existencia". *Por otro lado, (orden, claridad)* como ya sabes, todos los individuos de una especie no son iguales. En la lucha por la existencia estarán favorecidos aquellos individuos cuyas características les permitan desenvolverse mejor en el medio ambiente en que viven. Serán estos individuos los que mejor sobrevivirán y, por tanto, los que dejarán mayor número de descendientes.
(D) Las observaciones de *Lamarck* eran correctas, pero su teoría tenía un error importante: las características adquiridas *no son heredables. Para ser heredables, los caracteres deben estar presentes en la información que se transmite a los descendientes. Esa información se encuentra, como ya sabes, en los cromosomas de los gametos; es decir, sólo se heredarán aquellas modificaciones que se produzcan en dichos cromosomas. (Explicación)*	(E) *Como ves*, es necesario que existan variantes diferentes para que actúe la selección. Lo que esta teoría no explicaba era cómo aparecía la variación entre distintos individuos y por qué no todos los individuos eran iguales.	(F) *Hace unos tres mil millones de años apareció la vida sobre la tierra. Las primeras formas de vida eran extremadamente sencillas. Poco a poco estos organismos primitivos fueron evolucionando y originando nuevas especies. Presentación*
(G) *Así*, para Darwin y Walace, *el medio elimina o favorece (presente indicativo con valor atemporal)* una variante concreta. Se van acumulando paulatinamente las variaciones más favorables; se realiza, por tanto, una selección natural, y se puede llegar a originar una nueva especie.	(H) *Posteriormente*, Darwin y Walace realizaron por separado sus estudios; llegaron a las mismas conclusiones y expusieron su teoría de manera conjunta*: la teoría de la selección natural.*	(I) *Hasta los siglos XVIII y XIX (orden cronológico, claridad)* predominaba la creencia de que todas las especies surgieron en un momento a partir de materiales inertes. Se aceptaba que se mantenían indefinidamente inmutables, sin modificar sus características.

Texto modificado de <http://www.edu.xunta.es/contidos/premios/p2003/b/archaron9/COMUNICACION/expositivos.htm>)

Figura 4

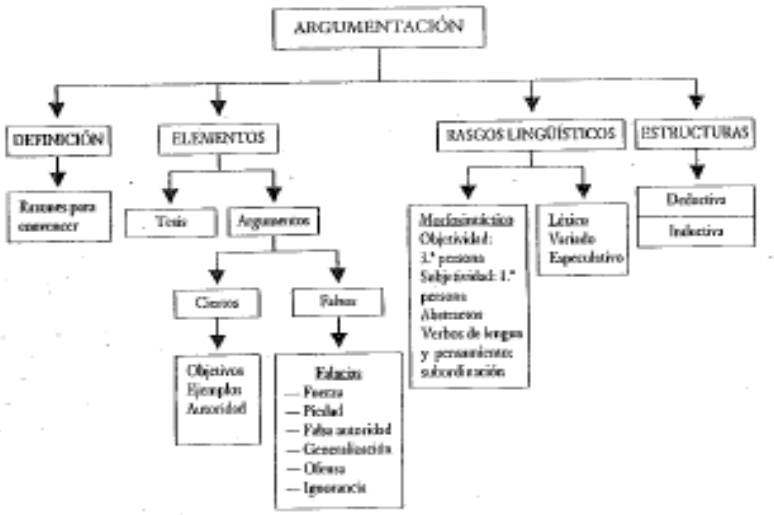
<http://www.edu.xunta.es/contidos/premios/p2003/b/archaron9/COMUNICACION/expositivos.htm>

Construya un texto expositivo con la siguiente información:

Más de un millón de gallegos consume algún tipo de droga./ La consumen con frecuencia./ La droga más común es el tabaco. / Hay 600.000 fumadores habituales./Estos datos los facilitó el Colegio de Médicos de Pontevedra./ Los datos están tomados de un estudio sobre drogodependencias.

Figura 5

En la argumentación tenemos a nuestra disposición, entre otras, las siguientes técnicas: contraste de ideas, analogías, ejemplos y comparaciones (Sánchez Lobato 2006: 386). Además se debe poder defender todo lo que se dice, no debe haber contradicciones, se debe evitar la ambigüedad (cf. Padilla de Zerdán 2005: 122). Sobre tipos de argumento, el nicho, el papel de la metodología y cómo plantear resultados, discusión, conclusiones (Padilla de Zerdán 2005: 113-134).



(Sánchez Lobato 2006:379)

Figura 6

Redacte un texto argumentativo a partir de esta imagen: ¿Qué le sugiere la imagen?, ¿qué cree que quiere decir el autor?, ¿Le parece actual el tema? Justifique su respuesta.

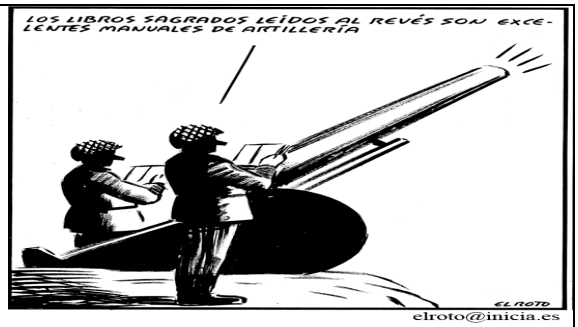


Figura 7

Después de desarrollar este esquema con explicaciones y ejemplos

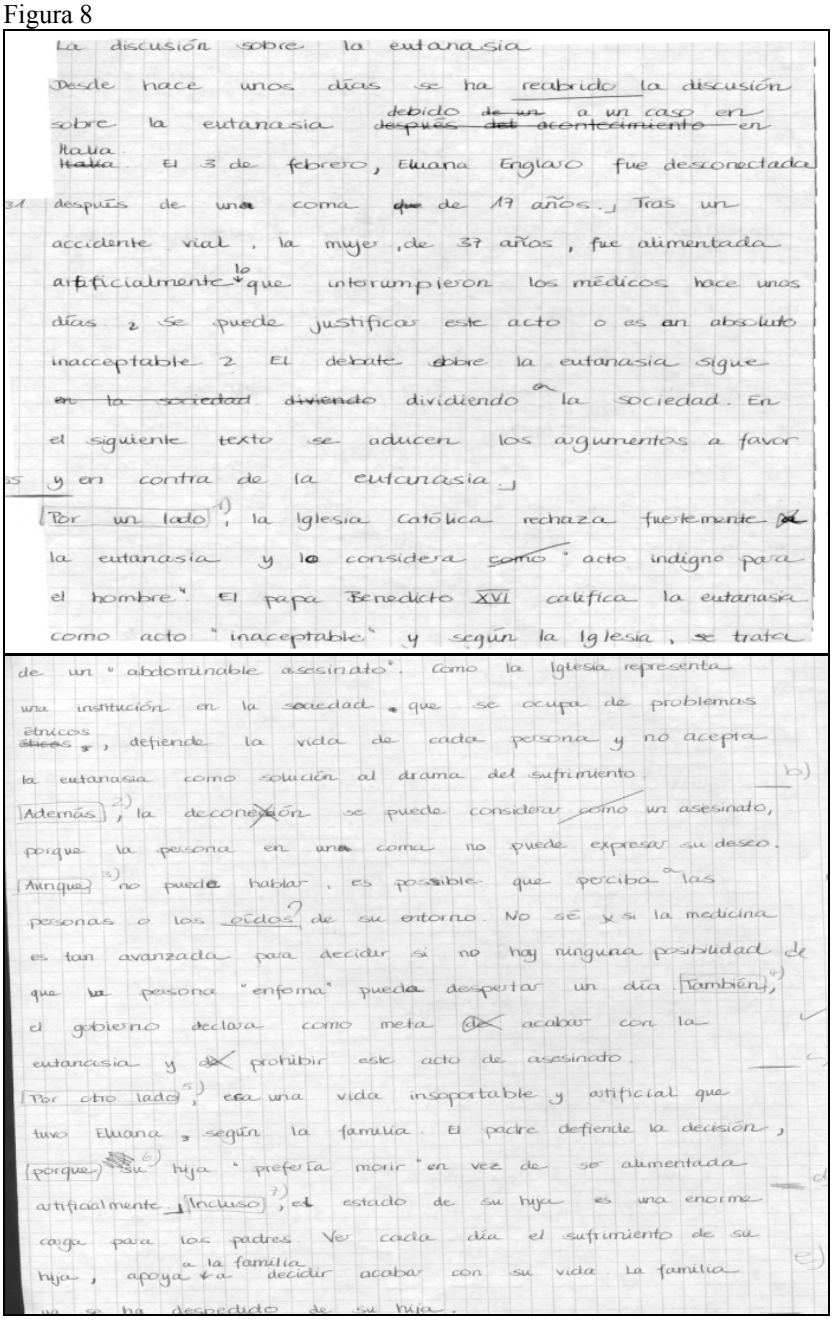
Falacias que apelan a los sentimientos o afectos	Falacias que proceden de la vaguedad o ambigüedad del lenguaje	Falacias sustentadas en un razonamiento falso
• apelación al hombre • apelación a la autoridad • apelación a los sentimientos del destinatario	• equívoco • ambigüedad	• la falsa relación causa-efecto • aplicar una regla general a un caso particular • generalización apresurada • la pregunta compleja • apelación a la ignorancia del interlocutor • argumento de círculo vicioso

se procede a pedir al alumno el análisis de las siguientes oraciones: ¿Se trata de falacias? En caso afirmativo, ¿de qué tipo?

Tú no conoces el problema de los inmigrantes porque eres blanco y vives en un país rico; No debes comprar una moto a tu hijo; los jóvenes motorizados sufren muchos accidentes/Todo se puede conseguir en la vida con la suficiente astucia, pues como dijo Arquímedes, dadme una palanca… etc…

(Hernández/Rellán, 1998: 82- 84)

Figura 8



La discusión sobre la eutanasia

Desde hace unos días se ha reabrido la discusión sobre la eutanasia debido a un caso en Italia. El 3 de febrero, Eluana Englaro fue desconectada después de una coma de 17 años. Tras un accidente vial, la mujer, de 37 años, fue alimentada artificialmente que interrumpieron los médicos hace unos días. ¿Se puede justificar este acto o es un absoluto inaceptable? El debate sobre la eutanasia sigue dividiendo la sociedad. En el siguiente texto se aducen los argumentos a favor y en contra de la eutanasia.

Por un lado, la Iglesia católica rechaza fuertemente la eutanasia y la considera como acto indigno para el hombre. El papa Benedicto XVI califica la eutanasia como acto "inaceptable" y según la Iglesia, se trata de un "abdominable asesinato". Como la Iglesia representa una institución en la sociedad que se ocupa de problemas étnicos, defiende la vida de cada persona y no acepta la eutanasia como solución al drama del sufrimiento.

Además, la desconexión se puede considerar como un asesinato, porque la persona en una coma no puede expresar su deseo. Aunque no puede hablar, es posible que perciba las personas o los ecos? de su entorno. No sé si la medicina es tan avanzada para decidir si no hay ninguna posibilidad de que la persona "enferma" pueda despertar un día. También, el gobierno declara como meta acabar con la eutanasia y prohibir este acto de asesinato.

Por otro lado, era una vida insoportable y artificial que tuvo Eluana, según la familia. El padre defiende la decisión, porque su hija "prefería morir" en vez de ser alimentada artificialmente. Incluso, el estado de su hija es una enorme carga para los padres. Ver cada día el sufrimiento de su hija, apoya a la familia a decidir acabar con su vida. La familia se ha despedido de su hija.

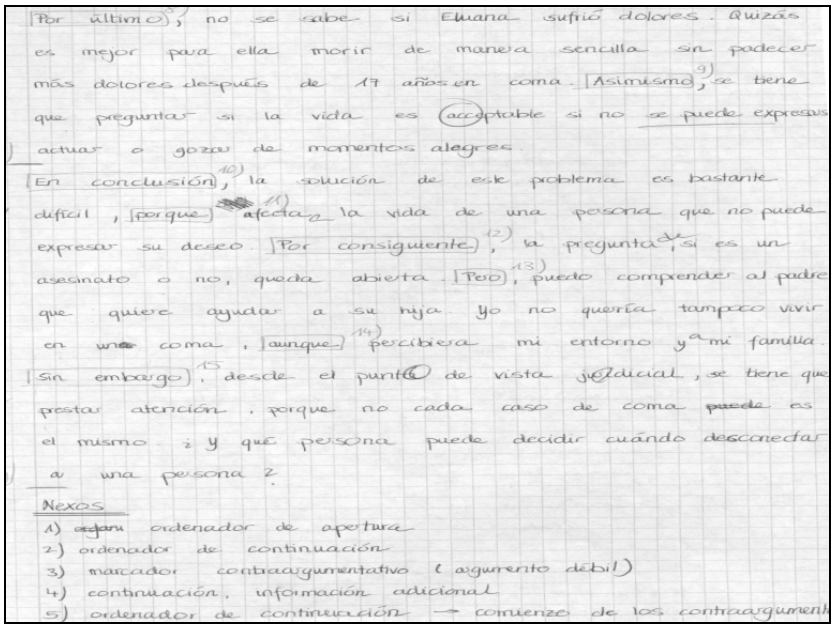

Por último, no se sabe si Eliana sufrió dolores. Quizás es mejor para ella morir de manera sencilla sin padecer más dolores después de 17 años en coma. Asimismo, se tiene que preguntar si la vida es aceptable si no se puede expresar actuar o gozar de momentos alegres.
En conclusión, la solución de este problema es bastante difícil, porque afecta la vida de una persona que no puede expresar su deseo. Por consiguiente, la pregunta si es un asesinato o no, queda abierta. Pero, puedo comprender al padre que quiere ayudar a su hija. Yo no quería tampoco vivir en una coma, aunque percibiera mi entorno y mi familia. Sin embargo, desde el punto de vista judicial, se tiene que prestar atención, porque no cada caso de coma es el mismo. ¿Y qué persona puede decidir cuándo desconectar a una persona?.
Nexos
1) ordenador de apertura
2) ordenador de continuación
3) marcador contraargumentativo (argumento débil)
4) continuación, información adicional
5) ordenador de continuación → comienzo de los contraargumento

Figura 9
Análisis de un pasaje de *El médico de su honra* de Pedro Calderón de la Barca.

La escena elegida es *muy* esencial *para (G)* toda la obra ya que *decide (L)* eficazmente sobre el desarrollo posterior. El fragmento *consiste de (G)* monólogos de los dos protagonistas *Don Gutierre y su esposa Doña Mencía (Pu) en cuales* una vez más la incapacidad de hablar lleva a malinterpretaciones por parte de Don Gutierre *las que*, en este caso, resultan fatales para Mencía. *(Presentación)*

Don Gutierre *entra* la casa *viendo* a Mencía escribir una carta. *Sospecha* nada bueno ya que el secreteo de sus criados lo ha *puesto* muy desconfiado. *(Pa)*

Le quita la carta y *después* haber *desmayado* ella, él lee lo que está escrito en la carta. *Es para Enrique (R)* a quien el rey ha exiliado y *a* quien Gutierre sospecha de tener una relación amorosa con su esposa. *El hecho que* Mencía pida (en la carta) a Enrique «que no se ausente» sirve como *la* última prueba de su adulterio. Gutierre parece muy agitado y revuelto, tiene que calmarse (*deténte, voz*) *(Ci, ejemplificación)*. Sin embargo, su decisión ya está *hecha*:

la única cura que existe para recuperar su honra es matar a Mencía, la mujer que *(E)* ha querido *más (S)* en su vida.

Por (E) su desmayo, Mencía no puede justificarse. Vuelve en sí sólo *después* haber salido Gutierre. Al principio no se da cuenta de que Gutierre ya no está en el cuarto *y intenta a* convencerlo de su inocencia. Parece muy perturbada y *deseperada* (frecuente *empleo de interrogaciones y exclamaciones*) *(N, argumentación – ejemplificación – referencia a fuente).* Toma conciencia de que sus sentimientos por Don Enrique le podrían costar la vida. Ella *prevee* su propio destino (*v. 2488/89*) *(F, ab. - exactitud)* pero espera que *puede* evitarlo rompiendo la carta *(Narración + exposición + argumentación)*[18].

Figura 10

Metalenguaje y publicidad- ejemplo de texto argumentativo. Se trata de un análisis del tratamiento de la lengua en la publicidad. La alumna quiere presentar y justificar la influencia del lenguaje en el espectador, el uso consciente que el anunciante hace de él y la finalidad que esto persigue.

Para hacer resaltar *de cuales funcionas (G)* se hace (*impersonalidad*) uso la publicidad es útil *especificar (L) las* funciones *(C)* del lenguaje según Jakobson (*argumento objetivo, cita de autoridad*): De estas funciones la publicidad cumple:

- la f. emotiva: cada anuncio expresa el interés de la firma anunciante
- *la f. fática: (ej: El que sabe SABA) (Es, A)*
- *la f. poética: (ej: Para él es una piel radiante) (Es, A) Clasificación*

Eso es debido al *hecho que* la misión primordial de la publicidad es llamar la atención del espectador. *(Presentación - exposición)*

[18] Leyenda para Fig 9 y 10: G (gramática), L (léxico), Pu (puntuación), Pa (párrafo), R (referente), Ci (cita), S (sintaxis), E (estilo), N (nota), F (fuente), A (ambigüedad), M (marcadores), C (coherencia), Es (estructura), O (ortografía), Si (signos), Ac (acentuación), Ab (abreviatura).

Además (M) se juega con anglicismos *(léxico especializado)*. Un *ejempla* es el uso del *sufijo (O) –ing (Si)* con palabras castellanas: ej: *vueling* de «Vueling Airlines». Tales mezclas de *Español y Ingles (O, Ac)* son *común* en la lengua coloquial entre jóvenes *desde* aproximadamente 20 años porque parecen más *moderna* (ej: *desayuning*).

Los coches de Alemania *tienen una buena fama que sean coches de buena calidad (C, Pa, E).* No importa si la gente hispanohablante que *lea* esta frase *lo (R)* entiende *sino (M)* mucha gente identificará el producto como alemán. Una frase *alemán hace alusion (Ac) a la calidad de la coche alemán.*

Además (M) hay varias *publicidades (L)* alemanas que tienen un eslogan inglés al final porque parece que se vende mejor *(A).* Generalmente se puede decir que la publicidad *juego can la lenguaje: juega con (E)* pronombres, citas o *alusiónes* a otros medios de comunicación. *Argumentación*.

ESPAÑOL E ITALIANO FRENTE A FRENTE ANTE EL LENGUAJE DEL TURISMO

SAGRARIO DEL RÍO ZAMUDIO
Universidad de Udine

RESUMEN

El tema del artículo del que nos ocuparemos es el Español del Turismo, que se puede incluir dentro del estudio del Español con Fines Específicos (EFE) y relacionarlo con el lenguaje publicitario, que muchas campañas promocionales utilizan. A continuación se evidenciarán las características propias de las lenguas de especialidad, pero centrándonos en las del turismo, para más tarde analizar los diferentes objetivos así como las estrategias de un curso dirigido a alumnos universitarios de segundo –A2/B1del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER)–. Por último, presentaremos algunas tareas en las que se aplicarán las cuatro destrezas lingüísticas y asimismo explicaremos y traduciremos los términos más sobresalientes, teniendo en cuenta las referencias culturales del español y del italiano.

1. Premisas

Como se ha indicado en el resumen, este artículo se basa en la preparación de un curso monográfico semestral de 40 horas, cuyo tema principal es el Español del Turismo, es decir que, partiendo de la base del Español como L2, este se estudiaría tanto desde la perspectiva de los fines académicos como de los específicos y, dentro del último, incluiríamos al citado Español del Turismo, que es la segunda enseñanza más demandada dentro del ámbito de los fines profesionales. Los alumnos, por su parte, pertenecen a una facultad donde su futuro profesional puede tener diversas salidas como las relacionadas con el turismo. De hecho es importante resaltar que últimamente muchas empresas, en nuestro caso italianas, prefieren alumnos con una base más humanística que científica. Por otro lado, hemos de señalar que el citado monográfico se complementa con un curso anual de lectorado (sintaxis de la lengua estándar). En cuanto al método de evaluación hay que señalar que contamos con una prueba escrita y, una vez superada esta, una prueba oral en lengua española. A lo largo del curso se realizarán una serie de tareas que pueden adscribirse a los distintos tipos de turismo: ocio, cultura y gastronomía. Para finalizar añadiremos que en clase se utilizará como base el español peninsular, pero ello no quiere decir que cuando sea necesario se explique de forma contrastiva cómo se dice un determinado vocablo en España o en América o se vean algunas estructuras gramaticales y discursivas.

2. ¿Qué es el turismo?

La palabra proviene del francés y en concreto del término *Grand Tour* que luego fue adaptada al inglés *tourism*. El turismo como lo concebimos hoy en día nace en el siglo XIX a raíz de la Revolución Industrial. Para su definición podemos elegir entre varias, pero la Organización Mundial del Turismo (OMT) explica que este comprende un

«conjunto de actividades que realizan las personas durante sus viajes y estancias en lugares distintos al de su entorno habitual, por un periodo de tiempo consecutivo inferior a un año, con fines de ocio, por negocio o por otros motivos, y no por motivos lucrativos» o bien «conjunto de técnicas y actividades encaminadas a atraer y satisfacer las necesidades y motivaciones de los turistas en sus desplazamientos vacacionales. Por extensión, organización de los medios conducentes a facilitar estos viajes». La primera definición se refiere más al turista y a lo que le mueve a viajar, mientras que la segunda remite al mundo profesional. Destacan, además, dos elementos que caracterizan al turismo frente a otro tipo de viajes y que son la duración, que es limitada y la finalidad recreativa. Turista puede ser la persona que se desplace por motivos de negocios o que pase al menos una noche fuera, pero no quien ejerce una actividad que vaya a ser remunerada.

El origen del turismo y su desarrollo surgen en concomitancia con la crisis del modelo aristocrático de viaje (*Grand Tour*) –cuyo objetivo principal era el de enseñar a los jóvenes de las familias aristocráticas los logros de los estados europeos y modernos así como el esplendor de las antiguas civilizaciones griega y romana. De hecho, a partir de estos viajes se formó un cuerpo de diplomáticos, políticos, abogados y militares muy capacitado por lo que más que de ocio se puede hablar de ciencia– y la afirmación de los de la clase burguesa. En cambio para esta última, representa más bien ocio porque el tiempo libre constituye la única posibilidad de fuga y distracción, de este modo busca recorridos que lo lleven lejos de las convenciones impuestas por la familia y por el ambiente social de origen. Los protagonistas de estas experiencias de viaje (a caballo de los siglos XVIII y XIX) como los artistas, los literatos y los científicos persiguen sus propios intereses culturales y artísticos; la nueva figura del alpinista, por citar un ejemplo, veía en las montañas la posibilidad de retornar hacia la naturaleza perdida. Ya en el siglo XX, la expansión de la industrialización, de la urbanización, del uso del coche como medio de transporte favorito para desplazarse y el menor coste de los otros medios de transporte establecen las bases para una

participación colectiva en el fenómeno turístico, que se contrapone al turismo elitista y aristocrático; de hecho las vacaciones pasan a ser un derecho de todos porque el individuo dispone de más tiempo libre y estas se convierten en un *rito de pertenencia* a la nueva sociedad industrial.

En los albores del siglo XXI, el turismo de masa ha cambiado de nuevo y del turismo estandarizado, típico de años atrás, se ha pasado a la diferenciación en innumerables tipologías de este; se tiende a abandonar los lugares excesivamente congestionados y a buscar otros que ofrezcan posibilidades de distracción diferentes y un contacto más genuino con la naturaleza.

De lo visto anteriormente podemos concluir que el fenómeno turístico tiene su lado positivo (la riqueza y el poder contribuir al desarrollo económico de diferentes comunidades mundiales) y negativo (el peligro de *urbanizar* grandes espacios, construir demasiadas carreteras e instalaciones o contaminar las aguas tanto de superficies abiertas como cerradas, etc., que harían perder su valor medioambiental y su fascinación).

3. Características de las lenguas de especialidad y del turismo en particular

3.1 Características de las lenguas de especialidad

Antes de centrarnos en el tema principal de este punto, veremos qué piensan los lingüistas sobre las lenguas de especialidad. Para ello hemos seleccionado a dos investigadoras, una italiana y otra española. La primera, Federica Scarpa, describe la especialidad no solo en términos de necesidades referenciales (léxico), sino también de lengua como *discurso* es decir, los hablantes y sus necesidades comunicativas (Scarpa, 2001). La segunda, María Teresa Cabré, tiene en cuenta aquellos recursos específicos, que pueden ser lingüísticos o no, discursivos e incluso gramaticales, que se utilizan en algunas situaciones y que se consideran especializados, por las

condiciones comunicativas en que se desarrollan (Cabré y Gómez de Enterría, 2006).

De lo anterior podemos deducir que estas lenguas se utilizan en ciertos contextos comunicativos particulares, normalmente restringidos, como la del turismo y que suelen contener rasgos fónicos, gramaticales, léxicos, etc. diferentes a los de la denominada lengua común. No obstante algunos estudiosos han llegado a negar la existencia de estas lenguas o quienes como Ana Isabel Rodríguez-Piñero Alcalá y María García Antuña (véase su artículo en este mismo volumen) han intentado arrojar un poco de luz en la selva de la terminología, precisando algunos conceptos y sus implicaciones didácticas, lo que pone de manifiesto el creciente interés que despiertan estas lenguas –dan prueba de ello los numerosos congresos, seminarios, etc. que se celebran por todo el mundo–.

Entre sus características, que dependen de la común o estándar con la que comparten rasgos de la estructura morfo-sintáctica y léxica, debemos indicar, por lo que se refiere a la morfosintaxis, que las lenguas de especialidad sufren un proceso de nominalización o transformación del sintagma verbal en nominal, cuyo resultado es la pérdida de importancia del verbo, manteniéndose solamente los verbos copulativos y en ocasiones ni siquiera estos. Consecuencia también de la nominalización es la alta densidad semántica debido al poco uso de las preposiciones subordinantes en pro de los sustantivos compuestos. Además hay que destacar el uso de la forma pasiva y de las formas impersonales y, tocante a la coherencia y cohesión textual: la referencia anafórica y los conectores. Por lo tanto, la base gramatical, con las precisiones apenas mencionadas, es la misma que la de la lengua general, como ocurre también con la base fonético-fonológica y prosódica. Como excepción a estas últimas hay que destacar los casos de los registros profesionales: narradores deportivos, locutores de noticias o presentadores de concursos, cuyos patrones prosódicos se alejan de la lengua común, por lo que, en ocasiones, pueden provocar cierto rechazo.

Por lo que atañe al léxico hay que subrayar la presencia de neologismos, calcos semánticos, uso de términos de la lengua estándar, pero con significado distinto; los acrónimos, las siglas –que se leen siempre como tales (I.R.P.F.) o bien como si de palabras ordinarias se tratara que en ocasiones admiten dicciones distintas (PSOE)– y los préstamos no integrados en la lengua (en España se suelen pronunciar con una adaptación parcial, lo que para muchos es debido a ignorancia y para otros es síntoma de arrogancia; sin embargo puede darse el caso de que no se entiendan cuando se pronuncian correctamente). Dentro de los préstamos, el inglés tiene más presencia en las lenguas de especialidad que en la general. Y ello puede deberse a necesidad, a marca de grupo, o por el prestigio inherente al uso de unidades foráneas, aunque sean innecesarias. Estas diferencias que pueden parecer triviales no lo son para un alumno extranjero que puede llegar a trabajar en diversos lugares del mundo hispánico.

Desde un punto de vista estilístico, los lenguajes de especialidad se caracterizan por ser utilizados en contextos formales, por ser muy precisos, neutrales, desde un punto de vista emotivo, e impersonales. Por su parte, en cuanto al punto de vista comunicativo, subordinan lo estético y lo expresivo a lo objetivo y a la eficacia comunicativa. De ahí que se prefieran los usos que pueden expresar orden, claridad y concisión. Con relación a la organización, predomina el referente único, es decir, que a cada término corresponde un solo significado y en el caso de que tuviera que ser sustituido sería por una perífrasis o por una definición, pero no por un sinónimo; así se evita la ambigüedad aunque se da paso a las repeticiones.

Todo lo dicho anteriormente puede presentar algunos problemas porque muchas veces no es fácil distinguir entre rasgos específicos y generales y por consiguiente los posibles grados de especificidad suelen ser diferentes: formas que pertenecen solo a la competencia de los especialistas de un ámbito concreto; las que pertenecen a los especialistas y a la competencia pasiva de los demás hablantes, las que utilizan ambos, pero con

acepciones funcionalmente diferenciadas o, las que usan más los especialistas.

Aparte de la dificultad en fijar los límites entre lo específico y lo común respecto a los fines de estos lenguajes, estos pueden ser de tipo teórico, práctico, informativo, etc. y para ello los especialistas utilizan distintos modelos de discurso como pueden ser: el científico especializado, de semi-divulgación científica, divulgativo-científico, científico-pedagógico (tesinas y tesis universitarias así como los máster), científico-oficial –el de la administración y de la política…– por lo que algunos historiadores de la lengua distinguen los lenguajes científicos de los sectoriales, relacionando a los primeros con la lengua literaria debido a su originalidad y creatividad. Además los lenguajes científicos se pueden distinguir entre sí porque no todos presentan las mismas características o estas pueden estar presentes con mayor o menor intensidad.

A continuación veremos algunos fenómenos de variación que no son específicos de estas lenguas, pero que es necesario que los alumnos conozcan como los ya comentados *ut supra* al hablar de las siglas, etc. Dentro de la morfosintaxis encontramos la preposición *hasta*, que en el español peninsular y en muchos países hispánicos indica un límite. Sin embargo, en otros lugares como en México puede expresar 'inicio' o 'término' sin que deba ir acompañada del adverbio *no*. En el plano del léxico encontramos palabras del mundo del automóvil como: coche, volante, intermitente, o bien del mundo de la construcción, del vestido, etc.

Para terminar hemos de tener en cuenta que el plano del discurso (lenguas escrita y hablada) y de la conversación (lengua hablada) también posee muchas variaciones. Por ejemplo, las formas de organizar diferentes textos no son iguales en todo el mundo hispánico. Por otro lado, el mundo de la cortesía, (lengua hablada), ofrece matices singulares, dependiendo de las regiones, que pueden ser determinantes. Asimismo, las formas de tratamiento tienen un valor especial en las relaciones humanas y, sobre todo, en las profesionales y, las cuestiones proxémicas y kinésicas tienen que ver con la

variación, no lingüística sino comunicativa. Si tenemos en cuenta los llamados tecnoletos, conceden un lugar preeminente al discurso escrito: denuncias, cartas comerciales, historias clínicas, etc. Ahora bien si nos atenemos a las traducciones especializadas, estas suelen dividirse en dos grandes grupos: a) el de la traducción documental y científica y b) el de la traducción literaria.

De todos estos lenguajes, el que presenta mayor número de particularidades individuales con relación al lenguaje estándar es el jurídico, cuya regla inspiradora es la claridad a la que están supeditadas las demás, llegándose a veces a modificar la sintaxis para evitar la ambigüedad. Entre estas destacamos el uso de algunas formas de tratamiento específicas como *señoría* o *letrado*, la utilización de ciertas formas verbales como el futuro de subjuntivo o el gerundio (que comparte con el lenguaje administrativo) o los procedimientos específicos utilizados para la formación de palabras. En cuanto al uso del subjuntivo hemos de decir que este mundo se está modernizando relativamente por lo que ya se pueden leer y oír formas en imperfecto de subjuntivo; se están abandonando muchos arcaísmos gramaticales que todavía alternan con las variantes actualizadas.

3.2. Características del Español del Turismo

El lenguaje del turismo se va configurando a partir del siglo XIX. De hecho en 1827 nacen las guías turísticas de la mano del hijo del editor alemán Baedeker, que son las herederas de los libros de viaje. Posteriormente aparecerán otras publicaciones como las revistas de turismo, los folletos y en la actualidad los portales y las páginas *web* –donde figuran aquellas direcciones que son imprescindibles y las mejores páginas *webs* para el viajero– o en periódicos como *El País* o *El Mundo* tienen una sección llamada «El Viajero» y «Viajes» respectivamente. Por otro lado, los textos turísticos pierden su carácter restringido cuando hablamos de publicidad. En estos casos aparte de la función referencial podemos observar la vocativa, poética, etc. Asimismo una buena herramienta para las personas que trabajen

o estudien el Español del Turismo es el *Diccionario de términos de turismo y de ocio* (inglés-español, *spanish-english*) de Enrique Alcaraz Varó *et ál*. o el *Dizionario del turismo* di Giovanni Leone que se puede ver en la red. En el primero de ellos podemos encontrar desde el punto de vista de su nivel de especialización los siguientes bloques:

a. *Palabras que designan las estructuras y la organización turística*: se utilizan para la comunicación profesional y aparecen numerosos anglicismos como *check-in, overbooking*, etc. En este apartado podemos señalar que en algunas partes de América se utiliza boleto [de avión] en vez de billete o pasaje de avión.

b. *Palabras que pertenecen a sectores y disciplinas relacionadas con el turismo*: aquí se englobarían disciplinas como la economía, la historia del arte, la gastronomía, etc. Estos términos se emplean con el significado propio de la disciplina a la que pertenecen, pero varía su intensidad. En este grupo se pueden incluir las denominaciones de algunas actividades deportivas donde los neologismos son muy numerosos como *rafting*, *snowboard* y algunas palabras híbridas como *puenting* formada por el sustantivo puente + el sufijo *–ing* del inglés.

c. *Palabras que se sitúan en el área periférica del léxico del turismo*: se usan en la comunicación dirigida al público, en función afectiva y valorativa. Puede tratarse de adjetivos calificativos que connotan la fascinación del lugar turístico (Siria Mágica) o de la palabra *escapada* que indica un viaje breve, pero podemos hablar igualmente de escapadas gastronómicas, campestres, etc.

Por lo que se refiere a la formación de palabras el lenguaje del turismo emplea la derivación, que no es muy utilizada. Entre los sufijos destacamos: *-al* (vacacional), *-dad* (estacionalidad), *-ción* (fidelización), *-ero* (mochilero) y, el más rentable de todos sería *-ismo* (senderismo, barranquismo, etc.). Entre los prefijos: *-multi* (multipropiedad).

Los compuestos y las formaciones sintagmáticas son más productivos:

Sustantivo + sustantivo = sustantivo

Los elementos pueden ir unidos (bancotel), separados por un guión hotel-residencia) o separados (clase turista).

Sustantivo + de + sustantivo = sustantivo

En este grupo se hallan aquellos que describen varios aspectos de la organización turística como *acompañante de grupo, guía de turismo*, *turismo de fin de semana*, etc. Uno de los términos más rentables, además de turismo es ruta, que valoriza ciertos aspectos de algunos itinerarios como la *Ruta de los pueblos blancos, Ruta del Oso* o bien son expresión de la promoción turística: *Ruta del Vino*.

Sustantivo + adjetivo = sustantivo

Esta estructura tiene mucha vitalidad en el lenguaje del turismo y contamos con muchas formaciones donde aparece la palabra *turismo*: *turismo juvenil, turismo rural*, etc.; el vocablo *turístico*: *atracción turística, centro turístico*, etc. Los ya citados *vacacional* y *ruta*: *paquete vacacional o ruta cultural*. Otras combinaciones serían: *billete electrónico*…

Hay formaciones que utilizan otros esquemas como en el caso de *hotel con encanto*.

Neologismos: El sector de viajes y transportes es uno de los que presentan el mayor número de anglicismos. Entre los préstamos que mejor se han aclimatado nos encontramos con *chárter* que aparece recogida en el *Diccionario de la Real Academia*. Algunas palabras pueden aparecer tanto en inglés como en español: *low cost* o 'bajo coste'.

También están presentes galicismos como *buffet, tour*, *hotel* con *charme*, etc. y del italiano palabras pertenecientes al mundo de la gastronomía (carpaccio, pizza, mozzarella).

Entre las siglas nos encontramos con IATA (*International Air Transpor Association*), B&B (*Bed and Breakfast*) y acrónimos sobre todo en las denominaciones de ferias y asociaciones del sector: Fitur (Feria Internacional de Turismo).

Los términos polisémicos tampoco faltan; sirva como ejemplo el término maleta que en el español de América puede significar: en Cuba: cartera que usan los niños para llevar los libros a la escuela (también en algunas zonas de España) y joroba de una persona; en Perú: espalda de una persona, etc. En cambio en la variedad argentina, entre otras, se habla de valija que es una clara influencia del italiano. En España se utiliza esta palabra acompañada del adjetivo: diplomática, la cual forma una unidad léxica cuyo contenido es bien preciso. Puede ser asimismo sinónimo de maleta, pero entendida como caja o cofre.

4. Objetivos, estrategias y tareas

El objetivo principal es que los alumnos deben ser capaces tanto de desenvolverse en otro país (si fueran a este como guías turísticos o por placer), como también saber comunicar y comunicarse en su entorno profesional (trabajo en una agencia de viajes, etc.). Como estrategias se pueden combinar varias, como por ejemplo, la de exponer una serie de conceptos que más tarde se les podrá preguntar, o proponerles algo a lo que tienen que llegar por descubrimiento, etc. Por otro lado y dado que el uso de las estrategias corteses influye en gran medida en la eficacia de la comunicación, su estudio en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera no puede obviarse. Se trata de un conjunto de estrategias conversacionales al servicio de las relaciones sociales, que requieren no sólo un conocimiento lingüístico sino también cultural. Por ejemplo, dar la bienvenida, saludar, atender al cliente en sus necesidades y deseos o despedirle forman parte de los conocidos como rituales de apoyo. Todo ello hace saber al destinatario que se interesan por él y que se le dedica una atención personalizada. Por otra parte, responder hábilmente ante reclamaciones, quejas y reproches acerca del servicio recibido en el establecimiento turístico forman parte de los llamados rituales correctores. Dentro del marco de la competencia comunicativa, nuestros alumnos deberían aprender asimismo las manifestaciones

lingüísticas de la cortesía, que no debe consistir tan sólo en el aprendizaje de determinadas fórmulas corteses, sino de emplear las estrategias verbales de las que se vale el hablante cortés y que son imprescindibles para obtener la colaboración del destinatario y preservar la armonía de la interacción.

Dentro de las tareas vamos a incluir una perteneciente al turismo gastronómico y la otra perteneciente tanto al del ocio como al cultural. En el primer caso podemos hacer que piensen en un plato típico de la gastronomía local. En el caso del Friuli (región donde se encuentra la universidad donde estudian nuestros alumnos) este podría ser *frico con polenta*. El nombre de este plato sería difícil de traducir porque requiere técnicas traductivas especiales –próximas a la adaptación y que modifican la estructura de la lengua de partida–. ¿Qué hacer? El traductor debe «oscilar entre la radical adecuación con respecto al texto de origen y la extrema aceptabilidad con respecto a la lengua y cultura meta» (Zaro Vera, 2002: 168) porque «lo que tiene valor como símbolo en una comunidad cultural puede estar desprovisto de significado en otra y el traductor se encuentra inmejorablemente situado para identificar la disparidad y tratar de resolverla» (Hatim y Mason, 1995: 282). Lo mismo podríamos decir con relación al *cocido montañés* por ejemplo y entre los postres *gubana* y *sobaos pasiegos*.

Por lo que respecta al segundo texto se trata de un itinerario de viaje a Siria en español e italiano respectivamente. Normalmente estos textos suelen ser persuasivos pues presentan el viaje de manera muy agradable. Los programas de viaje son un subgénero de un género más amplio que es el catálogo donde se ha optado por la despersonalización del discurso y donde predomina la forma nominal.

SIRIA MÁGICA

Ya desde el título del viaje «Siria mágica» nos encontramos con un adjetivo calificativo con valor evaluativo, que como se ha indicado más arriba connota la fascinación y el misterio del lugar turístico.

ITINERARIO: Día 1: SALIDA-DAMASCO

Embarque y salida según plan de vuelos. Llegada al destino y trámites de visado. Asistencia y traslado al *hotel* previsto o similar. Cena y alojamiento.

En este primer parágrafo podemos apreciar: el marcador temporal *Día 1* seguido por el itinerario de las diferentes etapas que funciona como estructurador del texto y lo divide en apartados; los sintagmas nominales formularios que son típicos del género (llegada al destino y trámites de visado,...); el galicismo *hotel*, que es muy común; el léxico que está formado por unidades terminológicas propias de la organización turística (cena y alojamiento, palabra esta última que hace referencia al contrato de viaje donde el servicio está incluido).

Día 2: DAMASCO-MALOULA-KRAC DE LOS CABALLEROS-LATAKIA

Desayuno *buffet* en el hotel. Salida hacia la antigua aldea cristiana de Maloula, construida en la roca en un estrecho valle entre montañas y donde se sigue hablando un dialecto del antiguo Arameo, la lengua usada por Jesús. Visita del monasterio de San Sergio y del convento de Mar Tecla, *el más antiguo santuario* del primer siglo de la era cristiana, donde se encuentran los restos de Santa Tecla, primera mártir parigual de los apóstoles y patrona de la ciudad de Maloula. Concluida la visita, se continúa hacia el Krac de los Caballeros, *una de las más celebres construcciones militares* de los cruzados. A pesar de su antigüedad se encuentra en *muy buen estado de conservación*, debido a que la fortaleza interna de arquitectura franca fue reforzada por otra fortaleza externa de arquitectura árabe, razón por la que ofrece variedad de estilos y diversidad en las decoraciones. Continuación hacia el hotel en Latakia. Cena y alojamiento.

En este segundo parágrafo advertimos: el galicismo *buffet*; presencia de superlativos que se han indicado en cursiva y de adjetivos evaluativos; relaciones espaciales expresadas mediante la forma locativa *hacia*; el adjetivo *parigual*, muy poco usado. Para terminar, presencia de elementos descriptivos e informativos hay, entre otros, elementos arquitectónicos…

SIRIA – TOUR DELLA SIRIA

PROGRAMMA DI VIAGGIO: 1° Giorno: ITALIA/ALEPPO
Arrivo ad Aleppo. Incontro con la guida e assistenza in aeroporto; trasferimento in hotel. Cena e pernottamento.

En el título aparece el galicismo *tour*. Como en el texto español hay: presencia de los sintagmas nominales formularios como *arrivo ad Aleppo*; marcador temporal *1° giorno*; léxico formado por unidades terminológicas propias de la organización turística (*cena e pernottamento*, palabra esta última que hace referencia al contrato de viaje donde el servicio está incluido).

2° Giorno: ALEPPO/SAN SIMEONE/ALEPPO
Prima colazione e partenza per la visita della basilica di San Simeone lo stilita che porta il nome dell'eremita (Sam'an), pastore del nord della Siria che divenne monaco dopo avere ricevuto la rivelazione in sogno. Essa si sviluppa attorno alla colonna sacra: quattro basiliche, a forma di croce, si aprono in un ottagono nel cui centro sta la colonna. Pranzo e ritorno ad Aleppo, visita completa della città:
– La Cittadella, che con il suo maestoso ingresso, rappresenta l'esempio *più alto* mai raggiunto di architettura militare. All'ingresso si trovano: la stanza del trono, il bagno, la piccola moschea di Ibrahim, la grande moschea costruita nel 1213 dal cui minareto, alto 21 metri, si gode di una splendida vista. In fase di ricostruzione c'è, inoltre un museo.

– Grande moschea, costruita dal Califfo Omayyade al-Walid nel 715 con il minareto che misura 45 m di altezza e che è uno dei primi e significativi esempi di architettura selgiuchide.
– Il caravanserraglio mamelucco del XVII secolo, uno dei *più belli* della città, senza dubbio il *più vasto*. L'intero complesso comprende 3440 negozi e si estende per oltre 12 chilometri, inoltre i mercati, l'antica scuola Fardoss e il quartiere armeno. Ritorno in albergo. Cena e pernottamento in hotel.

Como en el texto anterior: presencia de superlativos que se han indicado en cursiva y de adjetivos calificativos evaluativos; relaciones espaciales expresadas mediante la forma locativa *per*. Para terminar, presencia de elementos descriptivos e informativos, pero de manera más exhaustiva.

Podemos decir que ambos itinerarios respetan las convenciones del género, condensando en pocas líneas la mayor información posible. En el programa de viaje español hay mayor presencia de neologismos y el italiano es, como se ha indicado, más exhaustivo. Si estos textos se tuvieran que traducir no crearían muchos problemas.

5. Conclusiones

En este artículo hemos intentado enumerar las características más importantes de las lenguas de especialidad y nos hemos detenido no solo en lo puramente gramatical, sino también en las variaciones que sufre el plano del discurso y de la conversación en el ámbito hispánico y que un alumno debe conocer para no cometer errores. Además debe conocer algunas estrategias que le permitan salir airosos tanto de una situación de imagen positiva (cuando le agradecen el trabajo realizado) o de imagen negativa (cuando un cliente hace una reclamación). Por otra parte, los alumnos deben ser capaces de confeccionar un *curriculum* para encontrar trabajo así como elaborar documentos útiles en una agencia de viajes, pero esto se hará dentro

del aula junto a otras actividades que les permitan mejorar su formación profesional.

Del mismo modo habrá una parte teórica que les oriente acerca de todo lo concerniente al turismo, que les ayude a diferenciar por ejemplo entre, *turista*, *viajero* y *visitante*, partiendo de lo que entienden tanto la administración española como los operadores turísticos; la diferencia que hay entre algunos establecimientos como hoteles, moteles, etc. En definitiva deberán estar al día de las ferias más importantes dentro del sector turístico, contar con la publicidad que sirve para comercializar los productos turísticos y su forma de distribución que, gracias a los manuales cada vez más numerosos en el comercio, permiten su estudio.

Por último el componente cultural es un elemento que se debe tener en cuenta no solo en el caso de las variaciones, sino también a la hora de traducir.

Bibliografía

Bibliografía básica para los alumnos de *Lingua spagnola II*:

CALVI, Maria Vittoria (2006): *Lengua y comunicación en el español del turismo*, Madrid: Arco/Libros, S.L.

CALVI, Maria Vittoria, BORDONABA ZABALZA, Cristina, MAPELLI, Giovanna y Javier SANTOS LÓPEZ (2009): *Las lenguas de especialidad en español*, Roma: Carocci Editore. (Sólo artículo de Maria Vittoria Calvi).

DE JUAN, Carmen Rosa, DE PRADA, Marisa, GRAY, Ana E., MARCÉ, Pilar y Eloísa NIETO (2008): *Temas de Turismo. Manual para la preparación del Certificado Superior de Español del Turismo de la Cámara de Comercio de Madrid*, Madrid: Edinumen. (El alumno que quiera puede adquirir el Libro de Claves).

PIEROZZI, Laura (2007): *¡Buen viaje! Curso de español para el turismo*, Milano: Zanichelli (con CD audio).

Bibliografía general:

ALCARAZ VARÓ *et ál*., Enrique (2000): *Diccionario de términos de turismo y de ocio* (inglés-español, spanish-english), Barcelona, Ariel.

ANTELMI, Donella, HELD, Gudrun y Francesca SANTULLI (2007): *Pragmatica della comunicazione turistica*, Roma: Editori Riuniti.

CABRÉ, María Teresa y Josefa GÓMEZ DE ENTERRÍA (2006): *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.

FERRAZ MARTÍNEZ, Antonio (1993): *El lenguaje de la publicidad*, Madrid: Arco/Libros, S. L., 2004.

FUENTES LUQUE, Adrián (2005): *La traducción en el sector turístico*, Granada: Atrio.

GÓMEZ DE ENTERRÍA SÁNCHEZ, Josefa (2009): *El español lengua de especialidad: Enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco/Libros, S.L.

HATIM, Basil e Ian MASON (1995): *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*, Barcelona: Ariel Lenguas Modernas.

LERAT, Pierre (1997): *Las lenguas especializadas*, Barcelona: Ariel.

LEONE, Giovanni (2009): *Dizionario del turismo,* <ilmiolibro.kataweb.it /libro.asp?id=90885>

LÓPEZ EIRE, Antonio (1998): *La retórica en la publicidad*, Madrid: Arco/Libros, S.L., 2003.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (1999): «Lenguas de especialidad y variación lingüística», *Lenguas para fines específicos (VI). Investigación y enseñanza*, Sebastián BARRUECO, Esther HERNÁNDEZ y Lina SIERRA (eds.*),* Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 3-14.

ROBLES ÁVILA, Sara (2004): *Realce y apelación en el lenguaje de la publicidad*, Madrid: Arco/Libros, S.L.

SAVELLI, Asterio (1989): *Sociologia del turismo*, Milano: Franco Angeli, 2005.

SCARPA, Federica (2001): *La traduzione specializzata. Lingue speciali e mediazione linguistica*, Milano: Hoepli, 2005.

SOBRERO, Alberto A. (1993): «Lingue speciali», *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, 2, Roma–Bari: Laterza, 237-253.

TURCI DOMINGO, Isabel (2003: «La cortesía verbal en la lengua del turismo», *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica*, 27, Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 503-516.

ZARO VERA, Juan Jesús (2002): «La publicidad en las publicaciones periódicas del sector turístico: estudio de las normas de traducción», *En torno a la traducción-adaptación del mensaje publicitario*, Gloria CORPAS PASTOR, Adela, MARTÍNEZ GARCÍA y Carmen AMAYA GALVÁN (coords.), Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 163-179.

Referencias electrónicas o Sitografía:

<http://www.clubmarcopolo.es/pagina.php?id=8>

<http://www.opodo.it/>

LENGUAS DE ESPECIALIDAD Y LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS: PRECISIONES TERMINOLÓGICAS Y CONCEPTUALES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS[1]

ANA ISABEL RODRÍGUEZ-PIÑERO ALCALÁ
MARÍA GARCÍA ANTUÑA
Universidad de Cádiz

RESUMEN

En todas las investigaciones y estudios de carácter más o menos reciente sobre las lenguas de especialidad y la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos específicos se percibe una proliferación de términos que, en principio, parecen referirse al mismo dominio conceptual: *lengua(s) de especialidad*, *lenguaje(s) de especialidad*, *lengua(s) especializada(s)*, *lenguaje(s) especializado(s)*, *lengua(s) para/con fines/finalidades específicas*, *lenguaje(s) para/con fines/finalidades específicas*, *lengua(s) para/con propósitos específicos*, *lenguaje(s) para/con propósitos específicos*…

[1] Este trabajo se inserta en los proyectos de investigación «Estrategias lingüísticas aplicadas a la comunicación social: estudios de necesidades comunicativas y diseño de materiales en los ámbitos de la Medicina, la Administración y la Empresa» (HUM2006-12523/FILO) y «Fraseografía teórica y práctica. Bases para la elaboración de un diccionario de locuciones» (HUM2007-60649/FILO), financiados por el Plan Nacional de I+D+i del Ministerio de Educación y Ciencia y Fondos Feder, y "Estudio de la comunicación social y estrategias lingüísticas en las interacciones médico-paciente, Administración-ciudadano y empresa-cliente" (HUM 1202), financiado por la Junta de Andalucía en su convocatoria de incentivos para Proyectos de Investigación de Excelencia ejecutados por grupos de investigación.

¿Constituyen todas estas denominaciones variantes de un mismo término o designan nociones y realidades diferentes? Así pues, el objetivo fundamental de este trabajo es el de tratar de establecer una serie de precisiones terminológicas en torno a todo este conjunto de términos y a sus implicaciones didácticas, especialmente en lo que atañe a la distinción conceptual entre lenguas o lenguajes de especialidad o especializados (LESP) frente a las lenguas para fines específicos (LFE).

1. Las lenguas para la comunicación especializada internacional

Se viene observando en las últimas décadas un paulatino aumento de interés por la comunicación especializada, tanto en lo concerniente a su descripción como en lo que respecta a su adquisición y enseñanza. El interés que despiertan ambos aspectos de las lenguas especializadas se debe, por un lado, a la relevancia que ha adquirido la especialidad en la sociedad actual, fomentada por los movimientos globalizadores que exigen y demandan una constante transferencia de productos y conocimientos y que originan necesidades en materia de plurilingüismo, y, por otro, al reconocimiento que están teniendo desde diversos ámbitos los logros obtenidos en la Lingüística Aplicada y al trascendental papel que desempeña esta en el marco de la Lingüística General (Cabré y Gómez de Enterría, 2006: 10-11). Hasta hace poco tiempo, la lengua inglesa dominaba la comunicación especializada internacional. De hecho, la investigación en lenguas para fines específicos (LFE) nace en los años sesenta para la enseñanza del inglés con propósitos específicos (ESP, *English for Specific Purposes*). Tras la Segunda Guerra Mundial, se produce un incremento considerable de la actividad económica, científica y tecnológica que requiere de la utilización de una sola lengua para la comunicación internacional y el inglés, gracias al potencial económico de Estados Unidos, se encontraba en una posición ventajosa para convertirse en esa lengua internacional. No obstante, la lengua española, que ya cuenta con

más de 400 millones de hablantes, le sigue de cerca los pasos (Aguirre Beltrán, 2004: 1111). La demanda del Español como lengua para la comunicación profesional en contextos internacionales se debe a una combinación de diversos factores, entre los que cabe destacar la internacionalización de la economía y las dimensiones del comercio electrónico; la integración de los mercados de los continentes americano y asiático; el incremento de la población hispana en Estados Unidos; las aplicaciones de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y los fenómenos migratorios y, en el seno de la Unión Europea, las posibilidades y perspectivas que ofrecen la libre circulación de mercancías, trabajadores y profesionales, los programas de intercambio de profesores, investigadores y alumnos, la futura ampliación de los estados miembros, así como la atención que recibe el área de segundas lenguas o de lenguas extranjeras para la construcción de un perfil de ciudadano europeo multicultural y multilingüe (Aguirre Beltrán, 1998: 5-6, 2001: 34 y 2004: 1109).

Los análisis efectuados tanto por el Instituto Cervantes en sus *Anuarios* como los llevados a cabo por la Asociación para el Progreso del Español como Recurso Económico (E/RE) y el Instituto Español de Comercio Exterior (ICEX) indican que la lengua española se ha convertido en un recurso económico de primera importancia, es decir, en un producto que se puede exportar y que puede generar importantes beneficios. El español es un valor en alza en los sectores académico y de servicios (negocios, turismo, de traducción e interpretación, etc.) (Aguirre Beltrán, 1998: 6-7). Esto conlleva asimismo un aumento de la investigación teórica y aplicada de las lenguas de especialidad (LESP), tanto en lo concerniente a su descripción y caracterización lingüística como en lo relativo a su proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Las *lenguas de especialidad* (LESP), un problema terminológico

Si bien los estudios sobre las *lenguas de especialidad* (LESP) han cobrado una gran relevancia durante los últimos años dentro de la Lingüística Aplicada, la frontera del término todavía se encuentra bastante difusa, no sólo en lo que atañe a la delimitación del concepto, sino también a la elección de la etiqueta. La necesidad de una delimitación conceptual y terminológica se justifica no solo por la abundancia de términos, sino –y esto es lo más importante- porque toda disciplina que reclame un estatus científico debe ser cuestionada y debe someter su terminología a revisión crítica (Gómez de Enterría, 2006: 49; 2009: 14). Términos como *lenguas de especialidad* (Gómez de Enterría, 2009), *lenguajes de especialidad* (Cabré, 1993), *lenguas especializadas* (Lerat, 1997), *lenguajes especializados por la temática* (Sager *et alii*, 1980), *lenguas especiales* (Rodríguez Díez, 1980), *lenguaje de la ciencia y de la técnica* (Gili Gaya, 1964), *tecnolecto* (Haensch, 1987), *lengua técnica* (Quemada, 1978), *microlengua* (Balboni, 1982), *lengua de minoría* (Hernán Ramírez, 1979), *lenguajes con fines específicos* (Beaugrande, 1987), *lenguajes específicos*, *lenguaje científico* (Gutiérrez Rodilla, 2005), *lenguaje sectorial* (Beccaria, 1973), *discurso científico* (Grabarczyk, 1988), *sottocodice* (Berruto, 1997), *sublenguaje* (Lehrberger, 1982), etc. han convivido en casi toda la bibliografía relativa al tema como equivalentes terminológicos. En cambio, el lingüista alemán Hahn (1983: 60-61) considera que esta multiplicidad de denominaciones (*Arbeitssprache*, *Berufssprache*, *Gruppensprache*, *Fachkommunikation*, *Fachprosa*, *Fachsprache*, *Fachtext*, *Register*, *Sachprosa*, *Sachsprache*, *Sachtext*, *Sekundärsprache*, *Sondersprache*, *Sprache der...*, *Subsprache*, *Technolekt*, *Teilsprache*, *Terminologie*, *Varietät*, *Variante*, *Zwecksprache*) responde, en general, a la poliedricidad del concepto, ya que su estudio puede ser abordado desde distintos enfoques. De este modo, el término utilizado variará según tengamos en cuenta el contenido (*Inhalt*), los papeles de emisor/receptor

(*Sprecher*/*Hörer*), la intención/función (*Intention*/*Funktion*) y el sistema lingüístico (*Sprachsystem*).

Muchos autores han intentado establecer distinciones entre las diversas variantes terminológicas. Entre los que han logrado mayores aciertos para tales delimitaciones se encuentran Cabré y Gómez de Enterría (2006: 10-12). Estas lingüistas concentran las diferencias en las distintas alternativas en tres aspectos fundamentales: el uso de *lenguaje/lengua*, el uso del adjetivo *especializado* frente a los sintagmas *de especialidad* o *para propósitos (fines) específicos* o el uso de la expresión en singular o plural.

En lo que atañe a la dualidad *lenguaje*/*lengua*, Saussure (1916) ya establecía una clara relación de inclusión entre ambos términos y es esta distinción saussureana la que heredan autores como Lerat (1997: 17), quien prefiere el término *langue spécialisée.* Para Cabré y Gómez de Enterría (2006: 11), en cambio, es necesario partir de una segunda acepción de *lenguaje* para entender el uso de *lenguaje* y *lengua* como sinónimos, el *lenguaje* entendido como «el conjunto o sistema de recursos discursivos y gramaticales específicos que permiten distinguir sistemas distintos». Compartimos las objeciones realizadas por la propia Cabré (2004: 20) al uso abusivo del término *lenguaje*. Son *lenguajes de especialidad,* si usamos el término lenguaje en «sentido metafórico, igual que usamos la palabra lenguaje para referirnos al lenguaje de las flores o al lenguaje de las abejas», de ahí que lo reemplace por el término *discursos especializados* y a los textos que produce los denomine *textos especializados.* Matizaciones parecidas a las que realiza Cabré las hallamos de igual forma en Ciapuscio (2002: 40), quien abogando por el término *textos especializados* introduce una nueva discusión terminológica al identificar como sinónimos los términos *discurso* y *texto*.

Partiendo de estos planteamientos pero desde distintos ámbitos lingüísticos, otros autores han proporcionado una interpretación diferente de este problema terminológico. Sobre este aspecto, Montes Giraldo (1998: 557) señala que el uso indiscriminado *lengua/lenguaje* puede deberse a un «casi seguro influjo anglogermánico», ya que esta diferenciación terminológica

entre *lenguaje* y *lengua* que se da en la mayoría de lenguas romances (en francés *langue/langage*, en italiano *lingua/linguaggio*) deja de ser pertinente en lenguas como el inglés, el alemán u otras lenguas en las que se reúnen bajo un solo término los dos conceptos (en inglés *language*, en alemán *Sprache*). En este sentido, Montes Giraldo (1998: 557) añade:

> muchos de los usos que considero perturbaciones del sistema tradicional se dan en traducciones o comentarios de obras escritas en inglés o alemán. Y tal parece que a fuerza de maltraducir *language* o *Sprache* siempre como *lenguaje,* los autores acaban trasladando a sus producciones originales los usos empleados en sus traducciones o que se les han pegado de los autores que comentan.

En relación al adjetivo *especializado*, Lerat (1997:17) esboza la conveniencia de utilizar este participio frente a otro tipo de sintagmas, pues «permite una gradación entre especialización, normalización e integración de elementos exógenos». No obstante, Cabré y Gómez de Enterría (2006: 11) conciben los *lenguajes especializados* o *de especialidad* como «el conjunto de recursos de una lengua, complementados con los procedentes de otros sistemas, utilizados en una situación específica», relegando el término *lenguajes para propósitos específicos* para denominar al mismo conjunto de recursos en el contexto de la enseñanza de lenguas.

Finalmente, Cabré y Gómez de Enterría (2006: 12) establecen que la diferencia entre el término *lenguaje* en singular o plural plantea un problema puramente conceptual. Algunos autores prefieren hablar de *lenguajes de especialidad* como subconjuntos independientes caracterizados por las distintas áreas temáticas. Otros autores, en cambio, optan por un enfoque unitario (*lenguaje o lengua de especialidad*), entendiendo el término como «un terreno abstracto, fruto de las distintas variedades temáticas» (Cabré,

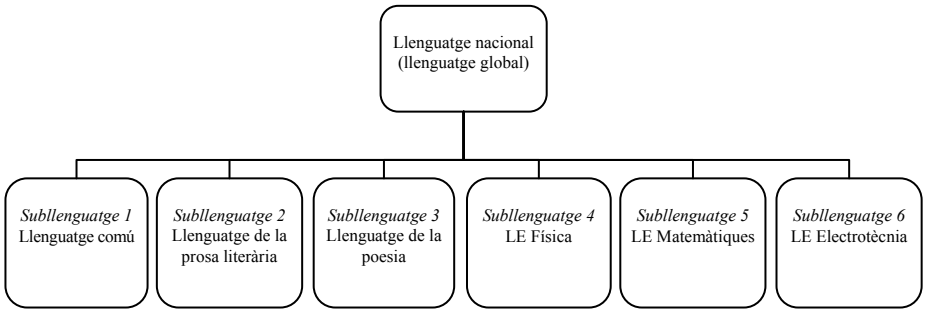
1993: 144) cuya unidad estaría caracterizada por tres tipos de elementos: pragmáticos, funcionales y lingüísticos.

2.1. Una aproximación desde la lingüística variacionista a las LESP

Pero este problema terminológico no está exento de dificultades conceptuales. Han sido muchos y muy variados los intentos por definir y delimitar las LESP con respecto al lenguaje general. Tales intentos discurren desde los que defienden las LESP como simples variantes léxicas de una lengua determinada (Rey, 1976; Quemada, 1978; Rondeau, 1983), hasta aquellos que han postulado la existencia de los lenguajes de especialidad como códigos lingüísticos diferenciados del lenguaje general.

Entre los primeros, hay quienes consideran que las LESP se caracterizan «por una tendencia a la univocidad y por una serie de léxicos particulares –o terminologías- determinados por el área de conocimiento de que se trate» (de Agustín, 2000: 1254-1255).

Los segundos son aquellos que defienden que la oposición entre lenguaje especializado y lenguaje común deja de tener sentido. En esta línea, Hoffmann (1984: 53) se refiere a las LESP (*Fachsprache*) como *die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzbaren Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zugewährleisten*. Son, por tanto, códigos lingüísticos consistentes en reglas y unidades específicas denominados *sublenguajes* y con una base común que es el sistema de la lengua global (*Gesamtsprache*), entendiendo esta como sistema lingüístico o lengua. Por tanto, las LESP quedarían insertas dentro de ese todo (*Gesamtsprache*), junto a la lengua común (*Gemeinsprache*), que sería considerada un sublenguaje más, tal como aparece reflejado en el siguiente gráfico de Hoffmann (1998: 50):



Otros autores, tales como Varantola (1986), Sager *et alii* (1980) o Picht y Draskau (1985), han defendido una postura intermedia, en la que las LESP son subconjuntos dependientes del sistema, que atienden a cuestiones pragmáticas y extralingüísticas. Es preciso advertir que, en este marco, Sager *et alii* concluyen su estudio diferenciando las LESP de otros tipos de subconjuntos, como dialectos y sociolectos. Con este planteamiento disciernen entre estos subconjuntos geográficos y sociales que forman parte de una lengua y que se adquieren de forma inconsciente, frente a LESP, que a su vez pueden incluir variantes dialectales y sociales y precisan de un aprendizaje consciente y específico por un conjunto de individuos[2]. Matizaciones parecidas a las propuestas por Sager *et alii*, las hallamos en Haensch (1987: 11-12), quien considera que una *lengua común* o *general* es

2 En esta misma línea de razonamiento y dentro de la lingüística variacionista, Casas Gómez (1993: 102-104) recoge las manifestaciones de varios lingüistas sobre las diferencias entre el nivel de diastratía y diatopía frente al nivel diafásico, propuesto por Coseriu. Entre estos autores cabe destacar a Salvador (1987: 42 y 1988: 279), el cual defiende «que una cosa son los estilos, cuya elección depende de la propia voluntad del hablante, y otra los dialectos y sociolectos, a los que se pertenece involuntariamente, pues cuando se tiene discernimiento y capacidad de decisión para usarlos o no, es porque se utilizan no ya como tales dialectos o sociolectos, sino como estilos de lengua». Casas Gómez (1993: 106) concluye argumentando que «lo que existe realmente son usos cultos, familiares, populares, vulgares, literarios, incluso técnicos, de acuerdo con el entorno pragmático en que se inserten». Esta es la posición defendida por Cabré (2004: 23) cuando afirma «que no podemos hablar de 'lenguajes' especializados *strictu sensu*, sino de usos especializados a partir de una misma lengua o de discursos especializados» o la del propio Lerat (1997: 18) al concebir la LESP «como el uso de una lengua natural para exponer técnicamente los conocimientos especializados».

en realidad una abstracción, conformada por unos subsistemas: las lenguas particulares, que son los dialectos, sociolectos y tecnolectos.

Esta posición defendida por Haensch nos acerca a aquellos que desde una perspectiva variacionista han intentado delimitar el concepto de LEsp[3]. En esta línea, Casas Gómez (1993 y 1997) incluye la diferenciación entre *lenguaje común* y *lenguaje técnico* dentro de los aspectos comprendidos por la variación diafásica[4], junto a la diferenciación entre estilos de lengua, entre lenguaje hablado y lenguaje escrito o diferencias de orden pragmático relacionadas con factores como el sexo, edad o generación. No obstante, en un trabajo posterior, este autor (Casas Gómez, 2003: 570) plantea la existencia de una variación especializada[5] independiente «que se encuentra a

[3] En contraposición al punto de vista variacionista, Sosnowski (2006: 12) defiende la tesis, en su monografía sobre el origen de la lengua de la economía en Italia, que

> *le lingue speciali formano un insieme di subvarietà linguistiche basate sulla divisione del sapere della comunità dei parlanti e possono avere variante dialettali e sociolinguistiche, ma la descrizione delle lingue speciali in chiave sociolinguistica e dialettologica, come varianti di una lingua nazionale, può non essere sufficiente perché, da una parte, le lingue speciali trascendono i cofini nazionali e, dall´atra, dispongono di regole proprie*.

[4] Esta misma concepción es la seguida por Berruto (1997: 154) cuando define los *sottocodice* como «*varietà diafasiche caratterizzate da un lessico speciale, in relazione a particolari domini extralinguistici e alle corrispondenti aree di significato*». Sin embargo Ettinger (1982: 389) señala que «por 'tecnolectos' o 'lenguas de especialidad' se entienden lenguajes de grupo que, desde el punto de vista lingüístico, habría que clasificar dentro de la diferenciación diastrática». Para un estudio detallado sobre la variación diafásica, véase Casas Gómez (1993 y 1997).

[5] El concepto de variación especializada ya aparece en estudios alemanes de los años ochenta, concretamente son los lingüistas Möhn y Pelka (1984: 26) en su manual sobre las LEsp los que emplean el término *Variante «Fachsprache»*:

> *Wir verstehen unter Fachsprachen heute die Variante der Gesamtsprache, die der Erkenntnis und begrifflichen Bestimmung fachspezifischer Gegenstände sowie der Verständingung über sie dient und damit den spezifischen kommunikativen Bedürfnissen im Fach allgemein Rechnung trägt [...] Entsprechend der Vielzahl der Fächer, die man mehr oder weniger exakt unterscheiden kann, ist die Variante 'Fachsprache' in zahlreichen mehr oder weniger exakt abgrenzbaren Erscheinungsformen realisiert, die als Fachsprachen bezeichnet sind*.

caballo entre la diafasía y la diastratía» [6]. En su artículo «¿Existen las lenguas de especialidad?» Shifko (2001: 23) postula, de la misma forma, que una lengua natural como el español está formada por un conjunto total de muchas variedades que atienden a distintos parámetros de variación para su clasificación: el tiempo (cronolectos), el espacio (topolectos o regiolectos), los distintos grupos de hablantes (sociolectos), el nivel estilístico (estratolectos), la especialidad (tecnolectos o funciolectos). Si observamos la tipología propuesta, podemos advertir cómo considera *la especialidad* como un parámetro distinto del *nivel estilístico*.

2.1.1. Variación en la comunicación especializada

Resulta evidente que esta variación especializada puede presentar a su vez intravariación. En este sentido, Hoffmann (1987) articula su teoría de los sublenguajes a partir de la variación funcional presente en la comunicación especializada. El lingüista alemán distingue entre una variación horizontal, relacionada con la temática tratada y que es el resultado de la comparación de los recursos lingüísticos de las LESP entre sí o con los de otros sublenguajes y una variación vertical, que es concebida como una estratificación respecto de la creciente especificidad y precisión que experimenta el lenguaje en la comunicación, esto es, el nivel de especialización de un texto.

[6] Las razones que aduce el autor para la existencia independiente de una variación especializada es, por una parte, evitar «convertir la diafasía en un concepto aglutinador de todo tipo de diferenciación que no pueda adscribirse al ámbito diatópico o diastrático» y, por otra, el hecho de que

> no resulta tan tajante la delimitación entre diastratía y diafasía, al existir demarcaciones fronterizas y gradaciones entre ambos tipos de variación […] tal y como ocurre, por ejemplo (en casos intermedios que parten de lo diafásico hacia lo diastrático *variación diafásico-diastrática*) en los correlatos entre ambas categorías existentes en las terminologías profesionales, léxicos específicos o lenguajes especiales (Casas Gómez y Escoriza Morera 2009: 151-178).

La división en el eje horizontal no nos permite cuantificar el número de LESP que hay, ya que los ámbitos especializados (las distintas temáticas) aumentan continuamente a causa del progreso científico, aunque sí clasificarlas, «bien por materias (química, biología, balompié, etc.), bloques de materia (ciencias sociales, ciencias humanas, deportes, etc.), o perspectivas dentro de una materia (teoría, aplicación, etc.)» (Cabré y Gómez de Enterría, 2006: 19). Considerar por otra parte la división vertical nos permite clasificar los textos especializados (productos de la comunicación especializada) en función del grado de especialización. Según Hoffmann (1998: 73), los criterios para la determinación de los estratos son el nivel de abstracción, la forma lingüística externa, el entorno social, los participantes en la comunicación, etc. Loffler-Laurian (1983: 10), en cambio, basa su tipología en la situación comunicativa, especialmente en relación con la personalidad del emisor y del receptor, así como las características del canal empleado para la transmisión del mensaje en la que se pueden distinguir seis tipos de discurso científico (discurso científico especializado, discurso semi-vulgarización científica, discurso de vulgarización científica, discurso científico pedagógico, discurso académico y discurso oficial). Finalmente, en la línea de lo que se ha denominado *tipologías complejas* (Heinemann y Viehweger, 1991), *integradoras* o *modulares* (Gläser, 1993), Ciapuscio (2003: 97) establece su tipología de multiniveles, distinguiendo los siguientes niveles en los textos: funcional, situacional, de contenido semántico y formal-gramatical.

Basándose en los tipos de lenguas especiales descritos por Rodríguez Díez (1981: 53) y de nuevo desde una perspectiva variacionista, Casas Gómez (2003: 572) postula la existencia de subtipos de lenguajes especiales que a su vez pueden incluir marcaciones más específicas, abarcando diferentes grados en la escala de tecnicidad, desde las distintas jergas (variación jergal) y lenguajes especiales (variación específica), hasta los diversos lenguajes técnico-científicos. Esta gradación se basa en los dos criterios propuestos por Rodríguez Díez (1981: 52): por una parte el *criterio*

sociológico horizontal (que correspondería aproximadamente a la dimensión «diafásica») y, por otra parte, el *criterio sociológico vertical* que adapta las diferencias diastráticas planteadas por el lingüista rumano Coseriu.

3. Lenguas para fines específicos (LFE)

Como se ha visto en el segundo apartado, para Cabré y Gómez de Enterría (2006: 12), las *lenguas de especialidad* (LESP) son subsistemas de recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos, usados en contextos que se consideran especializados por sus condiciones comunicativas, en tanto que las *lenguas para fines específicos* (LFE) constituyen el mismo conjunto de recursos, aunque desde el punto de vista del análisis de su uso en «ámbitos temáticos-funcionales precisos»[7] y de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto quiere decir que en las LESP se impone la especificidad de los recursos frente a la especificidad de la situación y/o función comunicativa que predomina en las LFE, de ahí que ambas autoras prefieran reservar la etiqueta de LFE para el área de la enseñanza de lenguas. De forma similar, Martín Peris (2007) ubica las LESP en el marco de la L1 dado que, además de la base temática, presentan características formales y su número es relativamente reducido y fácil de establecer, pues están integradas por especialidades más permanentes. El marco de las LFE, en cambio, es la L2, puesto que predomina la base discursiva sobre la temática, los usos sociales sobre las características formales y su número es más difícil de delimitar por su mayor cantidad y heterogeneidad. Las LESP, vistas de ese modo, constituyen un

[7] Del mismo modo, Bhatia (2008: 160) amplía el campo de acción de las LFE de la descripción de los recursos lingüísticos empleados a la consideración del contexto como pieza clave, pues «ignorar cualquier aspecto del contexto del especialista puede crear problemas interculturales o interdisciplinares, algunos de los cuales pueden llegar a transformarse en potenciales obstáculos para un resultado comunicativo pragmáticamente exitoso». La investigación de las LFE es hoy día un campo disciplinar con un objeto plurifacético, que recurre a otras disciplinas y enfoques relacionados con el estudio de la comunicación, como la Etnografía de la comunicación, la Sociología de la comunicación laboral, la Psicolingüística, la Psicología cognitiva y las disciplinas académicas y culturas profesionales (Derecho, Economía, Periodismo, Ingeniería, etc.) (p. 158).

recurso al servicio de las LFE. Más rotunda se muestra Gómez de Enterría (2006: 52) sobre las LFE al afirmar que «no se trata tanto de enseñar una lengua de especialidad, sino de hacer una inmersión en un discurso especializado concreto, el de la lengua propia de una situación precisa, con un uso puntual y en un ámbito profesional determinado» (cf. también Moirand, 1994: 79).

3.1. Tipos de fines específicos

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, LFE «se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan el dominio de la comunicación especializada, esto es, la lengua que utilizan los profesionales que trabajan en un determinado contexto laboral o los expertos que desarrollan su actividad en una disciplina académica concreta»; según Hutchinson y Waters (1987: 21), es el enfoque de la enseñanza de lenguas que tiene como meta satisfacer las necesidades de comunicación de un grupo específico de aprendices. Ambas definiciones recogen las clasificaciones restringida y amplia, respectivamente, que se observan en la literatura sobre el tema. En la primera, tienen cabida solo los fines profesionales y los fines académicos, en tanto que en la segunda se incluyen tantos fines específicos como grupos específicos de discentes podamos establecer. Así, en los últimos años la denominación *fines* o *propósitos específicos*, además de aplicarse a los profesionales y académicos, se extiende a la enseñanza de la lengua a inmigrantes en contextos escolares obligatorios (niños y adolescentes), la enseñanza de la lengua a inmigrantes adultos y la enseñanza de la lengua a niños. La tipología de fines específicos que se estableció inicialmente para la lengua inglesa distinguía cuatro categorías (Hutchinson y Waters, 1987: 16): ESP (*English for Specific Purposes*), EAP (*English for Academic Purposes*), EST (*English for Science & Technology*) y EOP (*English for Occupational Purposes*). En la actualidad, en Estados Unidos los fines específicos se dividen en tres grandes grupos: académicos (generales y por especialidades), profesionales (negocios,

servicios sociales y tecnología) y vocacional (formación laboral y lingüística) (Robinson 1991: 17); en el Reino Unido se subsume EST (*English for Science & Technology*) a ESP (*English for Specific Purposes*), que se mantiene junto con EAP (*English for Academic Purposes*) y EOP (*English for Occupational Purposes*) (Hutchinson y Waters, 1987: 16, Aguirre Beltrán, 1998: 15). Hoy día es difícil determinar el número y las clases de finalidades específicas, pues estamos ante clasificaciones orientadas al mercado en función de la evolución y demanda del entorno (Aguirre Beltrán, 1998: 15). Esto último ha motivado que investigadores del tema prefieran utilizar las etiquetas de *Español con Fines Profesionales* y *Enseñanza del Español lengua de especialidad* (Gómez de Enterría, 2009: 14-15) cuando se trata del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación especializada en contextos profesionales, cuyos objetivos y finalidades son de índole muy diversa a las necesidades específicas de niños o inmigrantes. De este modo, los fines específicos se restringen a los propósitos académicos y profesionales, cuyas principales especialidades, en función de la demanda actual en el caso de la lengua española, se circunscriben a los ámbitos jurídico, de los negocios, del turismo, de la diplomacia, de las ciencias de la salud y del medio ambiente (Gómez de Enterría, 2009: 63-67).

La meta que orienta la didáctica de lenguas para fines académicos (LFA)[8] es la de facilitar a los aprendices la adquisición de destrezas que les permitan cumplir con éxito las tareas propias de los ámbitos universitarios[9],

[8] La principal causa de la aparición de esta disciplina son los programas de movilidad europea (ERASMUS/SÓCRATES) de docentes y estudiantes. En el transcurso de los años, el perfil típico de movilidad ha ido variando, pues ya no son solamente estudiantes de las distintas Filologías los que acceden a dichos programas, sino universitarios de todas las titulaciones que aspiran a estudiar no solo la lengua meta sino en la lengua meta (Vázquez, 2006: 133). Más información sobre el discurso académico y los logros obtenidos por el proyecto ADIEU (Akademischer Diskurs in der europäischen Union) –cuya finalidad es el desarrollo de la competencia lingüística e intercultural en la lengua meta de estudiantes ERASMUS/SÓCRATES (Vázquez, 2006: 132)-, puede consultarse en <www.sprachlabor.fu-berlin.de/adieu>.

[9] Los fines académicos se ciñen a la esfera universitaria, aunque hay autores que extienden su campo de acción a la enseñanza de la lengua en contextos escolares obligatorios (Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato) (véase Pastor Cesteros, 2006). No obstante, para este último tipo de didáctica,

es decir, la adquisición de la competencia requerida en la comunicación académica, entendida esta no solo como la LESP de la comunidad científica, sino también como el «código oral y escrito que utilizan docentes y estudiantes en ámbitos universitarios para presentar, discutir y evaluar información de carácter científico» (Vázquez, 2004: 1129). En este sentido, el aprendiz debe ser capaz de producir distintos tipos de textos (exámenes, reseña, trabajo, ensayos, informes, memoria, tesina, tesis, ponencias, monografías, etc.) y comprender los textos manejados en las diversas materias (clases magistrales, exposiciones, conferencias, artículos científicos, monografías, debates, etc.), esto es, debe poder participar en las diferentes tipologías de clases y actividades académicas. Independientemente de la lengua de que se trate, el discurso académico posee características propias en cuanto a la manera de organizar y estructurar la información, la intervención y alternancia de turnos de los interlocutores, el registro y estilo en cada ocasión; difiere, además, de una lengua a otra y, a su vez, en cada sistema educativo, en la actividad docente y en el modo en que tiene lugar la comunicación en el aula, y está impregnado, igual que cualquier otra actividad discursiva, de la cultura en que se crean, de ahí la necesidad de un planteamiento didáctico pragmático que trate las cuestiones lingüísticas y los aspectos socioculturales (Pastor Cesteros, 2006). Por consiguiente, la investigación en LFA, en opinión de Vázquez (2004: 1130), debe comprender las características de los géneros académico, el diseño del currículo, el análisis de necesidades, los objetivos, los marcos teóricos –incluidos análisis de corpus-, el enfoque metodológico, los entornos de aprendizaje, la evaluación, las estrategias comunicativas, la gramática del texto académico y el análisis de materiales y otros estudios.

El principal objetivo que se propone la enseñanza de lenguas para fines profesionales (LFP) es el de proporcionar la competencia comunicativa

diferente en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, la motivación de los discentes, el contexto didáctico, etc., es preferible utilizar la denominación de *lengua de instrucción* (ELI, *Español como Lengua de Instrucción*) (cf. Villalba y Hernández, 2004).

necesaria para desenvolverse en diferentes contextos profesionales en una LE. Toda situación comunicativa especializada conlleva que se tengan en consideración los procesos de comunicación tanto verbal como no verbal, la incorporación de las múltiples formas de las TIC, así como el contexto internacional donde tiene lugar el intercambio comunicativo y que implica un conocimiento de las diferencias culturales sobre usos y costumbres de la comunidad y de las normas de actuación de la cultura empresarial y de la cultura corporativa. En este sentido, es evidente, como señala Aguirre Beltrán (2001: 36), que «el nivel de competencia o capacidad y las técnicas concretas quedarían establecidas a partir del análisis de la situación meta en la que, en función del cargo y de las responsabilidades, deban desenvolverse». Es obvio que los profesionales en las diversas organizaciones empresariales e instituciones participan constantemente en situaciones comunicativas complejas, ya sean orales, escritas o mixtas, en interacciones transaccionales o personales, que requieren de fluidez y eficacia, así como del dominio de cualquier canal interactivo (cara a cara, por teléfono, por vídeo o teleconferencia, etc.). Pero también son necesarios en el desempeño de su ejercicio los intercambios para transmitir órdenes, recordar obligaciones y funciones, orientar o consultar, controlar actividades y conductas, gestionar información procedente de distintos soportes, etc. Los cursos formativos pueden tener un objetivo estándar (Español para los Negocios, Inglés para el Turismo…) o unos objetivos muy precisos, esto es, cursos diseñados *a la carta* para satisfacer necesidades comunicativas muy concretas en la LESP (inglés para ejecutivos especialistas en capital de riesgo, inglés para expertos en turismo del bienestar…)[10] (Gómez de Enterría, 2009: 67; Cabré y Gómez de Enterría, 2006: 56-57).

[10] Actualmente, M. Rey Piulestán, alumna de tercer ciclo del programa de doctorado con mención de calidad «Lingüística y Comunicación. Teoría y Aplicaciones» de la Universidad de Cádiz, está realizando un trabajo de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA), dirigido por la profesora Rodríguez-Piñero Alcalá, consistente en el diseño curricular de un curso de inglés de negocios específico para la industria de las telecomunicaciones. Este trabajo está basado en y orientado hacia la experiencia docente de la doctoranda, que imparte clases de

3.2. Metodología de la enseñanza de las LFE

La didáctica[11] de las LFE debe plantearse, igual que en el ámbito de la enseñanza de la competencia genérica, teniendo en cuenta los aspectos lingüísticos, pragmáticos y funcionales, es decir, dando cabida a contenidos gramaticales, discursivos, sociolingüísticos y socioculturales (Gómez de Enterría, 2006: 53 y 2009: 71). En la organización del proceso, hay que identificar la finalidad y la situación comunicativa, o sea, la competencia comunicativa restringida en el ámbito específico; fijar los objetivos a partir del análisis de las necesidades; establecer la metodología y el sistema de evaluación que se utilizará, y elaborar un plan de actuación, que comprenda la programación, la secuenciación y temporalización de contenidos, flexibles para adaptarse a las necesidades reales y a los ritmos de aprendizaje del grupo. Antes de adentrarnos en la descripción de las principales técnicas de enseñanza, es conveniente señalar una serie de características generales, comunes para los procesos didácticos de todos los tipos específicos. Nos

conversación telefónica a empleados de una multinacional de la industria de las telecomunicaciones, que abarcan las diversas categorías profesionales, desde secretarias hasta jefes de equipo o directores pasando por ejecutivos o técnicos. La mayoría pertenecen a los departamentos de Márketing, Recursos Humanos, Finanzas, Compras, Estrategia, Comunicación o Asesoría Legal.

[11] La enseñanza de LFE ha atravesado por diversas etapas desde sus comienzos en el mundo anglosajón, las cuales Hutchinson y Waters (1987: 9; cf. asimismo Aguirre Beltrán, 2004: 1112-1113) sintetizan en cinco fases: años 60, periodo centrado en el análisis del concepto de LEsp y de su léxico y características gramaticales para la elaboración de materiales didácticos; años 70, etapa centrada más en la descripción del discurso de especialidad y de su aplicación al aula, más que en los rasgos léxicos y gramaticales; inicio de los años 80, fase cuya relevancia estriba en la adopción del currículo como elemento organizador del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de orientarse el interés hacia la lengua meta y las características lingüísticas de esa situación; años 80, década dedicada al estudio de las destrezas necesarias y de las correspondientes estrategias comunicativas del discurso de especialidad, y, finalmente, años 90, momento de transición hacia un enfoque centrado en el aprendizaje (*learning-centred approach*) y no tanto en el análisis de la lengua y del proceso de enseñanza. En el panorama de la enseñanza de *Español para Fines Específicos* (EFE) suele situarse la década de los años ochenta como el momento en que instituciones académicas, editoriales y profesionales se interesan por el tema y tratan de satisfacer su demanda, que se vio incrementada a partir del ingreso de España en la Comunidad Económica Europea (actual Unión Europea) en 1986. Una revisión de los inicios y de la trayectoria recorrida por los estudios de EFE durante la última década puede consultarse en Felices Lago (2005).

encontramos ante una enseñanza especializada, orientada a unas metas en un campo específico, por lo que indica una determinada actitud hacia la lengua y establece una serie de temas, conceptos, nociones, textos y actividades concretos, que suele impartirse en un periodo de formación limitado y, a veces, con urgencia. Los alumnos son adultos en formación o profesionales del ámbito de especialidad y se requiere de cierta formación especializada del docente (Aguirre Beltrán, 2004: 1121-1123). Finalmente, se fundamenta en el análisis de necesidades concretas y reales que demanda el grupo, aspecto que junto con el conocimiento de la competencia comunicativa específica y de la experiencia previa en dicho campo específico conforman la base del proceso de enseñanza-aprendizaje de LFE. Según Velázquez-Bellot (2004), el análisis de necesidades debe ser *selectivo* (determina el área con la información pertinente: un departamento o servicio, un proyecto, una especialidad, etc.), *situacional* (contextos cotidianos laborales y culturales), *cualitativo* (los datos deben ser representativos del área), *cuantitativo* (suficientes para ser representativos) y *didactizable* (debe facilitar el diseño de materiales didácticos a partir de los datos recabados). Los instrumentos para detectar las necesidades los proporcionan cuestionarios, entrevistas, análisis de ofertas de trabajo, entrevistas con profesionales e instituciones del campo profesional, publicaciones, etc. (Aguirre Beltrán, 2004: 1122; Velázquez-Bellot, 2004).

La tendencia de conceder especial atención a la manera de aprender del grupo y del aprendiz exige que se adopten métodos de trabajo que se fundamenten en actividades que frecuentemente desempeñen los profesionales del campo, entre los que destacan la simulación global, los proyectos, las tareas, las presentaciones orales y los estudios de casos (Aguirre Beltrán, 2004: 1123-1126):

a) Simulación global[12]: técnica didáctica que se propone la reconstrucción en el aula de los elementos que configuran una

[12] Para Cabré y Gómez de Enterría (2006: 79), la simulación global constituye la mejor técnica didáctica por ser un procedimiento renovador para el aprendizaje de diferentes estrategias de precisión, en donde «el soporte contextual de la realidad

situación comunicativa en un ámbito específico. Para que tenga éxito, es necesaria una planificación exhaustiva en la que hay que gestionar el espacio del aula, organizar su estructura, establecer el plan de actuación, fijar las normas de recogida de la información, sentar las reglas del juego, disponer los papeles o roles que asumirán los aprendices, trabajar con textos auténticos, utilizar las TIC que se emplean con mayor frecuencia, etc. La evaluación es continua y compartida, haciendo el aprendiz un seguimiento de su progreso en un dossier y participando en su propia valoración y en la de sus compañeros.

b) Proyectos: se trata de una tarea final amplia en la que todas las actividades están orientadas a la preparación, desarrollo y elaboración de un proyecto relacionado con la actividad profesional. En su programación, hay que organizar una serie de pasos que van desde la elección del tema, la búsqueda de materiales y documentación, la distribución del trabajo individual y grupal y la organización de la información hasta su maquetación y presentación.

c) Tareas: enfoque actualmente muy extendido en la enseñanza de lenguas extranjeras que tiene la *tarea* como unidad de diseño de la actividad didáctica. Implica a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la LE; su atención se centra más en el contenido que en la forma. A la hora de diseñar una tarea, es importante plantear un objetivo claro desde el principio, tener en cuenta la experiencia previa de aprendizaje, a la vez que proporcionar motivos para la interacción y comunicación, así como fomentar la resolución de problemas y conflictos por vías y con resultados diferentes, teniendo en cuenta que los resultados finales serán compartidos en forma de exposición.

---

profesional permite una puesta en práctica de los discursos especializados insertos en el funcionamiento de la comunicación».

d) Presentaciones orales: método de trabajo fundamental en la enseñanza de la comunicación profesional, ya que permite ejercitar la comunicación no verbal de forma natural. Puede utilizarse por sí sola o puede formar parte de uno de los enfoques anteriores; puede llevarse a cabo tanto de forma individual como en grupo. Integra todas las destrezas comunicativas, pues hay que documentarse sobre el tema, seleccionar la información relevante, trasladarla de forma sintetizada a una plantilla de exposición, póster, etc., explicar con algo más de profundidad los datos proporcionados, etc.

e) Estudios de casos: técnica que proporciona prácticas para analizar problemas reales en un contexto profesional y que es utilizada frecuentemente en la didáctica de numerosas LESP (Derecho, Economía, etc.). Integra asimismo todas las destrezas comunicativas y permite comprobar las estrategias de resolución de problemas. Facilita la práctica de estrategias de aprender a aprender, puesto que se apoyan en los conceptos, principios y procedimientos que se emplean en el campo específico.

4. A modo de síntesis

Como recapitulación final, querríamos destacar que no nos hemos planteado con este trabajo tanto la distinción conceptual y terminológica entre lengua o lenguaje de especialidad o especializado, como la delimitación de las esferas de acción de las LESP frente a las LFE, reservándose esta última denominación principalmente para el área de la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas. Los fines específicos se limitan a los propósitos académicos y profesionales, ya que sus circunstancias y necesidades comunicativas varían mucho de las que puedan tener niños o inmigrantes que aprenden una LE. Aunque no existe una separación tajante entre la enseñanza de la competencia genérica y la competencia específica, sí hallamos, desde este último ámbito, cierta predilección por una serie de

técnicas didácticas basadas en métodos de trabajo que forman parte de la actividad profesional habitual. Desde hace algún tiempo, el español es un valor en alza como recurso y producto económico, como se corrobora en el hecho de que se haya convertido en la segunda lengua para la comunicación profesional internacional.

Bibliografía

AGUIRRE BELTRÁN, Blanca (1998): «Enfoque, metodología y orientaciones didácticas en la enseñanza del español con fines específicos», *La enseñanza del español para fines específicos*, *Carabela*, 44. Madrid: SGEL, 5-29.

AGUIRRE BELTRÁN, Blanca (2001): «El español para la comunicación profesional. Enfoques y orientaciones didácticas», *Español para Fines Específicos. Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. *Amsterdam, noviembre de 2000*, MECyD, [en línea] <http://www.educacion.es/exterior/be/es/publicaciones /actas/ciefe/ciefe.shtml>.

AGUIRRE BELTRÁN, Blanca (2004): «La enseñanza del español con fines profesionales», Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo, (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 1107-1302.

AGUSTÍN, Javier de (2000): «Precisiones sobre teoría de la terminología y semántica léxica», Martínez Hernández, Marcos et alii (eds.), *Cien años de investigación semántica: de Michel Bréal a la actualidad. Actas del Congreso Internacional de Semántica (Universidad de La Laguna, 27-31 de octubre de 1997)*, II, Madrid: Ediciones Clásicas, 1249-1258.

BALBONI, Paolo E. (1982): «Le microlingue: considerazione teorische», *Scuola e lingue moderne*, 20, 107-111.

BEAUGRANDE, Robert de (1987): «Special Purpose Language an Linguistic Theory», *LSP Newsletter*, 10, 2, 2-11.

BECCARIA, Gian Luigi (1973): *I linguaggi settoriali in Italia*, Milán: Bompiani.

BERRUTO, Gaetano (1997): *Sociolinguistica dell´italiano contemporaneo*, Roma: Nuova Italia Scientifica.

BHATIA, Vijay (2008): «Lenguas con Propósitos Específicos: Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos», *Signos*, 41/67, 157-176.

CABRÉ, Mª Teresa (1993): *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*, Barcelona: Antártida/Empúries.

CABRÉ, Mª Teresa (2004): «¿Lenguajes especializados o lenguajes para propósitos específicos?», van Hooft, Andreu (dir.), *Textos y discursos de especialidad: el español de los negocios. Revista Foro Hispánico*, 26, 19-34.

CABRÉ, Mª Teresa y Josefa GÓMEZ DE ENTERRÍA (2006): *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*, Madrid: Gredos.

CASAS GÓMEZ, Miguel (1993): «Consideraciones sobre la variación diafásica», *Pragmalingüística* 1, 94-124.

CASAS GÓMEZ, Miguel (2003): «Hacia una tipología de la variación», Moreno, Francisco et alii (eds.), *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*, II, Madrid: Arco/Libros, 559-574.

CASAS GÓMEZ, Miguel y Luis ESCORIZA (2009): «Los conceptos de diastratía y diafasía desde la teoría lingüística y la sociolingüística variacionista», *Estudios de lengua española: descripción, variación y uso. Homenaje a Humberto López Morales*, Madrid: Iberoamericana/Vervuert, 151-178.

CIAPUSCIO, Guiomar (2003): *Textos especializados y terminología*, Barcelona: IULA-UPF.

CIAPUSCIO, Guiomar e Inés KUGUEL (2002): «Hacia una clasificación del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados», García, Joaquín y Mª Teresa Fuentes (eds.) *Texto, terminología y traducción*, Salamanca: Ediciones Almar, 37-73.

ETTINGER, Stefan (1982): «Formación de palabras y fraseología en la lexicografía», Haensch, Günther et alii, *La lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica*, Madrid: Gredos, 233-258.

FELICES LAGO, Á. (2005): «El español para fines específicos y su desarrollo en España durante la última década», *IDEAS (FH-Heilbronn). Investigaciones y Estudios Hispánicos Aplicados*, 1 [en línea] <http://www.ideas-heilbronn.org/artic.htm>.

GILI GAYA, Samuel (1964): «El lenguaje de la ciencia y de la técnica», *Presente y futuro de la lengua española vol. II. Actas de la Asamblea de Filología del I Congreso de Instituciones Hispánicas*, Madrid: Ed. Cultura Hispánica.

GLÄSER, Rosemarie (1993): «A multi-level model for a typology of LSP genres», *Fachsprache: International Journal of LSP*, 15, 1-2, 18-26.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa (2006): «Últimos enfoques en la enseñanza-aprendizaje del español con fines profesionales», Cestero Mancera, Ana Mª (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 47-60.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa (2009): *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*, Madrid: Arco/Libros.

GRABARCZYK, Zenon (1987): «Statistics and LSP Didactics», Czap, Hans y Christian Galinski, (eds.), *Terminology and Knowledge Engineering*, Frankfurt: INDEKS Verlag, 204-206.

GUTIÉRREZ RODILLA, Bertha María (2005): *El lenguaje de las ciencias*, Madrid: Gredos.

HAENSCH, Günther (1987): «Les llengües d'especialitat o 'tecnolecte'», *Revista de Llengua i Dret*, 10, 7-31.

HAHN, Walther von (1983): *Fachkommunikation. Entwicklung. Linguistische Konzepte. Betriebliche Beispiele*, Berlin: Walter De Gruyter.

HEINEMANN, Wolfgang y Dieter VIEHWEGER (1991): *Textlinguistik: Eine Einführung*, Tübingen: Niemeyer.

HERNÁN RAMÍREZ, Luis (1979): *Estructura y funcionamiento del lenguaje*, Lima: Edición Ultra.

HOFFMANN, Lothar (1987): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*, Berlin: Akademie.

HOFFMANN, Lothar (1998): *Llenguatges d'especialitat. Selecció de textos*, Barcelona: IULA-UPF.

HUTCHINSON, Tom y Alan WATERS (1987): *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.

LEHRBERGER, John y Richard KITTREDGE (eds.) (1982): *Sublanguage: Studies of Language in Restricted Semantic Domains*, Berlin: Walter de Gruyter.

LERAT, Pierre (1997): *Las lenguas especializadas*, Barcelona: Ariel.

LOFFLER-LAURIAN, Anne Marie (1983): «Typologie des discours scientifiques: deux approches», *Études de linguistique appliquée*, 51, 8-20.

MARTÍN PERIS, Ernesto (2007): «Textos y discursos en la enseñanza de EFE», *Encuentro sobre el Español con Fines Específicos (EFE)*, Fundación Comillas y Universidad de Alcalá, Comillas (Cantabria), 8-9 de febrero de 2007 [en línea] <http://www.upf.edu/pdi/dtf/ernesto.martin/archivos/ELE/EFEComillasfebrero2007.ppt#1>.

MÖHN, Dieter y Roland PELKA (1984): *Fachsprachen: Eine Einfuhrung*, Berlin: Niemeyer.

MOIRAND, Sophie (1994): «Décrire les discours de spécialité», Barrueco, Sebastián, Lina Sierra y Esther Hernández (eds.), *Lenguas para Fines Específicos (III),* Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 79-91.

MONTES GIRALDO, José Joaquín (1998): «Notas», *THESAURUS*, III, 3, 553-560.

PASTOR CESTEROS, Susana (2006): «La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos», *MarcoELE,* 2, [en línea] <www.marcoele.com/num/2/index.html>.

PICHT, Heribert y Jennifer DRASKAU (1985): *Terminology: an introduction*, Guilford: The University of Surrey.

QUEMADA, Bernard (1978): «Technique et langage», Gille, Bertrand, *Histoire des techniques*, Paris: Gallimard.

REY, Alain (1976), *Néologie en marche série b: langues de spécialité* 2, Québec: Gouvernement du Québec.

ROBINSON, Pauline C. (1991): *ESP Today: A Practitioner's Guide*, U.K.: Prentice Hall.

RODRÍGUEZ DÍEZ, Bonifacio (1979): «Sobre el estatuto lingüístico de las lenguas especiales», *Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos Llorach*, Oviedo: Universidad de Oviedo, 279-293.

RODRÍGUEZ DÍEZ, Bonifacio (1981): *Las lenguas especiales. El léxico del ciclismo*, León: Colegio Universitario de León.

RONDEAU, Guy (1983): *Introduction à la terminologie*, Chicoutimi: Gaëtan Morin.

SAGER, Juan Carlos, David DUNGWORTH y Peter F. MCDONALD (1980): *English Special Language: Principles and Practice in Science and Technology,* Wiesbaden: Oscar Brandstetter.

SAUSSURE, Ferdinand de (1916): *Cours de linguistique générale*, Payot: Paris.

SCHIFKO, Peter (2001): «¿Existen las lenguas de especialidad?», Bargalló, María *et alii* (eds.), *Las lenguas de especialidad y su didáctica*, Tarragona: Universitat Rovira et Virgili, 21-29.

SOSNOWSKI, R. (2006): *Origini della lingua dell'economia in Italia*, Milano: FrancoAngeli.

VARANTOLA, Krista (1986): «Popularization strategies and text functional shifts in scientific and technical writing», *LSP Newsletter*, 10, 2, 33-52.

VÁZQUEZ, Graciela E. (2004): «La enseñanza de español con fines académicos», Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 1129-1147.

VÁZQUEZ, Graciela E. (2006): «Un análisis didáctico del discurso académico español como contribución a la movilidad estudiantil europea», *Español para Fines Específicos. Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos.* Utrecht, noviembre de 2006, MECyD, [en línea] <http://www.educacion.es/exterior/be/es/publicaciones/actas/ciefe/ciefe.shtml>.

VELÁZQUEZ-BELLOT, Alice (2004): «Metodología teórica del proceso de elaboración de un Diseño Curricular para la enseñanza de las lenguas con fines específicos», *RedELE. Revista Electrónica de Didáctica / Español como Lengua Extranjera,* 2 [en línea] <www.mec.es/redele/index.shtml>

VILLALBA, Félix y Mª Teresa HERNÁNDEZ (2004): «Español como segunda lengua en contextos escolares» en Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo, (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 1225-1258.

NEOLOGÍA DE SENTIDO EN EL LÉXICO DEL ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS

Mª VICTORIA ROMERO GUALDA
Universidad de Navarra

RESUMEN

Un léxico de especialidad cuenta con la neología de sentido, no es la más abundante pues provoca ambigüedades, falta de precisión, o alejamiento del internacionalismo, etc. Estos *defectos* de los neologismos de sentido hace que precisen del contexto para ser interpretados –un *chicharro*, oído en una pescadería o en la Bolsa, *préstamo* en el aula de Lengua española o en una oficina bancaria- sin embargo, ofrecen ventajas al aprendiz de parcelas especializadas de la lengua, ya que vinculará a estas con la lengua y la cultura común en la que se alojan.

1. Introducción

En 1988 se celebró en la Universidad de Navarra (Pamplona) el 5º Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA) con el tema «La enseñanza de la lengua con fines específicos», poca fue la atención al ELE y menos al EFE, el inglés era el centro de atención y los profesores de español éramos minoría, sí pudimos dedicar una mesa redonda sobre las necesidades generales y las específicas de los estudiantes de

Español como Lengua Extranjera. Han pasado 21 años y este vigésimo congreso de Asele se dedica enteramente a esta cuestión, no hay duda de que pioneras en esta parcela como Blanca Aguirre o Marisa de Prada, han peleado duramente para que estas especificidades tengan el puesto que merecen dentro de las investigaciones sobre el ELE/EL2. No pueden dejarse de mencionar los CIEFE cuyas Actas ofrece el Centro Virtual Cervantes y en las que encontramos textos que dan un marco en el cual situarnos con más o menos precisión. El interés por estos problemas deviene de la experiencia, no sólo de seguir los pasos de otras lenguas, sino de que el español tiene por pura necesidad funcional que preocuparse por las áreas específicas demandadas por gentes que desean hacer negocios en un mercado de más de cuatrocientos millones de personas. Digo el español, en realidad deberíamos decir los profesores y los aprendices, pues no son las lenguas sino los hablantes los que tienen necesidades comunicativas especiales o no. Por otra parte, acabo de mencionar sólo uno de esos fines específicos porque es el más atendido bibliográficamente como consecuencia de su mayor demanda, por supuesto no es el único como lo demuestra, por ejemplo, el volumen coordinado por la profesora Gómez de Enterría en 2001 *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos* en el cual al ámbito de los negocios y del comercio se le dedican tres de los siete capítulos al igual que en su manual *El español lengua de especialidad* es asimismo muy atendido junto con el del turismo, el jurídico y el de ciencias de la salud. No voy a entrar en el debate terminológico que se advierte entre *con fines específicos, lengua de especialidad* e incluso, incorporando el punto de vista didáctico un sintagma más complejo que podría ser *lengua para necesidades específicas* que tomaría como criterio de definición la situación comunicativa precisa y el análisis de necesidades del aprendiz. Así, se definía por determinadas limitaciones: presentación de la estructura gramatical superficial y del léxico y la cultura restringida y especializada. (Vinay, 1968:691) o más tarde, sobre todo, como una aproximación al aprendizaje de

una lengua basada en las necesidades del aprendiente (Hutchinson & Waters, 1987)

No entro en esto porque hay otras voces más autorizadas e interesadas en la cuestión. Mi interés, se dirige hacia los procedimientos de creación léxica en las terminologías o vocabularios técnicos. Interés que nació al abrigo de mi ya lejanísima tesis doctoral, publicada en 1977, *Vocabulario de cine y televisión en España,* que es un estudio de lexicología terminológica de un vocabulario profesional. Al estudiar los procedimientos de constitución léxica de ese vocabulario examiné lo que un clásico de la semántica (Ullmann, 1957) ya había señalado que es el proceso ocurrido en una palabra cuando pasa del lenguaje ordinario a una nomenclatura especializada o cuando recorre el camino en dirección inversa. Esos movimientos «socialmente condicionados» confirman el papel del hablante que se refleja en las marcas diastráticas que ofrecen algunas de las voces no creadas morfológicas sino semánticamente, así, voces foráneas registradas en un nivel sociocultural alto, eran, digamos que traducidas metafóricamente, en otros cuyos hablantes no tenían, por ejemplo, estudios universitarios y estaban ligados a tareas menos específicas del medio (electricistas, carpinteros, utileros, etc.)

2. Marco teórico

A la vuelta de los años he revisado ese punto de los llamados neologismos de sentido en los vocabularios profesionales[1], es decir, aquellas voces de la lengua general que adquieren un sentido especializado que funciona en un contexto profesional, ya que son precisamente los contextos

[1] «Creaciones metafóricas y terminología» en *Amica verba in honorem Antonio Roldán Pérez* / Ricardo Escavy Zamora… [et al.], Murcia Universidad de Murcia, 2005, pp. 901-912 y «Terminologización mediante metáforas Algunos casos en el vocabulario de la Arquitectura y de la Construcción» en I Arellano, et al. (2009) *Ars bene docendi Homenaje al profesor Kurt Spang,* pp. 479-492. Debo mencionar el excelente trabajo de Marek Baran *Metáforas cristalizadas en terminología de lengua española*, que, de alguna forma, me animó a seguir con un tema ya antiguo para mí.

profesionales los que impulsan «la distinción y precisión de los significados de las palabras». (Lara, 1995:51) El mismo profesor Lara afirma que esos términos por más delimitados que estén llevan una carga cultural o lo que es similar: es pertinente hablar de la experiencia social en la construcción del significado, no solo de las voces de un idioma, lo cual pertenece al acervo de conocimientos compartido sino en la de los lexicalismos terminológicos. No debemos olvidar que un «usuario competente», según MCER ha de dominar el *saber expresivo*, es decir ha de saber *usar* una lengua de forma adecuada a las circunstancias, por tanto ha de saber, al menos tener noticia, de que las modificaciones de sentido pueden hacer que las palabras funcionen en ámbitos diferentes y esto no solo los que se dirijan a cursos de fines específicos sino los que se muevan en contextos generales.

En el modo de significar de los lexicalismos terminológicos se ha insistido, en ocasiones de modo excesivo, en varios de los rasgos que repasaré brevemente para tratar de ver en ellos el valor cultural que suponen y el alcance que puedan tener en cursos, no necesariamente de fines específicos. A sabiendas de que los cursos generalistas no son objeto de estudio en este Congreso me he preguntado varias veces durante la elaboración del trabajo sobre este punto.

En la práctica vemos lo dificultoso que parece ser delimitar una situación comunicativa y cómo lo común roza con lo específico en más ocasiones de las que pensamos: en algún texto dedicado a la enseñanza/aprendizaje del Español con Fines Específicos se ve este roce en una actividad propuesta para la expresión oral, se trata de una conversación para la que se ofrece una serie de preguntas como: *¿Qué opinas en general de la anticoncepción?* o *¿Qué ha supuesto la anticoncepción para la Humanidad, para las relaciones sexuales en las parejas heterosexuales u otro tipo de relaciones y especialmente para la mujer?* (Sanz, A. en J. Gómez de Enterría, (coord..), 2001:52). Creo que si bien el contenido está conectado con el mundo de la salud, participantes en un curso generalista podrían responder o establecer la conversación a partir de las preguntas formuladas.

2.1. Léxico general frente a léxico de especialidad

Aceptada la existencia de las lenguas de especialidad, cabe preguntarse si estas se han de estudiar sobre todo como *objetos léxicos*, no parece que sea así, hay rasgos necesarios de acotar en los niveles sintáctico y pragmático y a pesar de que sea lo léxico, lo más fácilmente caracterizable, lo que ha atraído la atención de los estudiosos, estoy de acuerdo con Miquel Llobera cuando en el primer congreso de CIEFE afirmaba:

> No creo que sean deseables manuales para la enseñanza de la terminología del «español de especialidad», […]. Este tipo de afirmaciones […] procede de unas ideaciones que asocian especificidad profesional con una especificidad puramente léxica. Es obvio que este tipo de aproximación proviene de una formación más relacionada con el mundo de la traducción y la interpretación que la relacionada con la didáctica de las lenguas (Llobera, 2000:17)[2]

Esto no quiere decir que el estudio del plano léxico deba ser abandonado, al contrario creo que debe ser profundizado y actualizado. Deben recorrerse viejos y nuevos caminos para que su presentación en el aula favorezca el aprendizaje; en el caso que nos ocupa, se trata de elegir el planteamiento semasiológico que permite ver cómo el hablante destaca un rasgo de contenido, que es el que le sirve en la situación comunicativa precisa como nuevo signo. Para esto conviene contrastar algunas de las características que enfrentan ambos tipos de léxico.

Hablo en las líneas de tendencias e insisto que así es como hay que verlas y como tales el profesor ha de examinarlas para la explotación

[2] Las palabras de Llobera en las que se ve el enlace, por otra parte necesario, del acercamiento a las terminologías desde la investigación traductológica son fáciles de confirmar con trabajos recientes como el coordinado por Guerrero Ramos y Pérez Lagos (2002), *Panorama de la terminología*. En este se encuentran trabajos como el de Freixa aprovechable para la tarea de EFE.

didáctica. He agrupado algunas que suelen revisarse separadamente, en aras, primero, de la brevedad exigida en una exposición de este tipo y segundo por intentar aunar las más relacionadas entre sí.

2.1.1. Tendencias a la univocidad y a la monosemia

La polisemia que aparece frecuentemente en el vocabulario común cuenta con el *contexto* y el *cotexto* para la desambiguación: «no me aparecen sus datos en la pantalla» / «esa pantalla es feísima» «La primera aparición de Penélope Cruz en la pantalla trastornó a más de uno» por el contrario, la comunicación especializada procura que la polisemia no aparezca, necesita de la claridad para que la eficacia comunicativa que es su primera necesidad se cumpla, así el contexto adquiere no solo pertinencia sino relevancia absoluta.

Respecto a la monosemia indicaremos como gracias a esa tendencia, de los dos factores que hemos mencionado –el contexto y el cotexto- como pertinentes para la desambiguación, en las terminologías no se precisa del eje sintagmático –el cotexto- para solucionar las poco probables ambigüedades. Esto a pesar de las frecuentes críticas que ha obtenido la idea wüsteriana de la relación biunívoca término-objeto referenciado, con las que en su mayoría estamos de acuerdo.

El término técnico tiende a ser monorreferencial en cada terminología; deberíamos decir que funciona monorreferencialmente en la situación comunicativa especializada para ser *adecuado* y *oportuno*, es decir se adecua al asunto tratado y es oportuno respecto a los intervinientes en el acto comunicativo.

2.1.2. Sustitución sinonímica y organización del vocabulario

La sinonimia y todas las complejas relaciones que genera ofrecen una de las diferencias más notables entre el vocabulario general y el especial. Ha sido y es cuestión muy debatida para la lengua común y también ofrece problemas para el discurso especializado. Es muy rentable para la enseñanza

tener en cuenta, sobre todo, el establecimiento de las diferencias «sobre la base de las condiciones pragmáticas»[3], asimismo será útil ver que ciertas concurrencias sinonímicas señalan un paso intermedio hacia la consolidación terminológica.

El término técnico presenta muchas dificultades para ser sustituido sinonímicamente dentro de los límites de la propia lengua de especialidad y así cuando la sustitución se produce es porque no se está en esos límites:

Este crío esta *cuadrado*→ este crío está muy fuerte

La suma de los ángulos de un *cuadrado* mide 360º

Por otra parte, el modo en que se relacionan los signos en el vocabulario general es frecuentemente *inclusivo*, es decir, una de las voces puede englobar a otras:

Alimento {comida, bebida}: No toma *alimento* desde hace días

Día {mañana, tarde, noche}: Vendrá el *día* 24

Sin embargo, las relaciones terminológicas son *exclusivas*, o sea, cada término es diferente de todos los demás, aunque se muevan en el mismo ámbito de referencias no pueden intercambiarse sin provocar fracaso en la comunicación: {*chasis≠carrocería≠motor*} *automóvil*

Otra de las diferencias relacionada con este punto es la distinta posibilidad de aparición de nuevas voces: en el vocabulario general, las series son abiertas virtualmente, pueden aparecer denominaciones para referentes ya existentes, produciéndose situaciones de sinonimia (*viejo / tercera edad, carroza; trabajo / curro, etc.*) que despiertan procesos cognitivos en tanto que en una terminología, se trata, sobre todo de necesidades designativas para nuevos referentes de cualquier clase.

[3] Basta pensar, por ejemplo –y para EL2- las diferencias de registro que se dan en sustituciones del tipo: *mujer/parienta/esposa* o entre *guay* y *estupendo*. Otra cuestión es que se entre a discutir si son verdaderos sinónimos o variantes pragmáticas.

2.1.3. Tendencia a lo universal. Presencia de préstamos

Acudir a los formantes internacionales de cada disciplina es un correcto y tradicional consejo, ya que el lenguaje de la ciencia y de la técnica ha acudido con mucha frecuencia a las lenguas clásicas (véanse en el DRAE *cromatina, filogenia, hematoxilina., protoplasma,* y tantos otros términos). Esa tendencia a lo universal se refleja en la abundancia de préstamos, las lenguas de especialidad acogen muy fácilmente voces foráneas; que ofrecen la ventaja de no provocar relaciones asociativas, bien por el significante bien por el significado, con otras voces del sistema. (Romero Gualda, 2008: 57)

Estos dos rasgos íntimamente relacionados, sirven mucho en el aula pues cabe la comparación entre los términos de la lengua materna de los estudiantes y el español, asimismo enlazando con el punto anterior sirve para ver cuándo vence la voz foránea o cuando se impone un neologismo de la propia lengua, que puede ser, precisamente de sentido, por ejemplo: *film/película hostess/azafata*

2.1.4. Otros rasgos

Hasta aquí hemos visto varias tendencias que pueden servirle al profesor de E/L2 para trabajar con el léxico mental del estudiante, que va conformándose con la adquisición y aprendizaje del conjunto de unidades léxicas que un hablante es capaz de reconocer (léxico pasivo o receptivo) y capaz de emplear en su expresión escrita u oral (léxico activo o productivo). Podrían señalarse otros, más aún si se hace un estudio diferenciado de los lenguajes de especialidad, pues evidente que no muestra el mismo panorama el vocabulario médico que el de los enólogos, sí hay un último rasgo que puede comprobarse en casi todos aunque no sea más que como principio: «La estabilidad no es más que un principio con el que se desea conseguir la deseada precisión y univocidad del lenguaje científico» (Baran, 2003: 86). El «grado de estabilidad» debe medirse en las nuevas formaciones especializadas que tienden a estabilizarse de forma más rápida que las que aumentan el caudal común, en el cual las indecisiones léxicas se dan con más

frecuencia y permanecen más tiempo sin producir graves desajustes comunicativos, el hablante en una situación especializada necesita de una fijación rápida de los términos para mejor servir a la comunicación.

2.2 Recursos comunes para lo específico

Es obvio que la lengua común sirve a todas las necesidades de comunicación de un hablante puede decirse que con mejor o peor fortuna, nunca podrá afirmarse de forma tajante, por ejemplo, que el español no sirve para la comunicación científica –«El español nació como una lengua científica, fue la primera lengua moderna usada con esta finalidad»– (López García, 2007: 196) o que el neerlandés no podrá emplearse en la creación poética[4]. Depecker (2003) habla de la lengua común como un *grand réservoir* que ofrece recursos en los distintos planos lingüísticos por lo que la continuidad entre lengua común y lengua especializada es algo constatable. Como afirma Lodares (1999:121) el fenómeno, gracias al cual la lengua común sirve a los ámbitos científico, técnico y profesional es muy usual y así: «los médicos hablan de *yunque*, el *estribo*, el *martillo* y el *tabique* nasal»º o en la Bolsa se habla de *paraguas* 'tipo de inversión'. Estamos, como se advierte fácilmente, acercándonos al recurso, al parecer el más frecuente, de neología de sentido en el ámbito de las terminologías y por tanto de las lenguas de especialidad: la metáfora.

Sin rechazar el punto de vista retórico, la figura de pensamiento que todos conocemos ha sido tratada como un modo de aprehensión de la realidad, un modo que puede tener objetivos tan dispares como facilitar la comprensión de un problema o alienarse con el eufemismo para la atenuación discursiva. Hablar de metáfora supone un escenario en el que se mueven dos figuras propias del ser y del actuar humano: la aprehensión del mundo y

[4] No se trata de hacer un recuento de la poesía neerlandesa, podrían citarse el recientemente fallecido Simon Vinkenoog, o Van den Vondel como figuras (1587-1679) de esta.

creación lingüística, lo que podría nombrarse como procesos cognitivos y creatividad lingüística (Gola, 2005)

En la revisión que se ha hecho de la metáfora relacionada no solo con ámbitos especializados[5] sino en la formación de las terminologías se ha visto que no siempre se produce en el paso de la lengua común a la especialidad (*chiringuito,* econ.; *alimentar*, inf., *abeja*, astron., registrado en Terreros) sino que puede darse entre varias de estas, el paso del vocabulario de una disciplina a otra es frecuentísimo, valgan como ejemplo *sintaxis* o *semiótica* de la gramática y de la medicina o *logística* de la militar que han pasado a contextos distintos. El ámbito doméstico es fuente de muchas de estas creaciones sobre todo en vocabularios especializados como puede comprobarse en el Diccionario Académico con los tres siguientes: *cazuela, paellera* y *torta*.

Las creaciones metafóricas existen en todas las lenguas, por ello resultarán familiares al aprendiz la designación metafórica de objetos inanimados con denominaciones propias del cuerpo humano: los ojos del puente o los brazos del sillón. Y si se habla de la metáfora en la descripción del vocabulario español asimismo es pertinente hacerlo cuando el resultado de la neología se da en un campo tan especializado como el de la genética: «se denomina horquilla a una estructura en bucle que se encuentra en el interior de una cadena de ADN o ARN y que está formado por el apareamiento de secuencias complementarias pertenecientes a la misma cadena» (Gutiérrez Rodilla, 1998: 145)

Tradicionalmente se señalaban los rasgos que hacían útil la metáfora para la lengua, me interesa destacar dos: el ser factor de motivación, es decir, que las creaciones logradas por este procedimiento aportan transparencia[6] y

[5] Con *ámbitos especializados* me refiero a los usos de la lengua en los medios de comunicación, en revistas de divulgación científica, en el lenguaje político, etc. Así, existe un uso del español en la publicidad y existe una terminología publicitaria, por ejemplo: *cuerpo, gancho, copy o target* pertenecen a ésta.

[6] Contrástese en el aula la rentabilidad didáctica de usos metafóricos: «En esta empresa no se hacen *puentes*,»«[…] y queremos la participación de la mujer, no en puestos *florero* sino de responsabilidad» «[…] El papel de IU es apoyar los grandes

el ser fuente de sentido hace que no aumenten los significantes en el léxico de la lengua pero favorece la ambigüedad de la cual los contextos prefieren alejarse.

Por otra parte, la metonimia, la figura que va pareja a la anterior, parece menos atractiva a los estudiosos. Como dice Sánchez Manzanares, Mª C. (2006: 11) «El recurso a la metonimia para poner nombre a aquello que no lo tiene es tan natural que pasa desapercibido», esa inadvertencia del fenómeno ha hecho que no se señale como procedimiento rentable para la denominación, para el caso que nos ocupa, tampoco resulta tan útil como el recurso metafórico ya que la catacresis metonímica parece exigir menor intervención consciente del hablante y, por ende, menos *juego interpretativo* por parte del receptor, que aquí sería nuestro aprendiz en contexto específico, creo que es innegable que casos metonímicos como *nos bebimos tres botellas* (continente por contenido) suscitan menos comentarios que una frase como: *Cuando sale el rodillo no hay nada que hace*r en la entrevista a un político, o los casos siguientes extraídos del *Corpus de Referencia del Español Actual*:

> La empresa se llamaba anteriormente Administración de Servicios Hosteleros y tenía de socios a Husa-Gaspart y Gustavo Ron. El año pasado, Gaspart compró la participación de Ron. Luego dio un provechoso *pelotazo*. Vendió el 80% de la compañía al grupo americano Ara, que satisfizo por el lote la bagaleta de 4.000 millones de pesetas. (CREA, Prensa, España, 1995)
>
> Entre ellos había hecho un esquema y un organigrama de lo que tenía que ser la Presidencia del Gobierno y parece ser que ya se habían repartido los puestos. Nunca supe si aquello era idea de ellos o tenían la aquiescencia de Alfonso, pero la decisión de Felipe de

proyectos para la ciudad, pero al margen del pelotazo o la especulación» (Estos dos citados por Núñez Cabezas y Guerrero Salazar, 2002) frente a creaciones síglicas: INEM, CAM, etc

> nombrarnos a Sotillos y a mí, sin duda les desbarató el chiringuito. (Crea, Feo, J. Aquellos años, Barcelona, Ediciones B, 1993)

Estos ejemplos sirven más para el comentario sociocultural que es lo que tratamos de ver.

3. Uso cultural del vocabulario y neología de sentido. Ejemplos

Hablo de uso cultural del vocabulario porque entiendo que las lenguas son hechos de cultura, a la vez que, desde un punto de vista cognitivo, sabemos que conforman nuestro modo de ver el mundo, el hablar es una de las actividades humanas que crea y difunde cultura, por tanto, cuando hablamos precisamos no solo de competencia lingüística sino también de saberes acerca del mundo y las cosas. Esta conjunción de competencias se ve claramente en la enseñanza-aprendizaje en contextos específicos en los que afloran contenidos nocionales no presentes en una conversación cotidiana. De ahí que los profesores que han de presentar esos contenidos (una reunión de negocios, una entrevista con un paciente, un intercambio de datos técnicos con un colega, etc.) sean, en algún aspecto, unos manipuladores:

> La manipulación del caso real por parte del profesor de lengua permite adaptar este a sus objetivos lingüísticos. Con esta manipulación no nos referimos a la simplificación del contenido o de la lengua sino a la forma de presentar la información en clase para realizar distintas actividades lingüísticas. (Bonet y Melcion, 2000: 136)

Es decir, han de apoyarse en todo lo comunicativo para que el aprendiz mejore su competencia lingüística

Cuando los intereses de los estudiantes se concretan de forma explícita y se pide a los cursos formación específicamente dirigida a dichos intereses, el currículo que se prepare ha de adecuarse a esas necesidades. Esto no obsta para ver que los cursos llamados generalistas siguen teniendo demanda en este *mercado de la enseñanza de segundas lenguas* y que incluso en ellos se ha de atender a algunos aspectos específicos.

Por otra parte, desde el punto de vista didáctico, enseñar únicamente *vocabulario específico* provoca ciertas reticencias, cabe preguntarse si será válido, ya que lo más frecuente es que el aprendiz no vaya a encontrarse siempre, y únicamente, en la situación profesional presentada en el curso de *fines específicos*. En contrapartida, muchas de las voces de especialidad proceden del vocabulario común: *vértigo o paraguas* en terminología bursátil, *alarde* en la jurídica, o *cañón* en viticultura, otras, pertenecientes a ámbitos especializados, son empleadas en el habla común, algunas han hecho una especie de viaje de ida y vuelta, tomemos el caso de *recesión*, para muchos hablantes el significado común de *reiterarse o retrocedes* está desvanecido y se percibe como un término inequívocamente económico[7]:

> *un crecimiento de PIB de aproximadamente el 2% ha significado el inicio de una fase expansiva que se espera continúe y se acelere durante 1995 hasta alcanzar una tasa de aumento del producto del 3% o incluso algo más. Estas cifras son evidentemente positivas y permiten decir, con razón, que lo peor de la recesión ha pasado* (CREA, Prensa, España, 1995).

Dar cuenta de estos movimientos ofrecen al aprendiz una visión del léxico más allá de lo formal, le acercan a aspectos socioculturales que notan de modo intuitivo, así, respecto al uso en la lengua común de voces especializadas, muchos estudiantes extranjeros se sorprenden de la facilidad

[7] 1975-1995, solo en periódicos podrá decidirse con bastante certeza que el 95% de los casos se referían a la economía

con que los hablantes españoles –aunque habría que señalar factores de edad y sexo- hablan de enfermedades, de *niveles de colesterol* o de *velocidad de sedimentación*, etc.; textos como los siguientes situarán al estudiante ante lo que cualquier lector español puede leer en una revista no especializada:

> *se valoró la hipnosis como «analgesia no farmacológica» en pacientes sometidos a técnicas diagnósticas invasivas como angiogramas o angioplastia (que requieren cateterización de las arterias, nefrostomía… (XLSemanal, nº990, octubre 2006: 76)*

> *El colesterol HDL, más conocido como «el malo», disminuye la oxidación de las células espumosas y retarda la formación de aterosclerosis [forma más frecuente de la arteriosclerosis.] Respecto a la dieta, para ayudar a controlar las placas de ateroma… (Lecturas, nº 2.859, enero, 2007: 89*[8]

> *finalmente una biopsia detectó un carcinoma infiltrante. Fue sometida a una mastectomía con reconstrucción de mama y quimioterapia (XLSemanal, nº1140, agosto 2009:60)*

Es conveniente señalar la banalización que sufren muchos de esos términos, esta supone la no comprensión exacta de la voz aunque no dificulta su empleo. No hay duda de que la función difusora de la publicidad es innegable y de gran importancia para esta *semicomprensión*, además, el fácil acceso, en los tiempos recientes, a los servicios médicos, por parte de casi todos los ciudadanos, hace que este tipo de léxico se difunda más.

[8] Citados en Romero Gualda, MV. (2008) *Léxico del español como segunda lengua: aprendizaje y enseñanza,* Madrid, Arco/Libros, S.L., pág.59

Algo semejante ocurre con el vocabulario económico desde que el español medio se ha convertido en *inversor potencial* y la información económica se ha, cuando menos, duplicado en los últimos decenios. Matellanes Marco en su trabajo *Vocabulario actual de la Bolsa en España* (2004:254) señalaba algo que permite ver estos intereses, el de la salud y el dinero, relacionados:

> *La vida está llena de obstáculos. Así, resulta más divertida* [como titular destacado tipográficamente junto al cuerpo]
> *Uno tras otro y encima, sin pedir permiso. Así llegan los obstáculos, Pero solo al conducir el Nuevo Polo te darás cuenta que cuántos más obstáculos puedas sortear, mejor. ¿Serán sus airbags frontales y laterales?, ¿su ABS?, ¿su ESP?, ¿su motor TDI de 100CV.?, ¿su Climatronic?, ¿su sistema de Radio-Navegación?, ¿sus asientos calefactores?, ¿sus faros antiniebla?. Quizás un poco de todo. Nuevo Polo. Más obstáculos, por favor.*

Trabajar con ellos, tanto en contextos específicos como en cursos generalistas será rentable para la enseñanza-aprendizaje del léxico. O así lo espero.

Bibliografía

AGUIRRE, B. (2000) *El español por profesiones. Servicios financieros: Banca y Bolsa*. Madrid, SGEL.

BONET, P. y L.MELCIÓN (2000) «El uso de casos en áreas específicas: selección y explotación de materiales» en M. Franco *et al. Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del español como Lengua Extranjera*

Actas, del X Congreso Internacional de ASELE, (Cádiz, 1999) Málaga, Universidad de Cádiz, págs. 133-39.

CENTELLAS, A. (1998) *Proyecto en… Español comercial*, Madrid, Edinumen

DEPECKER, L.(2003) *Entre signe et concept. Éléments de terminologie générale,* Paris, Presses Sorbone Nouvelle,

FREIXA, J. (2002) «Reflexiones acerca de la causas de la variación denominativa en terminología» en G. Guerrero Ramos y M.F. Pérez lagos (coords.) *Panorama actual de la terminología,* Granada, Comares, págs. 107-116

GOLA, E. (2005) *Metáfora e mente mecánica,* Cagliari, Cooperativa Universitaria Editrice Cagliaritana

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (coord.)(2001) *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos;* Madrid, Edinumen

GUTIÉRREZ RODILLA, B. (1998) *La ciencia empieza en la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico,* Salamanca, Península

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. (1987) *English for Specific Puspose.* Cambridge, Cambridge University Press

LARA, L.F.de (1999) «Término y cultura: hacia una teoría del término» en Mª T. Cabré *Terminología y modelos culturales.* Barcelona, Universidad Pompeu Fabra, págs. 39-60

LLOBERA, M. (2000) «Aspectos semióticos del discurso en la enseñanza de EpFE: Ideaciones y dimensión educativa» *Actas del Primer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* – Amsterdam

LÓPEZ GARCÍA, A. (2007) El *boom* de la lengua española. Análisis ideológico de un proceso expansivo, Madrid, Biblioteca Nueva.

MATELLANES MARCO, C. (2004) *Vocabulario actual de la Bolsa en España*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra

NÚÑEZ CABEZAS, E.A. y S.GUERRERO (2002) *El lenguaje político español,* Madrid Cátedra

ROMERO GUALDA, MªV. (2008) *Léxico del español como segunda lengua: aprendizaje y enseñanza,* Madrid, Arco/Libros, S.L.

SÁNCHEZ MANZANARES, MªC. (2006) *Creación lingüística: la renovación del léxico del español actual por la metonimia* <http://www.tesisenred.net/TDR-0928106-125044>

SANZ, A. (2001) «La enseñanza de las lenguas especiales a estudiantes extranjeros: el español de la medicina» en Gómez de Enterría, J. (coord..)(2001) *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*; Madrid, Edinumen, 41-54

VINAY, J.P. (1968) «Enseignement et apprentissage d´une langue seconde» en A. Martínez (dir.) *Le langage*, Paris, Gallimard, págs. 648-685.

LAS CONSTRUCCIONES CON *SE* EN EL DISCURSO ACADÉMICO DE LOS APRENDICES FINLANDESES DE ESPAÑOL

BEGOÑA SANROMÁN VILAS
Universidad de Helsinki

RESUMEN

En este trabajo se presenta un análisis de la producción de construcciones con *se* en el discurso académico de aprendices finlandeses de español de nivel avanzado. El objetivo del trabajo es el de ofrecer una clasificación de los errores teniendo en cuenta aspectos gramaticales y léxicos. A lo largo del estudio se indagará sobre las posibles causas de los errores sistemáticos y colectivos, estableciendo sus implicaciones en la enseñanza-aprendizaje de estas construcciones y sugiriendo propuestas prácticas para mejorar su producción.

1. Introducción

Uno de los escollos gramaticales más frecuentes entre los aprendices finlandeses de español —al lado de cuestiones como la selección entre los pretéritos imperfecto y perfecto simple, la ausencia o presencia del artículo o el uso de *ser* y *estar*— lo constituyen las construcciones con *se*.

Tradicionalmente, bajo este epígrafe, se suelen estudiar aspectos tan variados como un tipo de voz pasiva (*Se encontraron varios documentos*), una marca de impersonalidad (*Se les avisó muy pronto*) o un alomorfo de *le*/*les* en su función de objeto indirecto (OI) (*Los libros ya se los devolvió*). Además de estos casos, el español cuenta con una larga lista de verbos que se flexionan simultáneamente con una forma del paradigma de los pronombres reflexivos/recíprocos: unas veces, como la única forma posible del verbo (*Se queja de todo*), otras, marcando un cambio de significado con respecto a la forma no pronominal (*No se acordaba de su nombre* frente a *Acordaron verse a las tres*) y/o de diátesis (*Él se preocupa por tu salud* frente a *Tu salud le preocupa*), y aún en otras ocasiones, a modo de opción cuya eliminación no siempre entraña agramaticalidad en la oración (*No (se) sabe la lección*).

A pesar de que el número de publicaciones en español sobre las construcciones con *se* es ingente, pocas son las que resultan adecuadas para el aprendiz de Español como Lengua Extranjera. Por un lado, la escasez de acuerdo terminológico entre las diferentes teorías dificulta su comparación. Piénsese, por ejemplo, en una construcción como *ocurrírsele*, que aparece clasificada como *doblemente pronominal* en Palomares Expósito y Palomares Expósito (2006: 153), como un *se accidental* en Lozano González (2005), un *se no pronominal* en Gómez Torrego (1992) o bien como *reflexive for unplanned occurrences* en Schmitz (1966). Por otro lado, en sentido inverso, los diccionarios[1] hacen un uso exclusivo de la marca *pronominal* para advertir que un verbo se flexiona o puede flexionarse juntamente con la serie de los pronombres *me-te-se-nos-os-se*. Así, la marca *pronominal* al lado de un verbo como *atreverse* indica que solo existe en esa forma; con *lavar*, que la acción del sujeto puede recaer sobre sí mismo como en *Se lava a sí mismo*; con *pelear* alude generalmente a la reciprocidad de la acción como se muestra en *Pedro y Juan se pelean continuamente (uno con el otro)*. En otros contextos, puede señalar que se trata de un elemento opcional que no cambia el significado del verbo como en *Se comió una manzana* o que sí lo cambia,

[1] En la bibliografía se presenta la lista de diccionarios consultados.

como ocurre en *Se durmió en un instante*, además de poder referirse al punto de origen de un movimiento como en *Se fue de casa* o indicar que la acción se llevó a cabo de manera involuntaria *Se me estropeó el coche*, etc. Como se deduce a partir de esta enumeración, la marca *pronominal* en los diccionarios parece dirigirse únicamente a hablantes nativos con conocimientos gramaticales avanzados o con capacidad para suplir la carencia de información a través de los ejemplos, si los hay. En ninguno de los casos resulta adecuada para un usuario medio o para un aprendiz de español.

El objetivo de este estudio es el de ofrecer una clasificación de los errores más frecuentes en la producción de construcciones con *se* de aprendices finlandeses de español. Dicha clasificación nos aportará un conocimiento más profundo de la *interlengua* de nuestros estudiantes, es decir, de esa gramática interna, o lengua intermedia entre la materna y la meta, que el aprendiz va construyendo en el proceso de aprendizaje de la lengua meta (Selinker, 1974). La información así obtenida nos permitirá indagar sobre las posibles causas de los errores y exponer algunas observaciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje de estas construcciones.

La muestra está constituida por 45 aprendices finlandeses de español de nivel avanzado. El corpus recogido se extrajo a partir de más de un centenar de pequeñas composiciones escritas entre las que figuran comentarios literarios de relatos cortos (con una extensión de entre dos y tres páginas), en su mayoría, y algunos trabajos de investigación (de quince páginas). Desde el punto de vista teórico y metodológico esta investigación se nutre de las aportaciones de diferentes trabajos pertenecientes a la tradición gramatical española, entre ellos los de Cartagena (1976), Martín Zorraquino (1979), Mendikoetxea (1999), Maldonado (1999) o Sánchez López (2002), que ofrecen toda una gama de acercamientos a las construcciones con *se*.

El trabajo se organiza del siguiente modo. Tras esta introducción, clasificamos los errores en la producción de construcciones con *se* de los aprendices de español presentando algunas hipótesis acerca de las posibles

causas del error (apartado 2). A continuación, reflexionamos sobre sus implicaciones para la enseñanza-aprendizaje en el aula de español (apartado 3). Por último, ofrecemos unas conclusiones (apartado 4).

2. La producción de construcciones con *se* en aprendices avanzados de español

Los estudiantes de la Universidad de Helsinki que comienzan los estudios de Filología Hispánica han superado una prueba de lengua en la que se selecciona alrededor del 12% del total de solicitudes. La competencia lingüística de estos alumnos al inicio de sus estudios les permite comprender y producir textos orales y escritos en español además de desenvolverse eficazmente en situaciones que requieran el manejo de esta lengua. No obstante, tres años más tarde, durante los que han asistido con regularidad a cursos impartidos en español por hablantes nativos y realizado estancias de un mínimo de tres meses en un país de habla hispana, en la defensa de su trabajo para obtener el título de bachiller, no es extraño oír expresiones como **Quería profundizarme más en el tema* o **informantes que han mudado a Finlandia* insertas en medio de un discurso fluido y natural en español.

Es pues la persistencia de este error la que nos ha llevado al análisis del fenómeno. Con este propósito hemos reunido un corpus constituido por nueve trabajos de investigación de temas lingüísticos y 108 comentarios de texto literarios en el que han participado 45 estudiantes de los cursos académicos 2007-2008 y 2008-2009. Los trabajos de investigación pertenecen a nueve estudiantes y tienen una extensión de entre 15 y 18 páginas cada uno. Los comentarios de texto se llevaron a cabo por 36 alumnos. Cada informante presentó tres comentarios con una extensión de entre dos y tres páginas basados en tres relatos breves. En total se utilizaron cuatro relatos de autores más o menos contemporáneos: «La fraga de Cecebre» de Wenceslao Fernández Flórez, «Pecado de omisión» de Ana María Matute, «Primavera de luto» de Juan José Millás y «Páginas inglesas»

de Pedro Zalarraluki. Conviene hacer notar que, a pesar de que los informantes repiten expresiones y vocabulario en general de la fuente original, se detectaron 159 errores en las construcciones con *se*. En total, el número de errores asciende a 194 y solo 5 de los 45 estudiantes (el 11%) carece de errores en las construcciones con *se*.

Atendiendo a la presencia innecesaria de *se* o a su ausencia cuando es obligatorio, obtenemos los siguientes resultados: *se* se omite en el 48,4% de los casos —**Luis parece demasiado a su marido*—, el 15,5% contiene un *se* incorrecto —**Jorge, con quien se ve en un café y se rompe con él*—, y el 36,1% presenta errores de distinta naturaleza: el uso de un verbo inadecuado —**lastimarse* por *compadecerse*—, de una preposición incorrecta —**acostumbrarse con la soledad*—, la no concordancia en número entre sujeto y verbo —**Se le nota los años*—, etc. En una segunda clasificación basada en el tipo de *se* que interviene en cada construcción distinguimos seis clases principales con varias subdivisiones. En la Tabla 1 se representa el número de errores de cada tipo y su porcentaje. En lo que sigue, explicamos los errores más frecuentes dentro de cada clase.

CLASIFICACIÓN DE LAS CONSTRUCCIONES CON *SE*		Nº ERRORES		% ERRORES	
1. *SE* ALOMORFO DE *LE/LES*			6		3,1
2. PASIVAS E IMPERSONALES CON *SE*			52		26,8
3. *SE* ASPECTUAL	verbos. intr. y de movimiento	10	12	5,1	6,2
	expletivo	2		1	
4. *SE* REFLEXIVO Y RECÍPROCO	reflexivo puro	13	24	6,7	12,4
	reflexivo causativo	6		3,1	
	recíproco	5		2,6	
5. CAMBIO DE DIÁTESIS CON *SE*	verbos de cambio	30	35	15,5	18
	verbos de reacción emocional	5		2,6	
6. VERBOS PRONOMINALES	sin correlato no pronominal	13	65	6,7	33,5
	con correlato no pronominal	47		24,2	
	con OD con correlato no pron.	1		0,5	
	doblemente pronominales	4		2,1	

Tabla 1. Número y porcentaje de errores en las construcciones con *se*

2.1. *Se* alomorfo de *le/les*

Se sustituye al pronombre de OI *le/les* cuando en la misma oración hay un OD en forma pronominal. En nuestro corpus, los errores se producen típicamente cuando el sintagma OD precede a verbos ditransitivos como *pedir*, *dejar*, *dar* o *decir*. En este contexto, en que la reduplicación del OD y OI en forma pronominal es obligatoria, el aprendiz no reduplica uno de los dos, generalmente el OD, apareciendo solo el OI *le/les* (1).

(1) *[…] y el resto de su fortuna le deja al juez… (y el resto de su fortuna se la deja al juez)[2]

2.2. Pasivas e impersonales con *se*

Los errores en las pasivas (*Se buscan camareros*) y en las impersonales (*Se busca a los camareros*) representan el 26,8% de los casos y probablemente tengan su origen en el solapamiento que se da entre ambas cuando el objeto nocional ―OD en las impersonales y sujeto en las pasivas― es humano no especificado y está en singular (*Se busca camarero*). Desde el punto de vista semántico, en ambas expresiones se sobreentiende la existencia de un agente con los rasgos inespecífico y humano que no aparece de manera explícita (‘alguien busca camarero’). Desde el punto de vista sintáctico, las dos pueden construirse con verbos transitivos: en las impersonales, el verbo está siempre en 3ª persona de singular; en las pasivas, en 3ª persona de singular o plural concordando con el sujeto gramatical. A estas dificultades hay que sumar las inherentes al sistema finlandés, en donde una sola construcción, conocida con el nombre de *pasiivi*, cuyo argumento se interpreta invariablemente como un OD, sirve para expresar las impersonales y pasivas del español. Este cúmulo de factores ocasiona una preferencia por parte de los aprendices a formar construcciones impersonales con *se* (2) cuando los nativos emplean en su mayoría pasivas (3).

(2) Primero se dedica unas páginas…

(3) Primero se dedican unas páginas…

[2] En los ejemplos que siguen, se indicará entre paréntesis la forma correcta.

La tendencia a construir impersonales tiene como consecuencia directa la pronominalización del sintagma en función de OD, fenómeno regular en español estándar solo si el OD presenta los rasgos específico y humano —y en este caso, los pronombre usado para el masculino es *le/les*—. La pronominalizacion del OD en el resto de los casos, si bien bastante ocasional en español —con frecuencia en variedades no estándares y en registros informales— no es inusual en nuestros informantes (4):

(4) Se puede ver lo [el relato] como una descripción… (Se puede ver como una descripción)

Por último, un caso extremo y relativamente frecuente lo constituyen las pronominalizaciones del sintagma en función de sujeto. Véanse los ejemplos en (5a y b):

(5) a. *[…] no se los pueden expresar [los rasgos fónicos] mediante el alfabeto convencional… (no se pueden expresar)

b. Los efectos de este producto se los cuentan en detalle… (se cuentan en detalle)

Conviene precisar que de los ejemplos (2), (4) y (5a y b), solo los del tipo (5a y b) son propiamente agramaticales; sobre los casos representados en (4), la gramática se limita a describirlos bien como casos dialectales (Fernández Ordóñez, 1999: 1383-85) bien como usos poco fijados dentro de un proceso gramatical en evolución (Mentdikoetxea, 1999: 1694). En el contexto de aprendizaje del Español como Lengua Extranjera, hemos registrado estos usos como incorrectos puesto que no están normalizados y las condiciones de uso resultan todavía inciertas, como también se deduce de la siguiente generalización de Mendikoetxea (1999: 1698):

> […] parecería que la presencia de los pronombres clíticos acusativos con referente de cosa se ve favorecida en contextos en los que el verbo tiene la posibilidad de aparecer con la preposición *a*. También parece observarse una ligera tendencia a que el pronombre […] sustituya a nombres de cosa abstractos, no contables y de masa. Sin embargo, los datos que aporta Fernández Ramírez […] parecen

> indicar que podría tratarse de un proceso más general…

Hemos considerado también errores las muestras del tipo (2) ateniéndonos a referencias de los informantes: los manuales finlandeses de español, en donde no suele hacerse una distinción expresa entre pasivas e impersonales señalando que el verbo concuerda siempre con el sujeto, salvo en el caso de que el referente sea una persona y el complemento se introduzca con la preposición *a* (Kautto et al., 2001a: 282; 2001b: 116) y la gramática de español para finlandeses de Hämäläinen (2002: 267-370), en donde sí se hace una distinción clara, aconsejándose el uso concordado. Se han tenido en cuenta también los datos estadísticos proporcionados en Sánchez López (2002: 36-37), que parecen confirmar el predominio de la pasiva frente a la impersonal así como las recomendaciones del *Diccionario panhispánico de dudas* (bajo la entrada de *se*, apartado 2.2.).

2.3. *Se* aspectual

Bajo este epígrafe incluimos los errores que se producen en el uso de verbos intransitivos con *se* cuya presencia o ausencia depende de las propiedades aspectuales del predicado (*ir/irse*, *dormir/dormirse*) y usos expletivos del *se* con verbos transitivos (*beberse la cerveza de un trago*, *leerse el libro de un tirón*). En cuanto a los verbos intransitivos, en el corpus aparecen solo muestras de verbos de movimiento como *quedar*, *llevar*, *salir*, *ir*, etc. En (6), el verbo *ir* necesita obligatoriamente la presencia del pronombre porque se expresa el punto de partida del movimiento (*de la ciudad*); en el resto de los casos su presencia es facultativa.

(6) *Un día invita Luis a Elena […] cuando su familia va fuera de la ciudad (se va fuera de la ciudad)

Con respecto a los usos expletivos de *se*, en el corpus encontramos únicamente ejemplos con el verbo *comprar*. Los errores se deben al uso de un OD no definido como en (7):

(7) *Se compra gafas de sol. (Se compra unas gafas de sol)

El uso de complementos no definidos debido a la ausencia de artículo es un error frecuente en los aprendices finlandeses de español, quizá debido a que en finés, su lengua materna, no existen artículos y el carácter definido/indefinido del OD se marca a través del caso —acusativo, cuando es definido, y partitivo, indefinido—.

2.4. *Se* reflexivo y recíproco

Dentro de este apartado distinguimos tres subclases: las construcciones reflexivas puras, las llamadas reflexivas causativas y las recíprocas. En las primeras, la acción del sujeto recae sobre el propio sujeto. Admiten el refuerzo *a sí mismo* y *se* puede desempeñar las funciones de OD u OI. Los errores en estas construcciones consisten en la omisión sistemática del *se*, obligatorio en español, y la presencia del refuerzo *a sí mismo*, de carácter facultativo y enfático en español (8).

(8) a. *[…] se toma tiempo para escuchar y observar a sí misma. (para escucharse y observarse (a sí misma))

Posiblemente este error se deba a una interferencia con el finés, en donde existen dos formas para marcar la reflexividad que se excluyen mutuamente: una forma débil, de carácter neutro, que se expresa por medio de un afijo verbal —*-yty-*, en (9)— y otra fuerte, de carácter enfático, que consiste en el uso del pronombre reflexivo —*itse* 'a sí mismo', en (10)— (Sulkala y Karjalainen, 1992: 132-133)[3].

(9) Nainen esittäytyi 'la mujer se presentó'

(10) Nainen esitteli itsensä 'la mujer se presentó a sí misma'[4]

En las reflexivas causativas el sujeto gramatical no es el agente de la acción sino que este hace que otro realice la acción para sí. Los ejemplos del corpus se dan siempre con la expresión *cortarse el pelo*. El error más

[3] Una informante nativa considera que el uso de la forma débil es más propia de la lengua escrita y la fuerte, de la oral.
[4] Ejemplos tomados de Sulkala y Karjalainen (1992: 133).

frecuente consiste en la omisión del *se* y el uso del determinante posesivo en lugar del artículo acompañando a *pelo* (11):

(11) a. *[…] corta su pelo en una peluquería nueva. (se corta el pelo en una peluquería nueva)

La influencia del finés parece hacerse sentir de nuevo. En general, las acciones relacionadas con el cuerpo se expresan en esta lengua por medio de verbos transitivos sin marcas especiales, con la salvedad de que la parte del cuerpo especificada se acompaña de un posesivo (12)[5]:

(12) Hän kampaa hiuksensä 'Se peina el pelo'
él/ella peinar3SGPRES pelo-POS3SG

De manera particular, parece que una acción reflexiva causativa como la expresada en (11) podría traducirse en finés simplemente como *Hän mene kampaamoon* 'Va a la peluquería' o bien usando el verbo *leikata* 'cortar' incrementado con un sufijo causativo (*leikkauttaa* 'hacerse cortar') seguido de la parte de cuerpo más el sufijo posesivo correspondiente[6].

En las oraciones con *se* recíproco, el sujeto (X + Y…) y el *se* (X + Y…) están en plural y se relacionan entre sí (X↔Y, Y↔X…). Normalmente las oraciones admiten refuerzos del tipo *uno/a a otro/a*, *mutuamente* y *entre sí*. Como en el caso de las reflexivas, también aquí el error más frecuente consiste en la omisión del pronombre obligatorio *se*, OD en (13) y OI en (14), aunque no suele añadirse el refuerzo.

(13) *Es el punto del relato donde reúnen los dos hermanos [uno con el otro] (donde se reúnen)

(14) *Le propone al heredero que reparten la herencia [entre los dos] (que se repartan la herencia)

Por el contexto del relato sabemos que son los dos hermanos los que se reúnen y también que entre los dos tratan el asunto de repartirse la

[5] Posiblemente la influencia del finés se refuerza con la del inglés ―segunda o tercera lengua extranjera de los estudiantes― donde también se da una estructura semejante: *She combs her hair* 'Se peina el pelo'.
[6] Agradecemos esta observación a Elina Liikanen.

herencia. En estos casos, la influencia del finés —que presenta también dos marcas de reciprocidad: el afijo verbal *–ele-/-ile-* y el pronombre recíproco *toinen* 'uno a otro'— no es tan palpable como en el caso de las reflexivas puras.

2.5. Cambio de diátesis en verbos de cambio de estado y posición y en verbos de reacción emocional

En la mayor parte de la bibliografía (Sánchez López, 2002; Bogard, 2006), los verbos de cambio de estado y posición son tratados como verbos que poseen dos construcciones: una intransitiva con *se*, también llamada *anticausativa* (*Los cristales se rompieron con el viento*) y otra transitiva que funciona a modo de correlato conversivo de la anterior; es decir, otro verbo con el mismo número de actantes pero con inversión del orden de los mismos (*El viento rompió los cristales*). Los verbos de reacción emocional se diferencian de los anteriores en que su objeto nocional es un *experimentante*. Presentan también un doble uso: uno ergativo marcado pronominalmente (*Juan se asustó con la llamada*) y otro transitivo (*La llamada asustó a Juan*). Los errores con verbos de cambio son bastante numerosos en el corpus llegando a representar el 15,5%, los de verbos de reacción emocional, en cambio, tienen una cota del 2,6%. Un error típico con un verbo de cambio es el de (15):

(15) *En algunas partes del relato, lo simbólico mezcla con lo real (lo simbólico se mezcla con lo real)

en donde el verbo *mezclar*, que admite dos usos —uno anticausativo con *se* (*Lo simbólico se mezcla con lo real*) y otro causativo sin *se* (*El autor mezcla lo simbólico con lo real*)—, aparece sin *se* en la construcción anticausativa, hecho que parece indicar que el aprendiz bien desconoce las características de esta clase de verbos bien ignora que este verbo pertenece a esta clase. A la inversa, son también frecuentes errores debidos a la presencia de un *se* innecesario (16) que, en nuestro corpus, se producen siempre con el verbo *cambiar*.

(16) *[…] la mujer que se cambia llevando gafas… (que cambia)

Aquí, *cambiar* es también un verbo de cambio con dos diátesis, sin embargo, tanto la construcción anticausativa como la causativa se forman sin *se* (*La mujer cambia llevando gafas/Las gafas cambian a la mujer*). Hemos de hacer notar que en finés los verbos de cambio presentan dos formas: una transitiva *rikkoa* 'romper' y otra intransitiva anticausativa *rikkouttua* 'romperse', derivada de la anterior. Este fenómeno no justifica los errores del tipo (15), en donde la marca *se* está ausente, pero tal vez pueda explicar errores como el de (16), ya que el sentido 'cambiar' en finés se expresa a la manera en que lo hacen prototípicamente los verbos de cambio —*muuttaa* 'cambiar' y *muuttua* 'cambiarse'— y no a modo de excepción como sucede en español.

En cuanto a los verbos de reacción emocional, el error en (17) puede valer a modo de ejemplo:

(17) *El encuentro con Manuel le hace enfadar a Lope. (enfada a Lope)

En este caso, el aprendiz forma una variante causativa de *enfadar* añadiendo *hacer*, sin advertir que puede usar el mismo verbo sin el pronombre *se* (*El encuentro con Manuel enfada a Lope*). Pensamos que también aquí es muy posible que exista una interferencia con el finés puesto que en esta lengua, la forma más básica morfológicamente (*suuttua* frente a *suututtaa*) es la que se corresponde al uso ergativo (*suuttua* 'enfadarse'). La adición de un sufijo causativo a la forma transitiva tal vez sea la que motive al estudiante a incluir *hacer* en (17), recurso típico del español para añadir sentido causativo a una expresión. La estructura causativa con *hacer* + verbo de reacción emocional aparece también en otros aprendices (*hacer* + *lastimar, ilusionar*, etc.)

2.6. Verbos pronominales puros

Dentro del grupo de los pronominales puros distinguimos cuatro subgrupos. En primer lugar, los verbos pronominales que carecen de un

correlato no pronominal como *quejarse* representan el 5, 5 % de los errores del corpus, siendo el problema más común la ausencia del pronombre (18):

(18) *las mujeres lloraban amargamente quejando por la ingratitud del muchacho (quejándose por…)

El segundo subgrupo lo constituye el de los que presentan un correlato no pronominal con el que suelen mantener diferencias de significado. La tasa de error con estos verbos es del 25%, la más alta del corpus. En (19) y (20) se ilustra un error típico: el uso del verbo no pronominal con el régimen preposicional del pronominal.

(19) *Elena […] se va de viaje para olvidar de todo (para olvidarse de todo/para olvidarlo todo)

(20) *Elena decide a volver allí. (se decide a volver/decide volver)

En tercer lugar, situamos los verbos pronominales con OD. Por lo general, se trata de expresiones fraseológicas (*apretarse el cinturón*, *moderse la lengua*, etc.). El ejemplo que aparece en el corpus, *ganarse la vida*, está tomado del relato original «Pecado de omisión». El error de la construcción sigue el mismo patrón que observábamos para las reflexivas causativas: ausencia de *se* y uso del posesivo en lugar del artículo (21):

(21) *Le manda de pastor a la loma de Sagrada para que gane su vida (que se gane la vida)

Por último, en el grupo de los verbos doblemente pronominales ―aquellos que requieren la presencia de dos pronombres es frecuente la ausencia de *se* (22) o bien la falta de concordancia entre sujeto y verbo (23):

(22) *No me ocurre compararlo con algo que haya leído (no se me ocurre compararlo)

(23) *no se le nota los años (no se le notan)

Para concluir este apartado, hemos registrado también el número de errores en relación con los verbos particulares (en tanto que voces polisémicas) con la intención de atender así a la dimensión léxica del

problema. En la Tabla 2 se observa que *parecer* es el verbo que presenta más dificultades, seguido de *tratar(se)* y *hacer(se)*. En tercer lugar se sitúa la expresión *cortar el pelo* y *quedar*; a continuación, *cambiar*, *notar*, *referir* y *ver*[7], etc.

Nº DE ERRORES	VERBOS
12	parecer(se);
7	tratar(se); hacer(se);
6	cortar el pelo; quedar;
5	cambiar, notar, referir, ver;
4	encontrar, olvidar, volver, ocurrírsele;
3	comprometer, conseguir, contar, dedicar, llevar, pasar, quejarse, sentir, vengar;
2	basar, buscar, citar, comprar, dar, darse cuenta, decidir, dejar, describir, diferir, enterarse, escuchar, indicar, leer, mantener, observar, preguntar, profundizar, repartir, situar;
1	acostumbrar, atrever, cesar, clavar, conocer, consistir, convertir, correlacionar, cruzar, deducir, depender, descubrir, deshacer, diferenciar, dirigir, distinguir, dudar, enfadar, engañar, esperar, experimentar, expresar, fijar, ganarse la vida, guardar, hablar, informar, interpretar, ir, lastimar, manifestar, mencionar, mezclar, mover, mudar, necesitar, obtener, originar, pedir, poner, presentar, producir, recordar, recuperar, renunciar, rescindir, relajar, reunir, revelar, romper, salir, asegurar, transmitir;

Tabla 2. Clasificación de los verbos por el número de errores

3. Implicaciones del análisis en la enseñanza-aprendizaje de las construcciones con *se*

En este apartado utilizaremos los resultados del análisis previo para tratar de buscar soluciones que permitan una enseñanza y aprendizaje de las construcciones con *se* de manera más eficaz. Las clasificaciones de errores anteriores nos permiten inferir, en cierta medida, algunas de las estrategias que utilizan nuestros aprendices en la «apropiación de la nueva lengua» (Fernández 1995: 209) o más concretamente, en el proceso de aprendizaje de las construcciones con *se*.

[7] Por razones de espacio no podemos detenernos a explicar todos los errores cometidos con estos verbos.

De acuerdo con la clasificación de los errores debidos a la ausencia de *se* cuando es obligatorio o a su presencia cuando es innecesario, advertimos una tendencia generalizada a evitar el *se* y cuando se emplea, se producen errores de otra naturaleza —léxicos, de régimen preposicional, de concordancia, etc.—. Atendiendo a la clasificación según los diferentes tipos de construcciones, la mayoría de los errores aparece en el grupo de los verbos pronominales puros, concretamente, cuando los verbos tienen correlatos no pronominales con los que presentan diferencias de significado. En segundo lugar, son las pasivas e impersonales con *se* las que ocasionan más dificultades al aprendiz de español y, en tercer lugar, se sitúan los verbos con cambio de diátesis, es decir, con una construcción transitiva y otra ergativa marcada pronominalmente.

Si combinamos la información proporcionada por ambas clasificaciones, notamos que, con los verbos pronominales, incluyendo también aquí los que presentan cambios de diátesis, el error más frecuente es la omisión de *se*; en cambio, en las construcciones pasivas e impersonales *se* está presente, pero se producen otros errores tales como la pronominalización del sujeto, en el caso de las pasivas o el uso del pronombre *lo/los* para sustituir el OD de las impersonales con referente masculino.

Resultados similares se extraen de la clasificación de los verbos de la Tabla 3 al individualizar los errores que se dan con cada verbo particular. Aunque el aprendiz pueda reconocer los diferentes tipos de *se*, comete errores debido a un desconocimiento de los verbos pronominales en tanto que unidades léxicas particulares o expresiones (semi-)idiomáticas concretas en las que se dé la presencia de *se*. Así, el sentido ‘ser semejante a’, correspondiente a la unidad léxica *parecerse*, se expresa generalmente con *parecer*; un verbo pronominal como *referirse* ‘mencionar’ en varias ocasiones se usa con *se* no pronombre reflexivo sino marca de impersonalidad.

Centrándonos en estos problemas, la observación más interesante que puede deducirse del análisis es que el aprendiz comete dos tipos de

errores fundamentales: la ausencia de *se* con verbos que necesitan el pronombre y el uso de *se* como único recurso para formar construcciones impersonales. Estos dos problemas no hacen sino poner de manifiesto la doble naturaleza del *se*: de un lado léxica, de otro, gramatical. Evidentemente, detectar el problema no implica su inmediata solución, pero sí tratar de reorientar las actividades hacia esa finalidad. No cabe duda de que tradicionalmente la cuestión gramatical ha recibido más atención que la léxica tanto desde un punto de vista teórico como en la práctica. Prueba de ello es que todavía actualmente cuestiones fundamentales relacionadas con los límites entre la gramática y el léxico permanecen abiertas, por ejemplo, ¿son *enfadar* y *enfadarse* dos unidades léxicas diferentes o se trata de una misma unidad léxica con variación diatética?, ¿la solución que se adopte para *enfadar* y *enfadarse* será aplicable a todos los verbos de reacción emocional o habrán de estudiarse por separado los casos particulares?, ¿qué sucede con los verbos de cambio de estado y posición?, ¿y con las llamadas construcciones antipasivas como *Lo olvida todo* y *Se olvida de todo*?, etc.

Es, a todas luces, evidente que tanto la gramática como el diccionario no aciertan a especificar cuándo un uso de *se* puede ser descrito por medio de una regla gramatical o cuándo habrá de considerarse un sentido particular que debería tener una entrada lexicográfica independiente. La polivalencia de la marca *pronominal* usada en general en los diccionarios y la falta de acuerdo entre los mismos a la hora de elaborar las entradas de verbos pronominales son un buen ejemplo de ello.

No obstante, la falta de material orientado de manera específica hacia el aprendiz de Español como Lengua Extranjera no debe desanimar al enseñante sino, al contrario, motivarlo en la tarea de idear nuevas soluciones para atajar el problema. De acuerdo con nuestra experiencia en el trato con informantes con un nivel muy avanzado de español, los ejercicios gramaticales destinados a corregir este tipo de errores (por ej. Sanromán, en prensa), si bien necesarios, surten un efecto transitorio que se limita normalmente al periodo de tiempo en el que el aprendiz está expuesto a la

actividad. Sin embargo, este tipo de error persiste a lo largo de los años, razón por la que sería necesario utilizar o adaptar material utilizado en otros cursos para reforzar su aprendizaje. En este sentido, cualquier curso en el que se practiquen técnicas de escritura académica, como aquellos en los que se aprenden las bases para la realización de un primer trabajo científico, se presenta como un candidato idóneo para ello. El enseñante de español a aprendices finlandeses advierte de inmediato la preferencia del estudiante por las impersonales con *se* en lugar de formas verbales en primera persona de plural, tal vez más frecuentes en los nativos (*Se analizan los datos* frente a *Analizamos los datos*). Este, pues, nos parece un contexto adecuado para volver a insistir en el tema de las pasivas e impersonales con *se* porque aquí el estudiante ha de hacer uso de la expresión por iniciativa propia y no se trata de una actividad creada *ex profeso* para poner en práctica el uso. Además, a medida que se pasa revista a las estructuras propias del discurso académico, entre las que figura el uso de impersonales y pasivas con *se*, podría ser oportuno aprovechar el momento para examinar en detalle pequeñas listas de verbos de campos semánticos frecuentes tales como los verbos de relación (*parecerse*, *tratar*(*se*), *referirse*, *consistir*, *diferir*, etc.), de percepción (*notar*, *advertir*, *darse cuenta*, etc.), de conocimiento (*enterarse*, *acordarse*, *recordar*, etc.), de creencia (*creer*, *ocurrírsele*, etc.). De entre ellos, podría hacerse hincapié en aquellos pares que formalmente solo se distingan por el incremento *se* —*tratar* y *tratarse*, *referir* y *referirse*—, ofreciendo ejemplos de uso, expresiones sinónimas, etc. para tratar de consolidar su aprendizaje.

4. Conclusiones

En este estudio hemos ofrecido un análisis de la producción de construcciones con *se* en el discurso académico de aprendices finlandeses de español. Hemos presentado diferentes clasificaciones de los errores tratando de apuntar hacia sus posibles causas y ofreciendo algunas propuestas para el

tratamiento en el aula de los principales errores: la omisión de *se* con verbos pronominales y la interpretación de *se* como marca exclusiva de impersonalidad. Este trabajo se inscribe en el marco de un proyecto más amplio orientado hacia el conocimiento de la interlengua de los aprendices finlandeses de español. En lo que concierne a los errores con *se*, se prevé un análisis contrastivo con otros aprendices de español de diferentes lenguas nativas.

Bibliografía

BOGARD, Sergio (2006): «El clítico *se*. Valores y evolución». En: C. Company Company (dir.), *Sintaxis histórica de la lengua española. Primera parte: La frase verbal. Vol. 2*, México: FCE, UNAM, 755-870.

BOSQUE, Ignacio y Violeta DEMONTE (dirs.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española. 3 vols*. Madrid: Espasa Calpe.

CARTAGENA, Nelson (1972): *Sentido y estructura de las construcciones pronominales en español*. Concepción: Universidad de Concepción.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles (1995): «Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera», *Didáctica*, 7, Madrid: Servicio de Publicaciones UCM, 203-216.

FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, Inés (1999): «Leísmo, laísmo y loísmo». En: Bosque y Demonte (dirs.), 1317-1397.

HÄMÄLÄINEN, Taina (2002): *Espanjan keilioppi*. Helsinki: Finnlectura.

GÓMEZ TORREGO, Leonardo (1992): *Los valores gramaticales del* se. Madrid: Arco/Libros.

KAUTTO, Eila, Marja-Liisa LAINE y Mirjaliisa LEHMUSSAARI (2001a). *Entre amigos: espanjan harjoituskirja*. Helsiki: Tammi.

KAUTTO, Eila, Marja-Liisa LAINE y Mirjaliisa LEHMUSSAARI (2001b). *Entre amigos: espanjan tekstikirja*. Helsinki: Tammi.

LOZANO GONZÁLEZ, Lidia (2005): «Los diferentes tipos de 'se' en ELE». *red ELE* 3, [en línea] <http://www.mepsyd.es/redele/revista3/pdf3/lidia_lozano.pdf> (20/05/2009)

MALDONADO, Ricardo (1999): *A media voz. Problemas conceptuales del clítico* se. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

MARTÍN ZORRAQUINO, M. Antonia (1979): *Las construcciones pronominales en español*. Madrid: Gredos.

MENDIKOETXEA, Amaya (1999): «Construcciones con *se*: Medias, pasivas e impersonales». En: I. Bosque y V. Demonte (dirs.), 1631-1722.

PALOMARES EXPÓSITO, Caty y José PALOMARES EXPÓSITO (2006): «Hacia una tipología de los verbos pronominales. Fraseología en la *Muestra* lexicográfica de R. J. Cuervo y V. G. Manrique». *Revista de Filología Española* 86:1, 151-160.

SÁNCHEZ LÓPEZ, Cristina (2002): «Las construcciones con *se*. Estado de la cuestión». *Las construcciones con* se, Madrid: Visor Libros, 13-163.

SANROMÁN VILAS, Begoña (en prensa): «Método para aprender las construcciones con *se*». Taller presentado en el Primer Encuentro de profesores de español, Universidad de Támpere, 11 y 12 de septiembre de 2009.

SELINKER (1974): «Interlanguage». En: J. Richards (ed.), *Error analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*, London: Longman Group Limited, 31-54.

SCHMITZ, John R. (1966): «The *se me* construction. Reflexive for unplanned occurrences». *Hispania*, XLIX, Exton: AATSP, 430-433.

SULKALA, Helena y Merja KARJALAINEN (1992): *Finnish*. London/New York: Routledge.

Diccionarios

ALVAR EZQUERRA, Manuel (dir.) (2006): *Diccionario para la enseñanza de la lengua española. Español para extranjeros*. Universidad de Alcalá/Barcelona: Vox_Bibliograf.

GUTIÉRREZ CUADRADO, Juan (dir.) (2006): *Diccionario Salamanca de la lengua española*. Madrid: Santillana. [en línea] <http://fenix.cnice.mec.es/diccionario/avance.htm> (20/05/2009)

MALDONADO, Concepción (dir.) (2006): *Clave diccionario de uso del español actual*. Madrid: SM. [en línea] <http://clave.librosvivos.net> (20/05/2009)

MOLINER, María (2007): *Diccionario de uso del español*. Madrid, Gredos.

RAE (2001): *Diccionario de la lengua española*. [en línea] <http://buscon.rae.es/draeI> (20/05/2009)

RAE (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. [en línea] <http://buscon.rae.es/dpdI> (20/05/2009)

SECO, Manuel, Olimpia ANDRÉS y Gabino RAMOS (1999): *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar.

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO UN RECURSO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA LA CLASE DE ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS

MARTA SARACHO ARNÁIZ

RESUMEN

El profesor de ELE[1] de los Negocios encuentra hoy en día numerosos recursos de enseñanza-aprendizaje en manuales, CD, vídeos para su clase, o los elabora él mismo. No obstante, y partiendo del principio de que las Nuevas Tecnologías aportan muchos aspectos positivos en la enseñanza en general, y en la enseñanza de idiomas en particular, nos parece que su utilización puede ser un aliado del profesor y del alumno en la clase de ELE de los Negocios.

Normalmente, la clase de ELE de los Negocios está formada por adultos y el espacio físico del aula es una sala de la empresa o de la entidad de formación, aunque mi propuesta, como veremos, será ampliarlo. Las ventajas de trabajar con este tipo de público son que, por un lado, los adultos tienen todos acceso a Internet en el trabajo o fuera de este y, por otro, que existe la posibilidad de conexión a Internet y de contar con un proyector en clase. Nos centraremos en algunos aspectos que nos parecen sumamente importantes en la enseñanza-aprendizaje y que las Nuevas Tecnologías refuerzan: la enseñanza centrada en el alumno, la motivación, la autonomía y

[1] *Español Lengua Extranjera*

el acceso a material real. Otro aspecto igualmente importante es el de interacción, que se encuentra íntimamente relacionado con el de autonomía. En este trabajo proponemos el diseño de un *blog* que dé cuenta de algunos aspectos de la clase, pero que principalmente sea un espacio para desarrollar otros aspectos (culturales, gramaticales, de interayuda, etc.) que vayan despertando la curiosidad de los participantes y que den lugar a una verdadera interacción. Esta es una manera sencilla para el profesor y para el alumno de utilizar una herramienta de gran rendimiento para alcanzar nuestros objetivos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, expondremos esta experiencia realizada con alumnos de Español de los Negocios y sus resultados.

1. Las Nuevas Tecnologías y la enseñanza de ELE de los Negocios

Cuando los profesores de ELE damos formación en las empresas o a grupos provenientes del mundo empresarial nos deparamos, en muchos de los casos, con un público con un alto nivel de interés en aprender, pero con muy poco tiempo disponible para dedicarse al estudio, y sentimos la sensación de que, a pesar de nuestro esfuerzos, no es suficiente el tiempo de enseñanza-aprendizaje en el aula para alcanzar los objetivos propuestos. Además, suele ser un público que falta de vez en cuando a las sesiones de formación, a las clases, debido a su trabajo o que las interrumpen por vacaciones o viajes más o menos demorados. Todo ello me llevó a reflexionar sobre el interés de probar, como complemento a las clases presenciales o sesiones de formación de Español de los Negocios, un medio informático que pudiese utilizar el alumno en solitario, pero que nos tuviese a toda la clase en contacto y , por otro lado, dirigido por el profesor con una intención previamente establecida.

El recurso a las TIC[2] lo reconoce el MCER[3] uno de los más ricos y rentables, ya que la lengua se concibe como comunicación y acción y las

[2] *Tecnologías de la Información y de la Comunicación*

Nuevas Tecnologías lo que propician, además de conocimiento, es comunicación rápida, activa sin limitación de espacio ni de tiempo. En el informe PISA[4] de 2006 se hace referencia a que investigaciones europeas muestran que las Nuevas Tecnologías son muy útiles al servicio de las nuevas maneras de enseñar y de aprender. Por otro lado, expertos españoles como Marques Graells y Juan Lázaro nos confirman la utilidad de este recurso en la clase.

Lo que queremos los profesores, en definitiva, es ofrecer a nuestros alumnos herramientas que les faciliten el aprendizaje, teniendo en cuenta las nuevas competencias que les vamos a exigir en idiomas, y al mismo tiempo que nos ayude a nosotros a trasmitir nuestras actividades o propuestas y a controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las TIC nos facilitan nuestra tarea en varios sentidos: centrar la enseñanza-aprendizaje en el alumno y mantener viva la motivación del mismo. Además, se estimula la autonomía del estudiante ante el aprendizaje, así como su implicación activa en el proceso, induciéndole a que sea proactivo. Las TIC hacen que la formación se ajuste a las necesidades de cada uno, ya que se proponen una serie de actividades variadas y abiertas que cada cual podrá explotar con más o menos intensidad. Por otra parte, las TIC fomentan el espíritu de grupo y la colaboración entre los estudiantes en la tarea de aprender.

Cuando pensé en elegir una herramienta de TIC para una clase de ELE de los Negocios como complemento a las clases presenciales, me planteé todas las posibilidades que tenía a mi alcance. Pero antes me hice una serie de reflexiones sobre el grupo de estudiantes a los que iba a formar: ¿tienen acceso a Internet los alumnos? ¿están familiarizados con las TIC? ¿están motivados a aprender con TIC? Este tipo de planteamiento lo realicé durante la primera clase, al final de la cual me decidí a crear un *Blog* para estimularles y ayudarles en su trayectoria de ELE de los Negocios A1.

---

[3] *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*
[4] *Programme for International Student Assessment (PISA)*

Es evidente que muchas veces la solución ideal no es la que está a nuestro alcance. Como refiere Marques Graells, lo mejor es disponer de una Plataforma de teleformación, una plataforma de *e-learning* como pueden serlo *Moodle*, *Blackboard* o también AVE[5]. Para eso la formación tiene que darse con una entidad que disponga de ese recurso y, normalmente, ni las Cámaras de Comercio ni otras entidades de formación, como academias de idiomas, la tienen[6]. La plataforma es un recurso, a mi juicio, muy completo, y para cursos a distancia se hace totalmente necesaria. Sin embargo, en el caso de un curso presencial bastante corto (dos meses aproximadamente) al que queremos añadirle valor, podríamos valernos de otro recurso. La elección recayó, como ya he mencionado, en el *blog*, una herramienta gratuita, sencilla de utilización por parte del profesor y del alumno, que se puede personalizar, es decir, adaptar a nuestro grupo concreto y que es adecuada para una clase reducida (9 alumnos).

Se trataba de utilizar el *blog* como un refuerzo de la clase presencial (eso se les explicó a los alumnos el primer día de clase) esencialmente para estimular la interacción entre los participantes y la autonomía ante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. La herramienta: el *blog*

El *blog* es una herramienta que favorece las competencias de escritura (comprensión y producción) y las orales de comprensión. Yo elegí *Blogger*, pero existen muchos otros (*blogmundi, blogia, lacoctelera, nireblog, weblog*, etc.).

[5] *Aula Virtual de Español*

[6] En mis pesquisas solo la Cámara de Comercio de Madrid y la de Barcelona ofrecían algún curso de inglés *on-line*, lo que tampoco garantiza que disponibilicen una plataforma como complemento a clases presenciales.

Figura 1 – Portada de Blogger

Crear un *blog* es sencillo. Basta seguir los pasos (Figura 1) que se indican en la portada (<https://www.blogger.com/start>).

Se puede personalizar con ciertas limitaciones. Así, se puede elegir el color o la manera de localizar la información. Intenté buscar un nombre que se identificase con alguna de las competencias de nuestro curso: <http://hablar-es.blogspot.com/>

En la segunda clase presenté al grupo el *blog Vamos a hablar en español*, un título que me pareció estimulante (Figura 2).

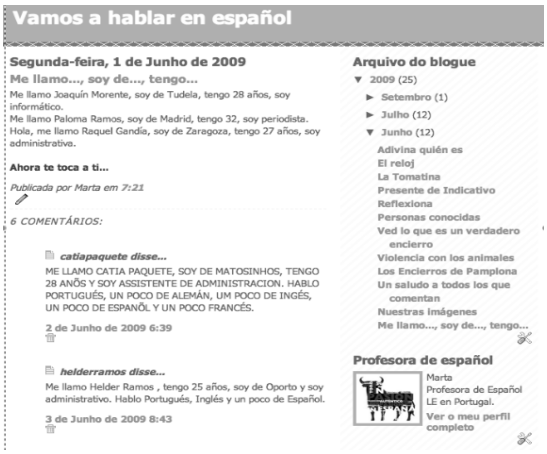


Figura 2 – Actividad de presentación

La tarea que les propuse para empezar fue la de presentarse (Figura 2). Esta actividad la habíamos hecho en clase de manera oral con apoyo de textos escritos y de audiciones. Les colgué en el *blog* varios ejemplos para que pudiesen seguir un modelo. La aceptación fue bastante buena en general en esta primera fase.

En otra actividad introduje imágenes de nuestra cultura para lanzarles un pequeño reto que, normalmente, les gusta mucho: reconocer ciudades de España (Figura 3). Por ello, colgué imágenes de la Giralda, de la Mezquita de Córdoba, La Sagrada Familia, los encierros de Pamplona, la Playa Mayor de Madrid sin poner el nombre. Ellos tenían que contestar en el *blog* diciendo de qué lugares o ciudades se trataba. Fue otra actividad en la que participaron con entusiasmo.

Figura 3 – Actividad de cultura española

En este momento me pareció importante que se sintieran reconocidos por su participación e introduje mensajes de agradecimiento y de estímulo a los participantes (Figura 4).

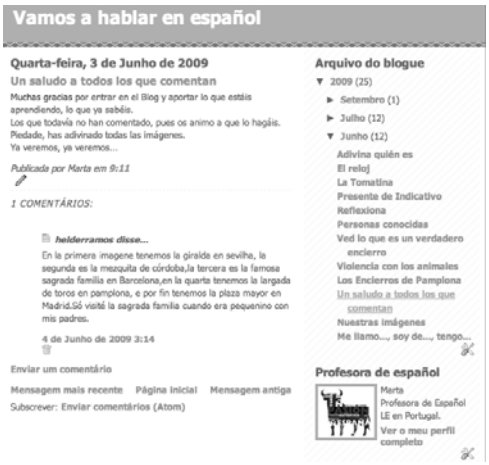


Figura 4 – Actividad de motivación

Dadas las fechas en las que se realizó el curso y el interés que iban mostrando en clase, les fui preparando para aspectos de la cultura de nuestras fiestas, colgando fotografías y vídeos de fiestas que estaban a punto de realizarse (Figura 5).

Figura 5 – Actividad de cultura

Ciertos temas son casi siempre polémicos, y este, el de los toros, es uno de ellos. Para explicarles la diferencia entre un encierro y una corrida y tratar el tema de la violencia con los animales les colgué un texto guiándome por los comentarios que algunos participantes habían dejado en el *blog* (Figura 6).

Figura 6 – Actividad de Mediación

En la actividad *Personas Conocidas* tenían que poner en práctica la descripción. Les colgué nombres de personas reales muy famosas y una imagen sugerente de una de ellas, y les animé a que introdujeran tres nombres de personas conocidas de ellos y que escribiesen su profesión, lugar de residencia y su edad (Figura 7).

Figura 7 – Actividad de descripción

Otro tipo de actividad fue la de reflexión sobre el aprendizaje. Así, les hice algunas preguntas directas para que reflexionasen y para conocer sus opiniones también sobre el *blog* (Figura 8).

Figura 8 – Actividad de reflexión sobre el aprendizaje

El *Personaje Misterio* es una actividad que tiene algo de juego, ya que se trata de que uno describa algunos rasgos de un personaje conocido y que los demás descubran quién es. Es un tipo de actividad muy rentable.

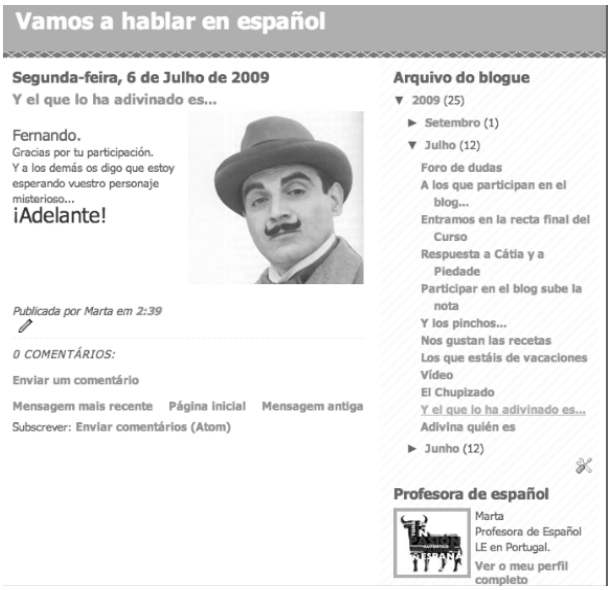


Figura 9 – Actividad de descripción y juego

A lo largo de un curso van surgiendo temas de interés y eso ocurrió cuando en una clase se habló de los típicos pinchos españoles y el tema derivó en platos y comida. Comprendí que les agradaba el tema y les pregunté si conocían algún cocinero famoso español. Colgué entonces un vídeo de una receta tradicional confeccionada por un chef español, y después, otro vídeo que muestra cómo se hacen los pinchos (Figura 10).

Figura 10 – Actividad de cultura

Aproveché la circunstancia de que algunos se habían ido de vacaciones (yo sabía adónde) para ponerles imágenes de las playas y mantener su motivación y su atención en el *blog* (Figura 11).

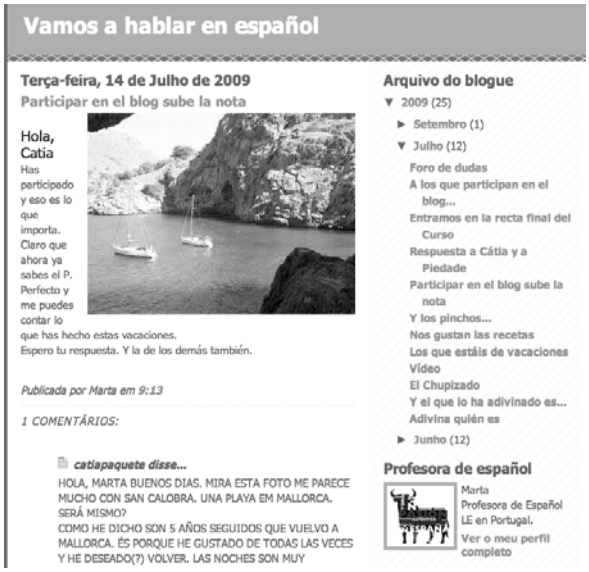


Figura 11 – Actividad de motivación

A casi dos semanas de acabar el curso, les propuse otra actividad de reflexión sobre los conocimientos adquiridos como preparación para la evaluación (una prueba escrita y oral) (Figura 12).

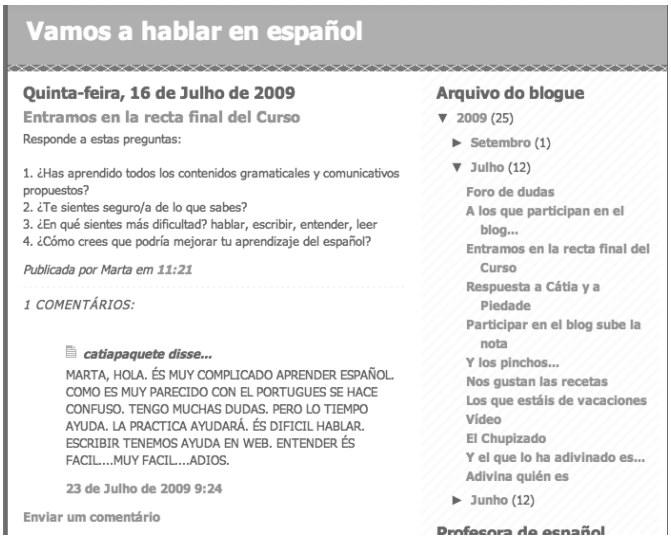
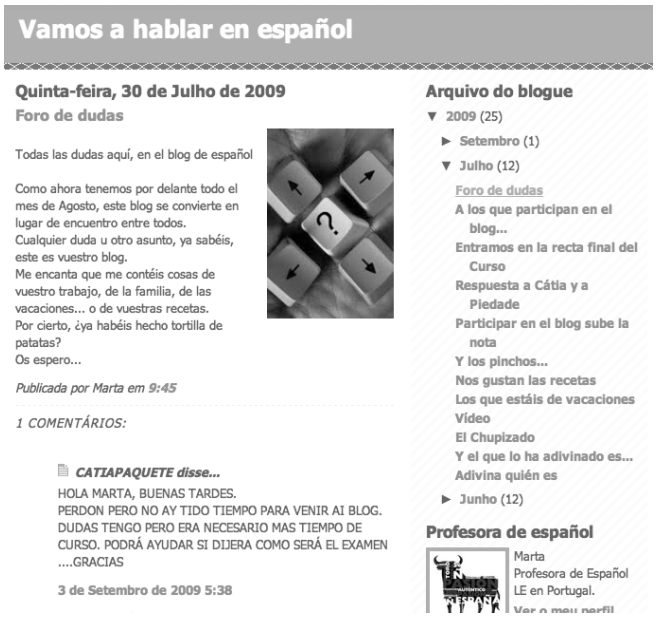


Figura 12 – Actividad de reflexión y preparación

Este curso debía haber finalizado a finales del mes de julio, sin embargo los participantes me sugirieron que aplazase la evaluación hasta septiembre. Ante esta situación, les propuse otra actividad que no tenía otro objetivo que mantenernos en contacto durante el mes de agosto, para el caso de que tuviesen dudas para la evaluación o simplemente quisiesen escribir en español (Figura 13).



13- Actividad para mantener el contacto

3. Conclusiones

En primer lugar, el profesor de ELE de los Negocios está bastante solo, debido a las circunstancias de la formación, y una herramienta como el *blog* le permite diseñar actividades más adaptadas al grupo concreto. Además, utilizar un *blog* con adultos de empresa es muy interesante, ya que tienen otra manera de aproximarse a las Nuevas Tecnologías, sobre todo, cuando se utilizan para aprender un idioma. Por otro lado, como profesores es un recurso que nos obliga a una reflexión sobre materiales, temas, diversidad, culturas, tolerancia, etc.

Es evidente que añadir valor a un curso supone un cierto esfuerzo por parte del profesor, lo que se traduce también en creatividad y en tiempo. Sin embargo, desde mi punto de vista, la utilización de las TIC en cursos presenciales, en este caso de un *blog*, puede ser un recurso muy rentable.

Bibliografía

JUAN LÁZARO, O. (2006): «¿Enseñanza de español *sin* Internet?», *Enciclopedia del Español en el Mundo,* Instituto Cervantes, Círculo de lectores, Plaza&Janés, pp. 359- 363.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA, Dr. MARQUES GARELLS, P., Cambios en los Centros Educativos. Construyendo la Escuela del Futuro (en línea) <http://www.pangea.org/peremarques/perfiles.htm>

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN (2002), Consejo de Europa Departamento de Política Lingüística Estrasburgo, Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA S. A.

International Certificate Conference (2003): *The Impact of Information and Communictions Technologies on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of Foreign Languages,* a report commissioned by the Directorate General of Education and Culture.

¿TENGO QUE LLEVAR REGALO? LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL MUNDO DE LA EMPRESA: UN RETO PARA EL DOCENTE DE EFE

ANA VILLAR SARO
Fundación Comillas

RESUMEN

Nuestro principal objetivo es destacar la especial relevancia que el aula de EFE adquiere en la formación intercultural de sus discentes. Para ello, realizamos una investigación sobre la preparación de las estancias en España de un grupo de directivos alemanes. Partimos de la hipótesis de que la formación recibida es determinante para afrontar con éxito una experiencia profesional en el extranjero. Diseñamos un cuestionario basado en los rasgos más característicos del negociador español y en cómo estos fueron tratados en los seminarios preparatorios. Los resultados confirmaron ciertas carencias en la adquisición de habilidades interculturales. Basándonos en ellos, hablaremos del reto que supone para el docente de EFE diseñar cursos que proporcionen la necesaria formación intercultural a sus aprendientes.

1. Introducción

La Interculturalidad se ha convertido en una necesidad pues el mundo multicultural en el que vivimos precisa ser intercultural. Las fronteras han dejado de ser obstáculos y la capacidad de relacionarse eficazmente con personas de diferentes culturas se ha convertido en un requisito. Las inversiones transfronterizas, el comercio internacional, la conectividad tecnológica, los flujos de trabajadores y de información entre países se han multiplicado y con ellos las ocasiones de que se relacionen entre sí personas de diferentes culturas.

La internacionalización de la economía española y el necesario incremento de la competitividad justifica la presencia de directivos extranjeros trabajando en nuestro país. En el año 2008 España ocupó la séptima posición mundial en atracción de inversiones y la cuota de Inversión Directa Extranjera (IED) ascendió a 37.715 millones de euros, un 0,4% más que el año anterior, a pesar de la negativa coyuntura internacional[1].

La evolución de la economía española dentro del contexto mundial está llevando a España a un nuevo segmento del IED en el que ya no compite con otros destinos en costes sino en una serie de elementos de valor añadido, entre los que destaca la calidad de vida. España aspira a convertirse en un país en donde se trabaje siguiendo el modelo de eficiencia de los países del norte de Europa pero en un entorno más placentero. No olvidemos que el *Spanish way of live* es uno de los principales activos de la imagen española en el mundo.

La presencia de directivos extranjeros en España se incrementa paulatinamente. Además, para seguir atrayendo la inversión extranjera, entre los objetivos del Informe Proyecto Marca España se encuentra potenciar la

[1] Según el Registro de Inversiones Exteriores del Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. Datos extraídos de *La Inversión Extranjera Directa en España. Informe 2009.*

imagen de España como un país eficaz para trabajar[2]. Según la última encuesta de la Cámara de Comercio Alemana para España sobre *Empresas alemanas en España. Clima empresarial. Factores de éxito. Recursos humanos*, el tema «Condiciones de vida para directivos extranjeros» es un factor claramente positivo del emplazamiento en España y así lo lleva siendo desde que se empezó a elaborar dicha encuesta en 1993.

Alemania es un país con una larga tradición de inversiones transfronterizas y de flujos de trabajadores. En España existen 793 empresas con participación alemana en su capital social[3], con una cuota dentro del Producto Interior Bruto español de un 8%. Un dato a destacar es que el 77% de las mismas valora de forma muy positiva su establecimiento en nuestro país. Además, es el segundo país inversor en España y aportó el 26,3% del total de la IED recibida en 2008[4]. Varias plantas de diferentes multinacionales alemanas que se encuentran instaladas en Cantabria son las que han servido de muestra para nuestra investigación.

El principal objetivo de este trabajo es destacar la especial relevancia que el aula de EFE cobra a la hora de proporcionar una formación intercultural de calidad a sus discentes. Como nos explica Oliveras (2000: 106), solo los miembros de familias biculturales o los alumnos de escuelas internacionales tienen la posibilidad de adquirir la competencia intercultural en sus procesos de primera o segunda socialización; el resto de personas la adquirirá durante sus estudios de lenguas extranjeras o a lo largo de su carrera profesional.

El interés de este objetivo es evidente pues la competencia intercultural, tan deseada por las empresas multinacionales, hace tiempo que forma parte de los contenidos y de los objetivos básicos de la enseñanza de

[2] Una de las consecuencias que tuvo la campaña turística de los años setenta *Spain is different* es que repercutió de forma negativa en la percepción del país y de sus productos, asociándose con «poco profesional», «poco laborioso» y «poca calidad», según un estudio del Financial Times (Vangehuchten *et alii*, 2007: 22).
[3] Según información de la Cámara de Comercio Alemana para España para el año 2007.
[4] Datos extraídos de *La Inversión Extranjera Directa en España. Informe 2009.*

idiomas, tal y como recoge el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER). Y no olvidemos que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) tiene como objetivo convertir al alumno de ELE desde el inicio de su aprendizaje en un *hablante intercultural* (PCIC. vol. A1-A2: 83-90).

Esto supone un reto para el profesor de Español con Fines Específico (EFE) pues ha de diseñar sus cursos atendiendo a la necesidad de proporcionar a sus discentes una adecuada formación intercultural que les permita desenvolverse con eficacia en una cultura profesional extraña. La adquisición de la competencia intercultural implica el desarrollo de destrezas, actitudes y cualidades personales que requieren tiempo y esfuerzo, motivo por el cual el aula de EFE cobra una relevancia fundamental a la hora de proporcionar una formación intercultural de calidad.

2. La interculturalidad en el mundo de la empresa

La comunicación intercultural es fundamental para el buen desarrollo de las relaciones comerciales por lo que las grandes multinacionales, conscientes de ello, fueron las primeras que encargaron estudios y trabajos sobre la misma en las décadas de los 60 y 70 del pasado siglo. A pesar de ello, institutos especializados de Alemania, nos explica Juárez Medina (2005: 12), estiman que la proporción de fracasos en los proyectos empresariales en el extranjero varía entre un 15 y un 30%. Este mismo autor, citando al semanal *Die Zeit* (07.09.2000) expone que estos fracasos, aún hoy, tienen como principal causa que los expertos alemanes no están suficientemente preparados para su envío, inserción y actividad profesional en países extranjeros.

Aunque en un principio se pensó que la globalización traería consigo una homogeneización de la cultura mundial siguiendo los modelos estadounidenses, lo cierto es que ha significado un enriquecimiento de nuestro entorno cultural, que ha crecido en diversidad y complejidad. La

capacidad de relacionarse y de trabajar eficazmente con personas de diferentes culturas se valora cada vez más en los mercados laborales: un análisis de la firma Cátenon[5] confirma que se trata de una de las cinco cualidades más demandadas por las empresas europeas.

Actualmente las estancias de dos o tres años fuera del país natal se han convertido en un requisito casi indispensable para tener una mayor amplitud de miras a la hora de desarrollar una carrera profesional. Cátenon estima que uno de cada tres ejecutivos europeos con un mínimo de ocho años de experiencia laboral, habla tres idiomas y ha residido en dos entornos culturales diferentes. Como consecuencia del nuevo entorno competitivo mundial, la multiculturalidad es una característica de los equipos en los contextos multinacionales. Además, cada vez es más frecuente que las compañías dispongan de órganos internos que coordinen un área determinada, a nivel global, para todos sus mercados.

Esto exige un entendimiento entre culturas, además del conocimiento de otras lenguas, nos explica Cooper (2001: 130). Esta misma autora expone cómo la comunicación en el mundo empresarial ha cambiado profundamente, no solo por las tendencias económicas globales sino también por el uso de las Nuevas Tecnologías. El trabajo del directivo es ahora menos mecánico y precisa mayor flexibilidad, más participación personal y, especialmente, conocimientos interculturales.

No olvidemos que una multinacional tiene su propia comunicación corporativa y su cultura de empresa. La cultura de empresa orienta la actuación de todas las personas que integran la organización pues de ella emergen reglas que regulan el protocolo y los usos y costumbres, lo que facilita la adaptación de los profesionales cuando desarrollan su labor fuera de su país de origen. Son los contactos con el mercado local en el que se desea comprar y vender servicios, productos o valores, los que resultan más

[5] Empresa especializada en la búsqueda de profesionales en diferentes países y entornos culturales. Ver en<http://www.catenon.com/loadBook.action?codIdioma =ES>

complicados de gestionar pues el requisito de saber estar se convierte en imprescindible[6].

3. La cualificación intercultural: el caso de las empresas alemanas

Existen numerosos estudios que hablan de la importancia dada por las empresas alemanas a la cualificación de sus plantillas en lenguas y culturas extranjeras, siendo este un factor a tener en cuenta a la hora de la contratación de nuevos empleados, como explica Juárez Medina (2005: 8-10). La mayoría de las multinacionales alemanas (87,5%) emplea dos o más idiomas para sus actividades empresariales por lo que saber inglés no es suficiente y se espera de los empleados el conocimiento de varios idiomas extranjeros[7].

Juárez Medina (2005: 10) también nos habla de que poseer buenos conocimientos de la lengua y de las sociedades hispanohablantes se considera un factor atractivo, o muy atractivo, para la contratación de diplomados. El dato varía entre el 42,1% y el 47,1% de las empresas, según las encuestas. Asimismo, las multinacionales se preocupan también de formar a sus empleados. Un 25% de las empresas germanas suele mandar a sus empleados a cursillos específicos externos y un 21% los organiza en la propia empresa (Juárez Medina 2005: 11). Se espera que el empleado alcance rápidamente, y con costes reducidos, la competencia comunicativa suficiente y la capacidad

[6] Asimismo, el saber estar es fundamental para la vida personal de estos ejecutivos expatriados. Pueden surgir múltiples situaciones sociales que hay que saber resolver pues, en ocasiones, los usos y costumbres entre países son antagónicos. Por ejemplo, en Alemania solo se asiste a un funeral si se conoce al finado y se ha tenido una relación personal con él: no son habituales los multitudinarios funerales españoles. Por eso un directivo alemán, asombrado al enterarse de que debía acudir al funeral del padre de un compañero, consultó con diferentes personas para que le confirmasen que, efectivamente, esta es la práctica habitual. Una vez que estuvo convencido de ello, buscando adaptarse a las costumbres de la mejor manera posible, preguntó con toda su buena intención: *«¿tengo que llevar regalo?»*.

[7] Dato extraído de Weiss/ Schöpper-Grabe (1998): *Vorsprung durch Fremdsprachentraining. Ergebnisse einer Unternehmensbefragung*. Deutscher Instituts- Verlag. Köln (Juárez Medina, 2005: 9).

de adecuarse a pasar de una cultura a otra sin problemas para que pueda desempeñar sus responsabilidades laborales en las mejores condiciones posibles.

Las multinacionales recurren a centros especializados para que sus empleados adquieran una correcta formación intercultural[8]. Juárez Medina (2005: 13) nos habla de que las grandes compañías alemanas trabajan con institutos privados y consultorías cuyos formadores deben tener una profunda experiencia del país meta, y transmitir a los empleados de las empresas conocimientos generales o específicos del país meta, su historia, el sistema político, su economía, etc. A la vez, deben tratar aspectos de la cultura diaria en general y de la cultura empresarial de la región por la que se interesan. Además, las grandes firmas tienen a disposición de sus empleados perfiles culturales de los diferentes países con los que mantienen relaciones comerciales, elaborados por los departamentos de Recursos Humanos.

Se reserva el adiestramiento intercultural específico (cursillos y seminarios) para los mandos directivos y los empleados que operan con el extranjero reciben simplemente cursos de idioma. El directivo que prepara una estancia en el extranjero debe asistir a un seminario de concienciación intercultural. Sin embargo, por falta de tiempo, muchos de estos directivos vienen a nuestro país sin haber recibido ningún tipo de formación intercultural específica e, incluso, sin hablar el idioma.

Podemos ejemplificar esto con nuestro grupo objeto de estudio. Todas las plantas consultadas han coincidido en señalar que los seminarios de concienciación intercultural ofrecidos a directivos y empleados en Alemania son voluntarios y tienen una duración de dos días. El primer día consiste en una formación general, impartida por la propia firma, sobre la logística del traslado: la mudanza, el sistema sanitario, los impuestos… y, tras ella, un

[8] En la ciudad de Stuttgart se puede encontrar una amplia oferta de cursos sobre interculturalidad dirigidos tanto a emprendedores como a profesionales que se vayan a desplazar al extranjero o a especialistas en Recursos Humanos. Los cursos pueden durar desde un día hasta dos semanas y su precio oscila entre 350 y 2.000€. Según fuentes propias.

directivo que haya residido en España les explicará su experiencia. Al día siguiente, una empresa especializada comentará diferentes aspectos socioculturales y proporcionará materiales relacionados con nuestro país a estos directivos.

4. Diseño y desarrollo de la investigación

Nuestro principal objetivo de investigación, presentado ya en la Introducción, consiste en destacar la especial relevancia que el aula de EFE cobra a la hora de proporcionar una formación intercultural de calidad a sus discentes. La hipótesis de partida es que la formación recibida es determinante a la hora de afrontar con éxito una estancia profesional en un país extranjero por lo que diseñamos un cuestionario para recabar información sobre la misma. El cuestionario nos ha servido para evaluar los aspectos más problemáticos que estos ejecutivos han encontrado durante su estancia en la empresa española y cómo estos habían sido tratados en los cursillos de formación previa.

4.1. Caracterización del grupo de análisis

Nuestra muestra de población la constituyen directivos, ingenieros y empleados alemanes que, durante el año 2008, tuvieron su residencia por motivos laborales en Cantabria. Nuestros informantes desarrollaban su labor en diferentes plantas pertenecientes a grupos empresariales alemanes y todos ellos recibían clases de Español para Fines Específicos. Se enviaron por correo electrónico un total de 20 cuestionarios y se recibieron 17 cumplimentados.

4.2. Caracterización y elaboración del cuestionario

Nos pareció que las conclusiones del Proyecto INES[9] (Señor Montero, 2002: 940- 941), se adaptaban muy bien a nuestros fines y nos podían servir de base para el cuestionario. Consideramos que resumen de manera muy clara las características de los negociadores españoles y que todo directivo extranjero que tenga que trabajar con españoles debería conocerlas pues van a resultarle muy útiles para desenvolverse con éxito en una negociación[10]. *Confianza, personalización, jerarquía, factor tiempo e improvisación* son las características culturales definitorias del negociador español.

El instrumento de investigación es un breve cuestionario en torno a las constantes culturales en las negociaciones internacionales en español determinadas por el Proyecto INES. En el documento se incluía un resumen de dichas constantes culturales y fue redactado en formato bilingüe para facilitar su cumplimentación. Pretendíamos así que responder al mismo no se convirtiese en una ardua tarea que pudiese reducir el número o la calidad de las respuestas obtenidas. Además, varios de los encuestados no tenían aún suficiente nivel para redactar con propiedad sus respuestas. Asimismo, podía ser respondido en español o en alemán.

El cuestionario buscaba la reflexión y el análisis por parte de los encuestados por lo que se diseñó con preguntas abiertas que permiten obtener mucha más información al carecer de las limitaciones de las preguntas de elección múltiple. Las respuestas se redactaron en forma de pequeños comentarios y se trata de un conjunto de opiniones que no buscan ser representativas de todo el colectivo de directivos alemanes que viven, o han vivido, en nuestro país por motivos laborales. Esencialmente, se puede caracterizar como un trabajo de tipo etnográfico que busca aportar datos

[9] *International Negotiations in Spanish*. Proyecto llevado a cabo por: ESADE (Barcelona), Copenhagen Business School (Dinamarca), Wirtschafuniversität Wien (Austria). Se presentó a la Unión Europea en mayo de 2000.

[10] Además se trata de un material de enorme valor dentro de la didáctica de los aspectos interculturales en la empresa y en los negocios.

descriptivos de un contexto educativo determinado. Esto implica una investigación cualitativa y, siguiendo los criterios propios de estos procedimientos, se trata de un estudio de caso colectivo. Pretendemos que sirva de punto de partida para una reflexión más amplia sobre la situación y las necesidades de este y de otros colectivos similares.

4.3. Recogida de datos

Todos los encuestados recibieron por correo electrónico el documento y dispusieron de quince días para su cumplimentación. Las respuestas se archivaron y numeraron según su orden de llegada, y se obtuvo un total de 17 cuestionarios cumplimentados. El cuestionario se iniciaba con la solicitud de algunos datos estadísticos que nos van a permitir caracterizar al grupo.

Nuestra muestra de población está formada en su mayoría por hombres (70,6%) y, como muchos de los informantes ocupan puestos de responsabilidad, la mayoría (70,6%) tiene más de 35 años y formación universitaria superior (64,7%). El cursillo de interculturalidad previo al traslado a España fue recibido aproximadamente por la mitad de los encuestados (47,1%).

Algo más del 75% de los informantes había estado ya antes en España de vacaciones lo cual no es sorprendente pues se trata del principal destino para los turistas alemanes. Pero solo el 58,8% había viajado a nuestro país por motivos profesionales, para estancias de una semana como término medio.

4.4. Presentación de los resultados[11]

Se planteó la cuestión de si, antes de venir a España, ya se conocían los rasgos diferenciadores del estilo de negociación español. Cinco

[11] Vamos a presentar los datos de los informantes de forma conjunta agrupando las respuestas según su contenido. Además realizaremos un análisis de los resultados obtenidos.

informantes lo negaron rotundamente, lo que confirma la falta de preparación de muchos directivos que se trasladan al extranjero. Entre las respuestas de los encuestados que sí conocían algunos de los rasgos diferenciadores, nos han parecido más representativas estas. La primera por resaltar que se suelen obviar las diferencias culturales entre España y los países hispanoamericanos y también por la sorpresa que hay en su conclusión; y la segunda porque repara en el hecho de que, en ocasiones, construimos nuestras representaciones culturales apoyándonos en conocimientos indirectos tomados como ciertos:

> Básicamente venía con la idea de que las negociaciones en España iban a ser muy parecidas a las de México. Pero, al final, España casi se me hizo más parecida a Alemania. (I.5º)
> Conocía los rasgos diferenciales solo por rumores. No tenía mucho contacto de negocios con España. (I.6º)

Entre las respuestas que mencionan el seminario de concienciación intercultural hemos seleccionado estas. La última de ellas nos lleva a pensar en la gran importancia que tiene la formación y la actualización de los profesionales que imparten los cursillos de interculturalidad:

> Conocía estos rasgos solo a través de unas menciones en el seminario de preparación. (I.12º)
> Conocía estos rasgos diferenciales por la formación intercultural y por una persona de mi empresa que estuvo unos años en España. También leí artículos sobre el tema. (I.13º)
> No, no los conocía de ninguna manera y tampoco mencionaron estos aspectos en el curso intercultural que recibí. Solamente nos decían que es importante tomar de vez en cuando un café con los colegas. (I.16º)

Las respuestas recibidas confirman que la preparación intercultural recibida no es suficiente y que, en ocasiones, no resulta adecuada. Queremos incluir también este comentario pues nos parece muy ilustrativo: «Solamente por un curso de un día para estar preparado para la cultura.» (I.3º).

La cultura de empresa hace que las particularidades nacionales en la forma de negociación no sean tan evidentes. Dos de los informantes coinciden en señalar este hecho y resulta muy interesante la percepción que se tiene de la propia cultura empresarial como factor de unión entre las diferentes plantas de una multinacional:

> En general estoy de acuerdo con estos rasgos pero creo que en una empresa con casa matriz en Alemania y sucursales en todo el mundo, la `cultura´ ya no es 100% española. Por ejemplo, en relación a la jerarquía: a nivel jefe de grupo sí hay cierto poder de decisión, por lo menos en nuestra empresa. Otro punto es el tiempo: no noto mucha diferencia en la puntualidad a la hora de atender reuniones entre España y Alemania pero sí en cuanto a entregar un trabajo a tiempo: aquí hay muchos casos con retraso y tengo que reclamar constantemente. (I.5º)
>
> Igual hay que tener en cuenta que la sociedad matriz de mi empresa está en Alemania y que igual los españoles que trabajan en la filial de España se han adaptado un poco al estilo alemán. (I.8º)

Nos pareció interesante indagar si a nuestros informantes les gustaría mejorar el estilo de negociación alemán incorporando algún rasgo típicamente español. La capacidad de improvisación y la confianza ocupan un lugar preferente en las respuestas:

> Me gustaría incorporar la improvisación porque me gusta mucho la flexibilidad y creatividad de los españoles a la hora de salvar un proyecto/ una situación. La frase «no te preocupes» muchas veces no era una mentira. (I.5º)
>
> La confianza, es decir, la relación entre los negociadores. Con una buena relación personal es mucho más fácil solucionar problemas y lograr un acuerdo. (I.7º)
>
> El talento de improvisación porque se puede conseguir objetivos o corregir errores a corto plazo con él. El resultado de este talento son también buenas ideas. Me gusta mucho que en un caso muy urgente, para conseguir un objetivo, casi todos se centran con su talento de improvisación en esta tarea. Con este talento se pueden cumplir también objetivos que antes parecían perdidos. (I.13º)
>
> La confianza porque, si se puede confiar, es una cualidad muy buena y mucho mejor que el control y el seguimiento permanente que prevalecen en el estilo alemán. (I. 14º)

Otras características mencionadas son la creatividad, la espontaneidad o el temperamento. Asimismo se habla de aspectos personales, especialmente se insiste en el deseo de mejorar las relaciones interpersonales. Aspectos que también tienen en cuenta son la amabilidad, el ambiente más relajado o el espíritu abierto:

> Hablar más (en lugar de escribir e-mails) para crear un ambiente más `familiar´. (I.6º)
>
> A menudo el estilo alemán es muy seco y las relaciones solo son laborales. Sería más aconsejable más emocionalidad y la influencia de un aspecto más personal. (I.15º)

Para completar la anterior pregunta, quisimos conocer también que rasgos alemanes sería aconsejable incorporar al estilo español de negociación. Las respuestas a esta cuestión fueron muy diversas y, en general, se refieren a aspectos relacionados con el tiempo, la eficacia o la responsabilidad, rasgos muy importantes para la cultura alemana. Como conclusión común de esta pregunta y de la anterior nos ha parecido muy adecuada esta respuesta que, además, resume muy bien la idea de interculturalidad y sugiere la idea de que Alemania y España poseen dos culturas complementarias y que hay que buscar la mejor compenetración entre ambas:

> La combinación de la capacidad estratégica a largo plazo y la búsqueda de alternativas (de los alemanes) con la capacidad de improvisación (de los españoles) sería, desde mi punto de vista, un conjunto estupendo. (I.12º)

Y la interculturalidad se hizo presente en dos comentarios, lo que habla muy positivamente de la capacidad de relacionarse y de trabajar en entornos multiculturales de nuestros informantes. El primero resume muy bien en qué consiste la interculturalidad y el segundo recoge el concepto de la consciencia intercultural[12]:

> Exactamente esas diferencias de negociación son lo interesante de la colaboración intercultural. Cada uno tiene que respetar la otra cultura y adaptarse. (I.6º)
> Claro que estoy de acuerdo con ello. Existen diferencias culturales a las cuales te tienes que acostumbrar antes de trabajar en el país y `permitir´

[12] La consciencia intercultural es la habilidad que nos hace percibir y comprender las similitudes y diferencias entre nuestra cultura de origen y la cultura de estudio. Forma parte del proceso de adquisición de la competencia intercultural.

> que ocurran. Al final, aprendemos los alemanes de los españoles y viceversa. (I.15º)

4.5. Discusión de los resultados

Los seminarios de concienciación intercultural recibidos por nuestro grupo objeto de estudio no parecen ser el sistema más adecuado para adquirir la competencia intercultural ya que sirven únicamente para aportar datos e informaciones generales sobre el país y para que los directivos escuchen experiencias particulares. Ni se puede desarrollar la competencia intercultural en dos días ni la formación intercultural consiste en una exhaustiva lista de comportamientos correctos o incorrectos. Las actitudes y las habilidades no se pueden memorizar como los conocimientos específicos de cultura, es un aprendizaje con múltiples facetas en el cual debemos acostumbrarnos al análisis y a la reflexión.

No hay que olvidar que una competencia lingüística adecuada no significa la adquisición automática de una competencia intercultural. Oliveras asegura que la competencia intercultural requiere un aprendizaje pues no se adquiere sola y compara este proceso con el de adquisición de una lengua: «igual que se aprende la gramática de una lengua, debe aprenderse también la `gramática de una cultura´» (2000: 106). Por lo tanto, consideramos que el aula de lengua extranjera es un contexto idóneo para su aprendizaje.

Sercu (2001: 272) nos advierte de que sería optimista pensar que las actitudes, el conocimiento y las destrezas de los aprendientes pueden cambiar completamente después de un curso de formación. Unos logros así precisan de una planificación a largo plazo y de bastantes recursos, además de unos docentes que sepan enfrentarse a planteamientos interculturales de la enseñanza. Es necesario integrar los aspectos interculturales en la clase de Español de los Negocios con los diferentes objetivos gramaticales y comunicativos. Las unidades didácticas deben formar un todo integrado y funcional y la interculturalidad no puede ser unas notas al margen o un tema individualizado. La interculturalidad es una parte inseparable del español

económico así que su presencia en las programaciones y en el aula es imprescindible.

5. La adquisición de la competencia intercultural

En la actualidad hay diversos enfoques que tienen en cuenta el desarrollo de la competencia intercultural, entre los que destacan el enfoque de las destrezas sociales (*The Social Skills Approach*) y el enfoque holístico (*The Holistic Approach*)[13]. Todas las aproximaciones al concepto de competencia intercultural coinciden en estas cinco características recogidas por Soderberg (1995) (Oliveras, 2000: 39- 40 y García-Viñó y Massó Porcar, 2006: 4):

- Es *efectiva*: busca que podamos comunicarnos con interlocutores con un bagaje cultural diferente y que el mensaje se reciba e interprete según nuestras intenciones.
- Es *apropiada*: pretende que las personas, en un encuentro intercultural, actúen de forma correcta y adecuada a las normas implícitas y explícitas de una situación social determinada en un contexto social concreto.
- Tiene un *componente afectivo*: actuar con empatía, curiosidad, tolerancia y flexibilidad en las situaciones ambiguas.
- Tiene un *componente cognitivo*: pretende una comprensión general de las diferencias culturales y un conocimiento específico de algunas culturas, además de la reflexión sobre las diferencias, los estereotipos y los prejuicios.
- Tiene un *componente comunicativo*: ser capaz de comprender y expresar signos verbales y no verbales, interpretar papeles sociales específicos de forma culturalmente aceptable.

[13] En Oliveras (2000: 35- 38) podemos encontrar una excelente síntesis de ambos.

El PCIC en su inventario *Habilidades y actitudes interculturales* (PCIC. vol. A1- A2: 445- 469)[14] nos presenta una relación de procedimientos que, si se activan de forma estratégica, permiten al aprendiente aproximarse a otras culturas, particularmente a las de España y los países hispanohablantes, desde una perspectiva intercultural. Dicho inventario se organiza en cuatro apartados, en los que se encuentran las correspondientes habilidades y actitudes interculturales[15]. Estos apartados son:

- Configuración de una identidad cultural.
- Procesamiento y asimilación de saberes culturales.
- Interacción cultural.
- Mediación cultural.

Promover la capacidad de enfrentarse a los encuentros interculturales es, incuestionablemente ya, uno de los principales objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras.

6. El papel del docente de Español para Fines Específicos

A pesar de los años transcurridos desde los primeros estudios sobre comunicación intercultural y del interés de las grandes multinacionales por proporcionar a sus empleados formación intercultural, esta sigue siendo una asignatura pendiente. La cuestión es que dicha formación adolece de ciertas carencias que el aula de lengua extranjera sí puede solventar. Se trata, pues, del contexto idóneo para la adquisición de la competencia intercultural, sobre todo en contextos de enseñanza de lenguas de especialidad. Asimismo, Fajardo Domínguez (2000: 199- 200) apunta que un profesor de Español de

[14] Hemos tomado como referencia este volumen pero el contenido del inventario es el mismo para los niveles B1-B2 y C1-C2.

[15] Las habilidades están distribuidas en epígrafes que se corresponden con diferentes fases del proceso cognitivo subyacente al procesamiento y asimilación del conocimiento. Y las actitudes se organizan con arreglo al mismo esquema (empatía, curiosidad, disposición favorable, distanciamiento, tolerancia a la ambigüedad y regulación de los factores afectivos).

los Negocios debe ocuparse de los temas que un profesor especializado de una facultad de ciencias económicas no explica, como las diferencias culturales a la hora de hacer negocios y su importancia, es decir, de la competencia intercultural[16].

El docente de Español para Fines Específicos debe estar formado para guiar este proceso de interrelación. Su formación es más amplia que la de un profesor de Español general pues a los requisitos de todo profesional de la enseñanza de lenguas extranjeras, se suma su conocimiento de la especialización de sus discentes. La cuestión es que el docente, en muchas ocasiones, no ha recibido formación en el campo de la comunicación intercultural en el mundo empresarial, como nos recuerda Sabater (2004: 1). Esta autora nos habla de la importancia que tiene para un profesor de Español para uso profesional la reflexión sobre «la influencia de los valores culturales de una sociedad determinada». Y considera necesaria su inclusión en los cursos específicos de formación ya que solo si el profesor tiene los instrumentos de análisis que conducen a entender que los códigos de comportamiento en el ámbito profesional son el reflejo de una cultura determinada, podrá dirigir a sus estudiantes hacia la adquisición de la tan deseada competencia intercultural.

Asumir una perspectiva intercultural en la enseñanza de lenguas implica reorientar completamente el trabajo en el aula. Esto tiene unas implicaciones en la práctica cotidiana del docente, que va a tener que afrontar nuevas tareas que, insistimos, precisan la incorporación del enfoque intercultural. Paricio (2004: 10) resume estas demandas así:

- Incrementar su propia conciencia cultural y su competencia intercultural.
- Cambiar o adaptar sus métodos para promover las anteriores capacidades en el alumnado.

[16] En la Facultad de Economía de la Universidad de Wiesbaden se ofrece formación intercultural un día a la semana en la clase de Inglés L2, *Intercultural Behaviour*, pero solo durante el primer semestre del segundo año de carrera. Aunque se imparten clases de Español de los Negocios, no incluyen específicamente estos contenidos.

- Tener presente su cambio de identidad profesional: de docente de lenguas a docente de comunicación intercultural.

Edelhoff (Sercu, 2001: 255- 256) proporciona una relación detallada de las cualidades que debe desarrollar un profesor de lenguas para poder llevar a cabo una enseñanza intercultural, distinguiendo entre actitudes, conocimientos y destrezas. Estamos de acuerdo con Paricio en que dichas cualidades deberían tenerse en cuenta en el diseño de los cursos que conforman tanto la formación inicial como la continua del docente.

Bibliografía

CÁMARA DE COMERCIO ALEMANA PARA ESPAÑA (2008): *Empresas alemanas en España. Clima empresarial. Factores de éxito. Recursos humanos*. <http://www.ahk.es/fileadmin/user_upload/beigefuegte_Dateien/Encuesta_Empresas_Alemanas_en_Espana_2008.pdf>

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Instituto Cervantes para la traducción en español. Madrid: Grupo Anaya.

COOPER, Antonia (2001): «¡Cuidado con el escalón! Un enfoque etnográfico de la investigación sobre la comunicación en el mundo del trabajo» en BYRAM, Michael y Michael FLEMING (eds.): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 23- 37.

FAJARDO DOMÍNGUEZ, Mercedes (2000): «¡Dios mío! ¿Yo español de los negocios? ¡Pero si soy de letras!» en *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, pp. 194- 200. Amsterdam: Ministerio de Educación y Deporte. Consejería de Educación y Ciencia de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. <http://cvc.cervantes.es/obref/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0025.pdf>

GARCÍA-VIÑÓ, Mónica y Amparo MASSÓ PORCAR (2006): «Propuestas para desarrollar la consciencia intercultural en el aula de Español Lengua Extranjera» en *Revista RedELE* nº 7.<http://www.mepsyd.es/redele/revista7/monicagarcia.pdf>

van HOOFT, Andreu y Hubert KORZILIUS (2000): «La negociación intercultural: un punto de encuentro. La relación entre uso de la lengua y valores culturales» en *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, pp. 44- 56. Amsterdam: Ministerio de Educación y Deporte. Consejería de Educación y Ciencia de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. <http://cvc.cervantes.es/obref/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0007.pdf>

INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español.* Biblioteca Nueva, Madrid: Edelsa, Grupo Discalia S.A.

INTERES Invest in Spain (2009): *La Inversión Extranjera Directa en España. Informe 2009*. <http://www.camacoes.it/it/pdf/09.07.22_inversionespa%C3%B1a.pdf>

JUÁREZ MEDINA, Antonio (2005): «Competencias lingüísticas e interculturales: tendencias actuales en las empresas alemanas» en *IDEAS- Revista electrónica (FH- Heilbronn)* nº 2, pp. 8-19. <http://ideas-heilbronn.org/artic.htm>

OLIVERAS, Ángels (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.

PARICIO, Mª. Silvina (2004): «Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado» en *Revista Iberoamericana de Educación*. <http://www.rieoei.org/deloslectores/810Paricio.PDF>

REAL INSTITUTO ELCANO DE ESTUDIOS INTERNACIONALES Y ESTRATÉGICOS (2003): *Informe Proyecto Marca España.* <http://www.realinstitutoelcano.org/publicaciones/informe.pdf>

SABATER, Mª. Lluïsa (2004): «Necesidad de reflexión sobre la diversidad cultural en la formación de profesores de español para los negocios» en *Revista RedELE* nº 0. <http://www.mepsyd.es/redele/revista/sabater.html>

SEÑOR MONTERO, Ana (2002): «Negociaciones interculturales en español: de la teoría a la práctica» en *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE: El español, lengua del mestizaje y de la interculturalidad,* pp. 939- 945.

SERCU, Lies (2001): «Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural» en BYRAM, Michael y Michael FLEMING (eds.): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 254- 286.

VANGEHUCHTEN, Lieve, Almudena BASANTA y Manuela CRESPO (2007): «Tópicos típicos acerca del mundo empresarial español» en *Revista Mosaico* nº 19, pp. 22 a 26. <http://www.educacion.es/exterior/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico19/mos19d.pdf>

TALLERES

CURARSE EN SALUD
ENFOQUES PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL MÉDICO

PIEDAD DE ANDRÉS GONZÁLEZ
JAVIER LANZAROTE ROJO
Fundación Comillas

1. EFE, demandas y necesidades

1.1 Español general y fines específicos El Español de la Medicina

La necesidad de aprender Español para fines profesionales se ha convertido cada vez con más fuerza en una necesidad básica para numerosos trabajadores, que por causas diversas, tienen relación con empresas o instituciones del ámbito hispanohablante.

La demanda de este español claramente funcional o más comúnmente llamado *Español para Fines Específicos* ha motivado en la última década un importante interés por su análisis didáctico y por su explotación y diseño de recursos para clases de español, algo que ocurre ya desde hace décadas en otras lenguas extranjeras.

Sin embargo, aunque a lo largo de los últimos años ha habido un empeño más o menos patente en el estudio y desarrollo de materiales adecuados a esta parcela del español de especialidad, la aparición de recursos y materiales didácticos no se ha producido de modo igualitario en los distintos terrenos de especialidad, por ejemplo en ciertas áreas como la

económico-comercial y la de los negocios se observa que se han publicado artículos en los que se analiza, discute, propone, reflexiona y se aportan nuevas perspectivas a esta rama de especialidad en revistas como *RedELE*, o *Carabela*…, además de publicarse un buen número de manuales de *Español de losNegocios*:

Hablando de Negocios. Edelsa. Cuya 1ª edición es de 1992.
Socios, Difusión.

En cambio otras áreas como el turismo, o los servicios de salud y la medicina cuentan con escasas propuestas didácticas, anticuadas y poco enfocadas a su verdadera función.

> *Esta desigualdad según las diferentes áreas, tiene como consecuencia que podamos encontrar una «extraordinaria abundancia de libros relacionados con el español comercial y de negocios frente al resto de especialidades, cuya presencia es, en algunos casos, puramente testimonial» (Felices Lago, 2005: 8).*

Como ha quedado expuesto, ha sido el Español comercial el que ha gozado de una expansión sin igual, seguido muy de lejos por el Español del Turismo para el que también se han desarrollado diversos materiales aunque más tímidamente; sin embargo, como señala el autor previamente citado *«resulta sorprendente que solo exista un texto para los servicios sanitarios y otro para el lenguaje jurídico destinado a estudiantes extranjeros, sobre todo si se toma en consideración la demanda actual» (Felices Lago, 2005: 13).*

La enseñanza de una lengua para fines específicos supone enfrentarse a la didáctica de los lenguajes especializados, variedades funcionales de la lengua común que encuentran su definición no solo a partir

del sector de especialidad en el que se insertan sino también a partir de su empleo en situaciones comunicativas concretas que determinan su nivel de uso. Podemos hablar de *Lengua de especialización* si hablamos del uso de la lengua en congresos o discusiones entre colegas de profesión, publicaciones de artículos en revistas especializadas, etc.

Lengua de divulgación si se trata de abordar campañas médicas concretas para la prevención o la erradicación de una determinada enfermedad. Por ejemplo la elaboración de recomendaciones sanitarias dirigidas a un sector determinado de la población, charlas explicativas o folletos en los que prime la sencillez y la didáctica, para que cumpla mejor sus objetivos comunicativos, de lo contrario, puede volverse ininteligible para un amplio espectro de población.

Lengua de comunicación cuando se usa la lengua en consultas médicas de atención primaria por ejemplo, la comunicación médico-paciente no solo puede estar orientada a los lenguajes específicos, además de las dolencias y las recomendaciones médicas propias, entran en juego otro tipo de lenguajes en los que el factor psicológico ocupa un importante papel para que esa comunicación sea efectiva y beneficiosa para las dos partes protagonistas de esa situación comunicativa.

Conviene no olvidar, por otro lado, que el contexto médico-sanitario es bastante complejo y hay muchos otros contextos comunicativos importantes como la recepción de enfermos, la enfermería, la sala de curas y de análisis, los laboratorios, las salas de espera…

La funcionalidad y el contexto adquieren, por tanto, un lugar preeminente en cualquier planteamiento didáctico de este tipo y, de este modo, la descripción lingüística deberá ir unida a factores de índole *pragmática y funcional* que facilitarán al alumno tanto la adquisición de aquellos aspectos puramente lingüísticos como el desarrollo de capacidades y habilidades propias de esta parcela de especialidad.

El desarrollo de estas capacidades se basa en un conjunto equilibrado de conocimientos como conocer la lengua en un nivel básico

(A2), comprender su contexto de uso y las características y procesos de comunicación. Además deberían ser capaces de manejar mínimamente tecnologías de la información, así como el conocimiento de los elementos más relevantes de la comunicación. La ubicación del proceso de enseñanza/aprendizaje en un entorno comunicativo propicio para abordar factores discursivos, sociolingüísticos, socioculturales e incluso gramaticales, garantizará en gran medida la adquisición de estas técnicas y habilidades necesarias para cada actividad profesional.

Creemos que no es necesario decir que el modelo de sociedad multicultural, los constantes movimientos migratorios, la creciente movilidad física de los profesionales, así como los proyectos internacionales de intercambio en los que participan profesores y alumnos, sirven para justificar, entre otros muchos factores, esta necesidad a la que aludimos.

Consideramos que en un mundo globalizado y móvil como el nuestro, se hace cada vez más necesario el estudio y desarrollo de las lenguas de especialidad en contextos de uso apropiados a las necesidades de los estudiantes.

No podemos perder de vista los lugares fronterizos que adquieren hoy una nueva dimensión. Las barreras lingüísticas antiguas son hoy nuevas posibilidades de interacción y de supervivencia. Por ejemplo, en la frontera entre México y Estados Unidos la presencia del español en centros de trabajo, hospitales, congresos médicos etc.… es una realidad creciente que nos obliga a atender estas nuevas necesidades sociolingüísticas.

La demanda de personal sanitario en hospitales y centros de salud europeos y mexicanos en los que se producen intercambios lingüísticos continuos hacen necesaria una revisión, o una reelaboración de los materiales de enseñanza manejados hasta ahora para que se adecúen mejor al contexto y entorno de uso y sean así más efectivos.

1.2 El Español médico. La enfermedad de Rendu Osler Weber o HHT

La enfermedad de Rendu Osler Weber o HHT (Telangiectasia Hereditaria) fue descrita por primera vez en 1896. Inicialmente se describieron los siguientes *síntomas* asociados a la enfermedad: Epitaxis (dicc.253): sangrados nasales repetidos, espontáneos, que se desencadenan por factores triviales y cuya reaparición e intensidad puede provocar anemia debido a la falta de hierro. Telangiectasias (351): pequeñas dilataciones redondas de los vasos capilares, de color rojo, a veces en forma de estrella, que surgen normalmente a partir de los 30 años de edad, y se localizan sobre todo en *labios, lengua, cara, dedos* de las *manos* y *tronco.* Puede tener carácter hereditario.

Las *lesiones* que pueden aparecer son las siguientes: pulmonares, digestivas, hepáticas, neurológicas, manifestaciones raras en otros órganos como la *retina, riñones* y el *aparato reproductor* pueden verse afectados de forma infrecuente.

Las *causas* pueden ser el estrés, el esfuerzo, el ritmo hormonal y el tipo de alimentación parecen tener influencia sobre los sangrados nasales.

El *tratamiento* se basa en la realización de un estudio previo (*screening*) para descartar complicaciones en pacientes ya diagnosticados, y en el tratamiento individualizado de las complicaciones.

1.3 Hopital de Sierrallana (HHT)

Aprovechando el censo de familias afectadas en Cantabria por HHT (único a nivel nacional), en el año 2001 se pone en marcha un grupo de estudio de la enfermedad en el Servicio de Medicina Interna del Hospital Sierrallana (Dr. Zarrabeitia y Pérez del Molino), con la intención de profundizar en su conocimiento y ofrecer a sus pacientes su estudio y posibilidades de tratamiento, al igual que otros centros existentes en varios países. La iniciativa del estudio surge en Madrid del Centro de Investigaciones Biológicas a cargo de médicos con una importante experiencia en el abordaje molecular de esta patología y varias publicaciones

a nivel internacional. Actualmente el estudio genético se realiza en el Servicio de Genética Molecular del Hospital Universitario Marqués de Valdecilla de Santander.

2. Nuestra experiencia

2.1 Justificación del curso

El curso está enmarcado dentro de un programa de actividades asociadas a la 8ª Conferencia Científica Internacional de la enfermedad rara Rendu Osler Weber (HHT). La Fundación Comillas ofertó este curso de español a todos los participantes y acompañantes que desearan tener un pequeño apoyo lingüístico durante su estancia en Santander. Debido a las diferentes motivaciones de congresistas y acompañantes se ofrecieron dos tipos de curso: uno de Español general y otro de Español con Fines Específicos.

2. 2. Preparación

- Pasos dados
  - Reuniones:
    - Entrevista con Doctor Zarrabeitia en la que, básicamente, se establecieron las necesidades lingüísticas de los alumnos con respecto a la temática de la conferencia.
    - Coordinación con la Jefa de estudios de la Fundación Comillas, Inmaculada Martínez, cuya ayuda nos orientó en el diseño y el formato de los cursos y la elaboración de los documentos pre y post-curso (análisis de necesidades y cuestionario de evaluación respectivamente).
  - Documentación: Búsqueda de bibliografía, información… folletos realizados por el hospital de

Sierrallana, diccionarios médicos, foros y enlaces en Internet.

- Elaboración de materiales: Análisis de necesidades, material del aula, cuestionario de evaluación.

(Anexos 1-8)

- Problemas encontrados:
  - El desconocimiento total de la enfermedad.
  - El desconocimiento de la metodología más adecuada a este tipo de curso.
  - Una falta de un contacto previo con los alumnos, que nos orientara en la adecuación de las actividades con sus niveles y la heterogeneidad de alumnado que podíamos encontrarnos en un curso de estas características.
- Facilidades encontradas:
  - La disposición absoluta y amabilidad del Dr. Zarrabeitia, entrevista con él previa y comunicación y disponibilidad continua.
  - Disposición y rapidez en la respuesta de los alumnos.
  - Motivación alta delante de los alumnos.
  - Familiaridad con los conceptos empleados a lo largo del desarrollo del Máster.

2.3 Desarrollo

- La disposición demasiado flexible de los dos grupos provocó nuestra incertidumbre en cuanto al número de alumnos que conformarían cada grupo hasta el mismo momento de empezar.
- Al comenzar la clase la diferencia de niveles era muy notoria, algo con lo que contábamos, pero no así con el nivel de partida; establecimos un nivel A2 porque en el análisis habíamos observado relación previa con el español, y la mayoría de ellos

apenas entendía nada. Esto nos llevó a pensar con posterioridad en la poca fiabilidad que había tenido nuestro análisis de necesidades.

- Al finalizar la clase tuvimos la sensación de tener que ajustarnos sobre la marcha a las circunstancias que encontramos *in situ*.
- A pesar de todo, la experiencia fue muy positiva para todos, nosotros entendimos un poco mejor la importancia de los pasos previos en un curso de estas características y ellos valoraron muy positivamente tanto las clases como las actividades fuera del aula que dieron muy buen resultado.

2.4 Post-experiencia (conclusiones finales)

- Dificultades encontradas:
    - El desajuste entre el nivel real de los alumnos y las informaciones que se derivaban de los Análisis de Necesidades.
    - La heterogeneidad de los alumnos en cuanto a su nacionalidad, edad, disciplina médica,…
    - La escasa duración del curso, apenas unas horas.

- Soluciones aportadas (propuestas de mejora):
    - Mejorar el análisis e investigar sobre ello en su forma y en su fondo para futuros cursos de este tipo.
    - Plantear actividades abiertas y flexibles en las que sea posible adaptar la enseñanza a cada alumno.
    - Dar más importancia en el diseño del curso a actividades lúdicas que supongan una estimulación e incentiven al alumno para seguir aprendiendo el idioma.

- La importancia de la elaboración de un buen análisis adaptado a las necesidades de los estudiantes, y una prueba de nivel fiable.

3. Diseño de un análisis de necesidades

3.1 Fundamentación

- *¿Qué es?* El análisis de necesidades es un documento que diseña el profesor y rellenan los alumnos previamente al curso para que la enseñanza se ajuste a las demandas del aprendiente.
- *¿Qué se debe analizar?* Las partes fundamentales que debe tener todo análisis de necesidades son: datos personales, medida del nivel, experiencia previa y necesidades y gustos referidos al idioma.
- *¿Por qué hacerlo?* Porque permite que el profesor tenga información útil antes del primer contacto en el aula**.**
- *¿Para qué hacerlo?* Para ajustar la preparación del curso a las necesidades reales de los alumnos y que este se aproveche mucho más.
- *¿Cómo?* El documento debe ser breve y, a pesar de ello, sus respuestas deben dar información suficiente y fiable.
- *¿Dónde?* La forma más rápida es el correo electrónico o la publicación en un portal en Internet pero, según el destinatario, puede usarse el correo postal o el teléfono si fuera necesario.
- *¿Cuándo dárselo a los alumnos?* El mejor momento es aquel que está tan próximo al comienzo del curso para que los alumnos respondan motivados y tan lejano al comienzo del curso como para que haya tiempo para ajustar la programación.

3.2 El análisis de necesidades

Práctica/taller (opciones de distintos tipos de análisis)

- Proponemos tres posibles análisis que pueden ser válidos.
- Nos gustaría poder evaluar pros y contras de todas las posibilidades, así podemos establecer puntos de partida claros con los que trabajar o quizá establecer contextos de aprendizaje en los que un análisis puede ser adecuado y otros en los que no puede serlo.
- Planteamos la parte práctica del taller como un diálogo entre los participantes que pueda aportar ideas y mejoras a nuestra actividad diaria como profesores de español.

FUNDACIÓN COMILLAS

- **Datos personales:**

Nombre:

Edad:

Profesión:

Aficiones:

Lengua materna:

Lenguas de conoces:

- **Relación con la lengua española:**

¿Para qué necesitas el español?

¿Qué conoces de la cultura hispana?

¿En qué contextos profesionales vas a emplear el español?

- En la consulta
- En conferencias, ponencias, investigación.
- Textos especializados
- Hablar por teléfono con el paciente y/o colegas.

- **Estilos de aprendizaje:**

¿Cómo te gusta aprender un idioma?

- ¿En grupo o individualmente?
- ¿Con un enfoque más teórico o más práctico?
- ¿Prefieres el autoaprendizaje o la figura del profesor?

ACTIVIDAD: (ORAL/ESCRITO)

Describe la situación que aparece en la foto:

¿Dónde están?

¿Cómo son?

¿Qué están haciendo?

¿Puedes imaginar de qué están hablando? Intenta reproducir el diálogo.

Autoevaluación:

¿Qué nivel de español crees que tienes? 1-5

Producción oral

Escrito

Gramática

Comprensión oral

FUNDACIÓN COMILLAS

ANÁLISIS DE NECESIDADES PARA EL CURSO DE ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS. ESPAÑOL DE LA SALUD.

1. Datos del estudiante

Nombre: Nacionalidad:

Lengua materna: Edad:

Conocimientos de otras lenguas:

2. Datos profesionales

- Puesto que ocupa:
- Descripción y funciones de su puesto de trabajo:…….....

  ……
  ……..

3. Contacto con el mundo hispano

- ¿Ha estado en algún país hispanohablante con anterioridad? Sí / No
- En caso afirmativo, ¿en cuál o cuáles? ……
- ¿Cuáles han sido los motivos de sus viajes?

  a. Vacaciones b. Profesionales c. Estancias lingüísticas

  d. Otros (indicar cuáles)…….

3. Uso profesional del español

- ¿Para qué quiere mejorar su español?

Señale el número de la casilla correspondiente: 0 = No; 1 = Un poco; 2 = Sí; 3 = Mucho

a) Para hablar:

• En reuniones de trabajo 0 1 2 3
• En atención primaria en un centro de salud 0 1 2 3
• Por teléfono: atención y recepción/admisión de enfermos 0 1 2 3
• Con colegas, en congresos. 0 1 2 3
• En entrevistas de trabajo 0 1 2 3
• Otros. ¿Cuáles? 0 1 2 3

b) Para comprender:

• Conversaciones 0 1 2 3
• Conferencias, presentaciones y debates 0 1 2 3
• A hablantes nativos 0 1 2 3
• A hablantes nativos por teléfono 0 1 2 3
• Mensajes de megafonía 0 1 2 3
• Otros. ¿Cuáles? 0 1 2 3

c) Para leer:

• Correspondencia: cartas, formularios, presentaciones de congresos… 0 1 2 3
• Recomendaciones médicas, recetas, prospectos… 0 1 2 3
• Revistas especializadas y bibliografía especializada 0 1 2 3
• Textos de Internet 0 1 2 3
• Otros. ¿Cuáles? 0 1 2 3

d) Para escribir:

• Correspondencia: cartas, faxes, correos electrónicos, etc. 0 1 2 3
• Informes, presentaciones, memorias, proyectos, etc. 0 1 2 3

• Reclamaciones, quejas, visitas, citas por teléfono, etc. 0 1 2 3
• Otros. ¿Cuáles? 0 1 2 3

4. Estilo de aprendizaje

- ¿Cómo le gusta aprender español?

Señale el número de la casilla correspondiente: 0 = No; 1 = Un poco; 2 = Sí; 3 = Mucho

• Me gusta estudiar gramática. 0 1 2 3
• En casa, me gusta aprender estudiando con libros de español. 0 1 2 3
• Me gusta que el profesor deje que yo mismo/a encuentre mis errores. 0 1 2 3
• En clase, me gusta aprender con juegos. 0 1 2 3
• En clase, me gusta aprender con fotos, vídeos y películas. 0 1 2 3
• En clase, me gusta aprender escuchando y usando casetes y CD. 0 1 2 3
• En casa y/o en la calle me gusta aprender escuchando y mirando hablar a hablantes nativos. 0 1 2 3
• En casa y/o en la calle me gusta aprender hablando con amigos en español. 0 1 2 3
• En clase, me gusta aprender conversando con el profesor y/o los compañeros. 0 1 2 3
• Me gusta que el profesor lo explique todo. 0 1 2 3
• En clase, me gusta aprender escribiendo todo en mi cuaderno. 0 1 2 3
• En clase, me gusta aprender leyendo. 0 1 2 3

Adaptado de García-Romeu para español de la salud:

GARCÍA-ROMEU, J. (2006): «Análisis de necesidades para la programación de cursos específicos», en Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos, pp. 145- 161. Utrech. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0014.pdf>

FUNDACIÓN COMILLAS

ANÁLISIS DE NECESIDADES CURSO EFE:

1. **¿Cuál es su actividad laboral cotidiana?**

2. **¿Por qué está interesado en aprender español?**

3. **¿Para qué necesita el español en su profesión? relación con el paciente, con colegas de profesión, investigación, ponencias…**

4. **¿Ha tenido anteriormente contacto con el español y/o la cultura española o hispana? En caso afirmativo, indíquelo.**

5. **¿Qué le gustaría aprender en el curso?**

NOMBRE:

EDAD:

PROFESIÓN:

LENGUA MATERNA:

Por favor, responde a las siguientes preguntas, si puedes, en español:

¿Has estudiado español antes? ¿Dónde?
¿Cuánto tiempo has estudiado español?
¿Por qué quieres estudiar español? **¿Para qué lo necesitas? (Trabajo o Estudios)** **Si es para trabajar especifica lo más posible el campo laboral**
¿Qué nivel de español piensas que tienes? ¿Puedes hablar en español?
¿Qué te interesa estudiar en tus clases de español?

Te presento a Clara y María

Por favor, si puedes responde a las siguientes preguntas. Sólo queremos conocer un poco más de tu nivel de español:
IMPORTANTE: ¡USA TU IMAGINACIÓN!

1. **¿Qué piensas que están haciendo en la foto? ¿Dónde están? ¿Con quién?**
2. **Describe a una de las chicas de la foto**
3. **¿Cómo crees que se conocieron Clara y María?**
4. **Clara estudió en IH Santander el año pasado. ¿Qué piensas que hará ahora?**

ih Santander

International House
C/ Burgos, 9
39008 SANTANDER

¡ESPÁÑAME!

3.3 Preguntas para el debate.

- ¿A la carta o generalizado?
- ¿Más extenso o más reducido?
- ¿La información personal es necesaria o sólo interesa lo referido al idioma?
- ¿Es recomendable ofrecer la posibilidad de escribirlo en su propia lengua?
- ¿Es recomendable establecer división por destrezas?
- ¿Conviene hacerle reflexionar sobre su estilo de aprendizaje?
- ¿Es bueno pedirle que se autoevalúe?

(…)

Bibliografía

CASSANY, D. (2003). «La lectura y escritura de géneros profesionales en EpFE». En V.de Antonio, et al. *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 40-64). Ámsterdam: Ministerio de Educación y Ciencia.

GARCÍA-ROMEU, J. (2006): *Análisis de necesidades para la programación de cursos específicos»*, en Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos, pp. 145- 161. Utrech. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0014.pdf>

GÓMEZ TORREGO, L. (2000): *Ortografía de uso del español actual*, Madrid: Ediciones SM.

VELÁZQUEZ-BELLOT, A. (2004): *«Metodología teórica del proceso de elaboración de un Diseño Curricular para la enseñanza de las lenguas con fines específicos»* en Revista RedELE nº 2. <http://www.mepsyd.es/redele/revista2/velazquez.shtml>

RedELE revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera. nº 5. *Español para fines específicos. El español de la Medicina: propuesta didáctica para el español empleado en el área del diagnóstico por imagen.*

Jorge Daniel Mendoza Puertas. Universidad Pablo de Olavide.

RedELE revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera**.** Nº 7**.** *Recursos en Internet para la enseñanza del español médico**.***

Jorge Daniel Mendoza Puertas. Universidad de Sevilla y Universidad Pablo de Olavide

Recursos en Internet

- **TraMed: Grupo de Investigación en Traducción médica de la Universitat Jaume I.**

  Tiene una Biblioteca Virtual en la que se puede acceder a Recursos específicos para la traducción médica y recursos por materias, recursos temáticos, lingüísticos, de búsqueda etc., y a recursos generales como directorios de recursos, recursos bibliográficos, lingüísticos, terminológicos, etc.

  <http://www.tradmed.uji.es/seccio.php?idseccio=8>

- **Manual Merck de información médica para el hogar.**

  El portal tiene acceso a todo tipo de información relacionada con la medicina, fundamentos, fármacos, enfermedades cardiovasculares, trastornos del aparato respiratorio, trastorno de huesos,

articulaciones y músculos, trastornos del cerebro y del sistema nervioso etc.

<http://www.msd.es/publicaciones/mmerck_hogar/index.html>

- **Foro de Traductores profesionales de biomedicina. RedIRIS. Información sobre MEDTRAD.**

  <http://www.rediris.es/list/info/medtrad.html>

- **La Biblioteca *Marquesa de Pelayo* del Hospital Universitario Marqués de Valdecilla**, es un Servicio de Información y Documentación cuyo objetivo es facilitar al personal del Servicio Cántabro de Salud y a todas aquellas personas que tengan acceso a la misma, un material bibliográfico actualizado que colabore en un mejor desempeño de la calidad de sus funciones.

  <http://biblioteca.humv.es/bmpinicio.asp>

- **Asociación de afectados por la enfermedad HHT (España)**

  <http://www.asociacionhht.org/>

- **Foro Asociación afectados por la enfermedad.**

  <http://www.asociacionhht.org/foro/showthread.php?t=9>

- **Fundación internacional**

  <http://www.hht.org/>

- **Página del congreso HHT 2009**

  <http://www.hht2009.com/ESP/f/43/66/INFORMACION-GENERAL/Actualidad/---Generated-by-XStandard-version-1-7-1-0-on-2009-03-10T13-38-25---pLa-Asociacion-HHT-Espana-concede-sus-becas-para-asistir-a-la-8-Conferencia-Cientifica-Internacional-HHT-a-6-miembros-de-la-comunidad-Iberoamericana-p>

5. ANEXOS

1. Análisis de necesidades EFE.
2. Informe del Análisis de Necesidades del grupo.
3. Cuadernillo de actividades curso EFE.
4. Cuadernillo de actividades curso Español General.
5. Salida didáctica
6. Cuestionario de Evaluación curso EFE.
7. Cuestionario de Evaluación curso Español General.

ANEXO 1

ANÁLISIS DE NECESIDADES PARA EL CURSO EFE

6. **¿Cuál es su actividad laboral cotidiana?**
7. **¿Por qué está interesado en aprender español?**
8. **¿Para qué necesita el español en su profesión? relación con el paciente, con colegas de profesión, investigación, ponencias…**
9. **¿Ha tenido anteriormente contacto con el español y/o la cultura española o hispana? En caso afirmativo, indíquelo.**
10. **¿Qué le gustaría aprender en el curso?**

ANEXO 2

INFORME SOBRE EL ANÁLISIS DE NECESIDADES:

Participantes:

Curso español General: Mark Chestnut,
Mika Chestnut, Jack Chestnut

Curso EFE: John Fahey, Diane Fahey,
Geisthoff, Urban, Bob White, Marie-France Carrete, Asha Chestnut, MD

Informe del Análisis de Necesidades del grupo.

Se han establecido dos grupos; uno de Español general formado por tres miembros de una misma familia: Mark, Mika y Jack Chesnutt; el padre, (Mark) ha pedido estar en el grupo de Español general con sus hijos. Es médico de pulmón, pero su interés en el curso reside en la comunicación con sus hijos, ya que ambos estudian en una escuela de inmersión lingüística en español.

El otro grupo, de Español médico está formado por siete alumnos, todos relacionados con el campo de la salud; hay un doctor en otorrinolaringología, un cardiólogo infantil, una enfermera, un médico de pulmón, una radióloga, el director del Yale HHT center y su esposa, que trabaja con pacientes también.

El interés que manifiestan por el curso está relacionado con el trato con los pacientes, en muchos casos, hispanos procedentes de México o Sudamérica, aunque también se percibe interés en poder comunicarse con sus colegas de profesión y para asistir a conferencias relacionadas con su trabajo que pudieran impartirse en español.

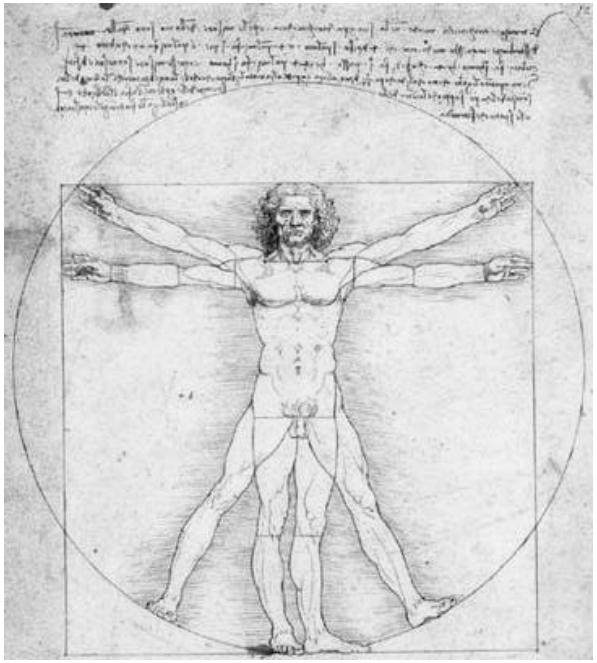
Algunos de ellos han tenido relación con el español anteriormente, lo han estudiado en la escuela o han vivido en Portugal (Geisthoff, Urban) y conocen el portugués, lo que les facilita algo su aprendizaje del español.

Prácticamente todos quieren que les sirva para relacionarse con sus pacientes hispanos y esperan poder conocer un poco más el sistema sanitario español, y aprender un poco acerca de la historia de Santander.

Santander, 22 mayo 2009. Javier Lanzarote y Piedad Andrés.

ANEXO 3

CURSO DE ESPAÑOL MÉDICO



FUNDACIÓN COMILLAS

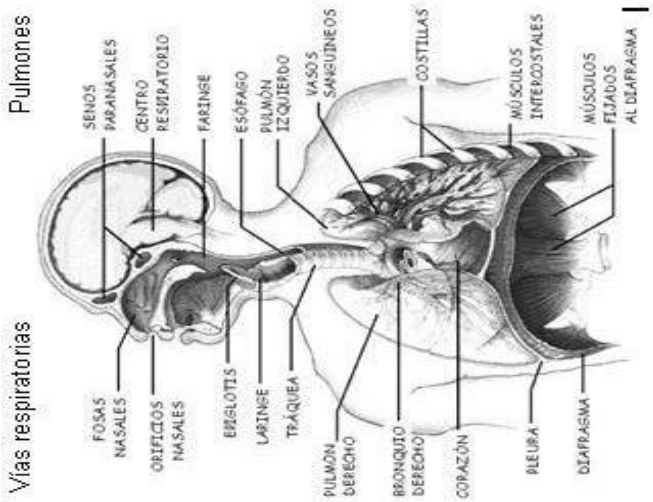
CURSO DE ESPAÑOL MÉDICO: **LA ENFERMEDAD DE RENDU OSLER WEBER o HHT**

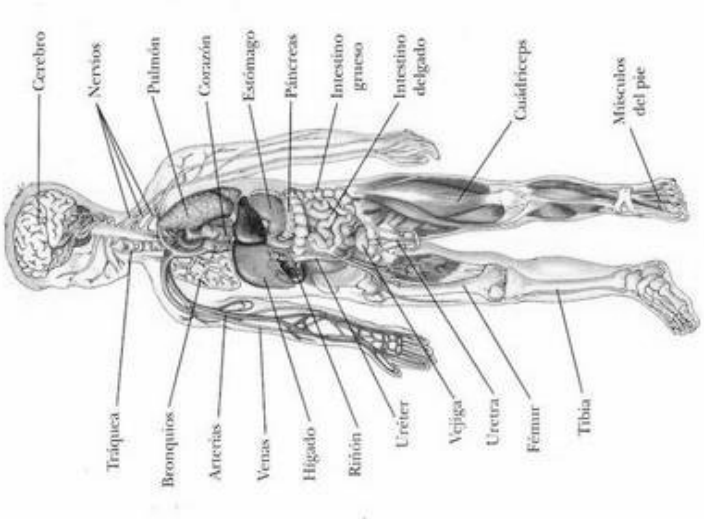
AULA 9:00-11:00:

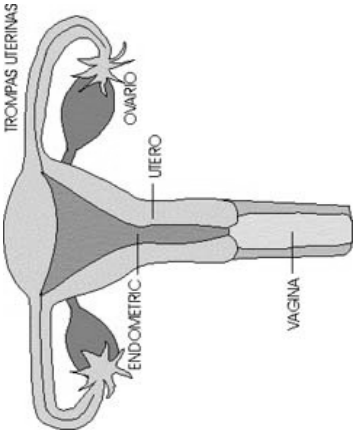
- **Presentaciones (juegos de presentación)**

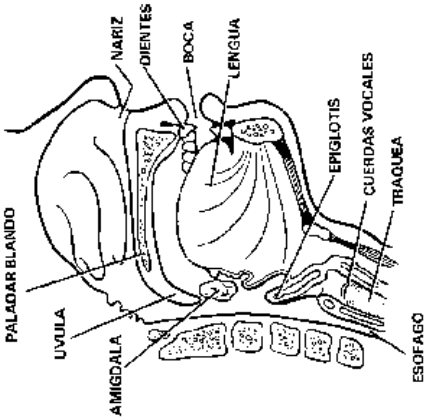
Nombre									
Profesión									
Aficiones									
Nacionalidad									

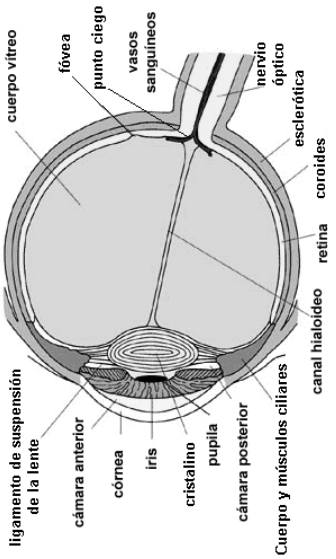
- **Actividad introductoria: "Cadáver exquisito".**
- **Vamos a localizar en los dibujos las partes del cuerpo más importantes para el tema del congreso;** *labios, lengua, cara, dedos de las manos, tronco, pulmón, vaso sanguíneo, tubo digestivo, estómago, duodeno, arterias, venas, corazón, hígado, cerebro, retina, riñones, aparato reproductor, piel.*

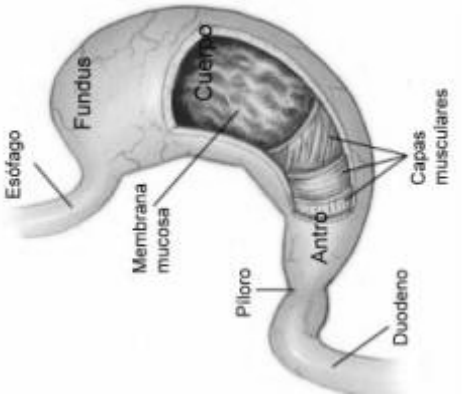

Pulmones
Vías respiratorias
SENOS PARANASALES
CENTRO RESPIRATORIO
FARINGE
ESÓFAGO
PULMÓN IZQUIERDO
VASOS SANGUÍNEOS
COSTILLAS
MÚSCULOS INTERCOSTALES
MÚSCULOS FIJADOS AL DIAFRAGMA
FOSAS NASALES
ORIFICIOS NASALES
EPIGLOTIS
LARINGE
TRÁQUEA
PULMÓN DERECHO
BRONQUIO DERECHO
CORAZÓN
PLEURA
DIAFRAGMA

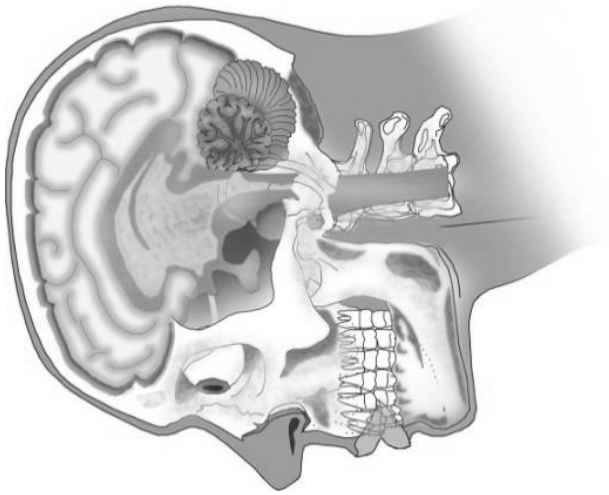

Cerebro
Nervios
Pulmón
Corazón
Estómago
Páncreas
Intestino grueso
Intestino delgado
Cuádriceps
Músculos del pie
Tráquea
Bronquios
Arterias
Venas
Hígado
Riñón
Uréter
Vejiga
Uretra
Fémur
Tibia

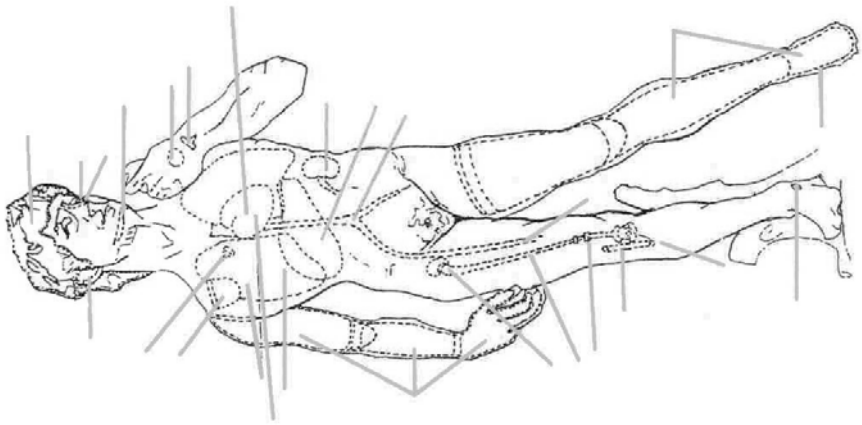

TROMPAS UTERINAS
OVARIO
UTERO
ENDOMETRIO
VAGINA


NARIZ
DIENTES
BOCA
LENGUA
EPIGLOTIS
CUERDAS VOCALES
TRAQUEA
PALADAR BLANDO
UVULA
AMIGDALA
ESOFAGO


cuerpo vítreo
fóvea
punto ciego
vasos sanguíneos
nervio óptico
esclerótica
coroides
retina
canal hialoideo
Cuerpo y músculos ciliares
cámara posterior
pupila
cristalino
iris
córnea
cámara anterior
ligamento de suspensión de la lente


Esófago
Fundus
Cuerpo
Membrana mucosa
Capas musculares
Antro
Piloro
Duodeno





Completa los dibujos con las partes del cuerpo aprendidas.

- **Actividad de comentario de texto.** Analizar los aspectos más importantes del texto.

LA ENFERMEDAD DE RENDU OSLER WEBER o

La enfermedad de Rendu Osler Weber o HHT (Telangiectasia Hereditaria) fue descrita por primera vez en 1896. Inicialmente se describieron los siguientes síntomas asociados a la enfermedad:

Epitaxis (dicc.253): sangrados nasales repetidos, espontáneos, que se desencadenan por factores triviales y cuya reaparición e intensidad puede provocar anemia debido a la falta de hierro.
Telangiectasias (351): pequeñas dilataciones redondas de los vasos capilares, de color rojo, a veces en forma de estrella, que surgen normalmente a partir de los 30 años de edad, y se localizan sobre todo en *labios, lengua, cara, dedos* de las *manos* y *tronco.*
Carácter hereditario: la transmisión es autosómica dominante (50% de posibilidad de transmisión a los hijos) y no está influenciada por el sexo.
Las lesiones en órganos internos, en principio consideradas complicaciones de la enfermedad, forman parte hoy día de los criterios diagnósticos. Las lesiones que pueden aparecer (no siempre se dan en todos los pacientes), son las siguientes:

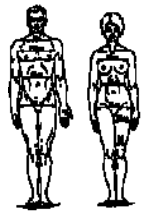
Pulmonares: fístulas arterio-venosas (únicas, múltiples o diseminadas), que son dilataciones de los vasos sanguíneos pulmonares.
Digestivas: telangiectasias de la mucosa en cualquier parte del *tubo digestivo*, pero sobre todo *estómago y duodeno*. Su sangrado puede provocar anemia por falta de hierro.
Hepáticas: también pueden aparecer fístulas arterio-venosas similares a las pulmonares. Pueden provocar daño en el funcionamiento hepático y también secundariamente en el cardíaco

Neurológicas: pueden existir fístulas arterio-venosas que predisponen a la hemorragia cerebral (raras). Más frecuentes son las infecciones cerebrales (abscesos) en pacientes portadores de fístulas pulmonares.
Manifestaciones raras: otros órganos como la *retina, riñones* y el *aparato reproductor* pueden verse afectados de forma infrecuente.

EDAD DE APARICIÓN DE SÍNTOMAS La aparición de la enfermedad tanto en edad, como en síntomas puede ser muy variada.

INFLUENCIA AMBIENTAL. El estrés, el esfuerzo, el ritmo hormonal y el tipo de alimentación parecen tener influencia sobre las epitaxis. La aparición de telangiectasias en zonas expuestas, podría ser una manifestación del papel de las agresiones del medio exterior sobre la piel.
EMBARAZO. Durante el embarazo las epitaxis pueden mejorar y sin embargo aumentar las telangiectasias en el tronco. Por las peculiares características circulatorias se puede favorecer la expansión de las fístulas arteriovenosas, sobre todo las pulmonares, estando justificada una vigilancia médica especial en las mujeres jóvenes en edad fértil.
GENÉTICA. Hasta el momento se han identificado dos genes distintos cuya mutación es responsable de la enfermedad (el gen de la endoglina y el gen del receptor de activina tipo Kinasa)
TRATAMIENTO Ante la ausencia de tratamiento definitivo hasta el momento, el tratamiento se basa en la realización de un estudio previo (screening) para descartar complicaciones en pacientes ya diagnosticados, y en el tratamiento individualizado de las complicaciones:

Epitaxis: tratamiento local intentando evitar cauterizaciones repetidas por la fragilidad mucosa, lubrificantes tópicos, terapia hormonal o con antifibrinolíticos, laserterapia y finalmente técnicas quirúrgicas (septoplastias, embolización arterial) en casos graves.
Telangiectasias cutáneo-mucosas: tratamientos tópicos, fototerapia y laserterapia.
Manifestaciones pulmonares: embolización transcatéter en fístulas mayores de 3mm de diámetro o resecciones parciales. Medidas profilácticas antibióticas.
Manifestaciones gastro-intestinales y hepáticas: suplemento de hierro en anemias crónicas, esclerosis de lesiones, terapia hormonal y antifibrinolíticos, embolización de fístulas.



PREGUNTAS.

1. ¿Existe tratamiento para todos los síntomas de la enfermedad?
2. ¿Qué técnicas se emplean para realizar el tratamiento?
3. Intenta relacionar las partes del cuerpo con los síntomas y con las técnicas empleadas para su tratamiento:

PARTES DEL CUERPO	SÍNTOMAS	TÉCNICAS

- **Postactividad: ROLE-PLAYING (INTERACCIÓN)** Plantear una situación real en la que apliquen los conocimientos aprendidos;

ANEXO 4

Consulta del médico:

sala de espera

MÉDICO:

- ¡Buenos días/tardes!
- ¿qué le pasa? ¿qué síntomas tiene?
- ¿Le sangra la nariz repentinamente?
- ¿Ha notado la aparición de pequeñas dilataciones de color rojo alrededor de la boca, lengua, dedos o en el tronco?
- Tendremos que hacer un estudio para ver si están afectados sus órganos internos.
- ¿Conoce la existencia de algún caso de Rendu Osler Weber en su familia?
- ¿Está nervioso/a últimamente?

consulta

PACIENTE:

- ¡Buenos días/tardes!
- Me sangra la nariz repentinamente.
- Me han salido pequeños bultos rojos en los dedos de las manos.
- Últimamente tengo estrés, como deprisa y mal porque no tengo tiempo para cocinar, además me han salido unas rojeces en la piel que me preocupan.
- ¿Qué puedo hacer para curarme?
- ¿Existe prevención para esta enfermedad?

FUNDACIÓN COMILLAS

CURSO DE ESPAÑOL GENERAL

CURSO DE ESPAÑOL GENERAL

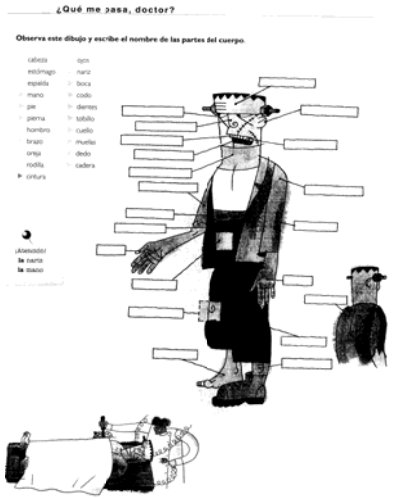
AULA 9:00-11:00

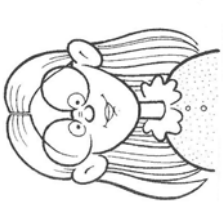
- **Presentaciones (juegos de presentación)**

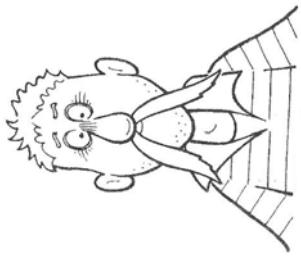
Nombre									
Profesión									
Aficiones									
Nacionalidad									

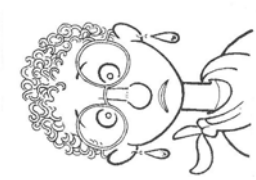
- **Actividad introductoria: “Cadáver exquisito”.**

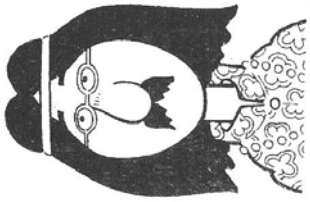
¿Quién es quién? Presentar partes del cuerpo principales: *cara, tronco, extremidades* y adivinar el personaje secreto. “Tiene (el pelo rizado) (los ojos grandes), es (alta) (rubio)… ”.

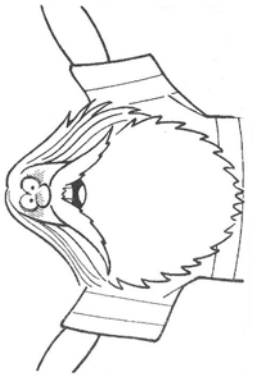


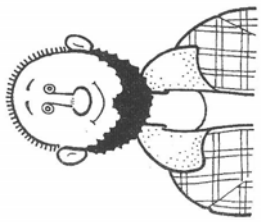


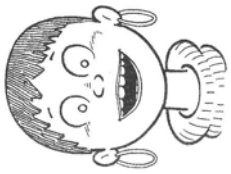


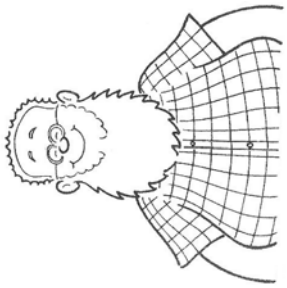












- **Actividad**. *Visita al médico*. Presentar y trabajar el vocabulario básico de una consulta médica y de los medicamentos. Expresiones frecuentes: *"noto…", "me molesta…", "me duele…"*

MÉDICO:

- ¡Buenos días/tardes!
- ¿qué le pasa? ¿qué síntomas tiene?
- Explíqueme qué le ocurre
- ¿Está nervioso/a últimamente?
- ¿Le preocupa algo esta temporada?
- ¿Fuma?
- ¿Hace ejercicio habitualmente?
- ¿Duerme suficientes horas al día?
- Debe cuidar su alimentación, no fumar, beber agua y hacer un ejercicio moderado a diario.
- La prevención de la enfermedad es adquirir hábitos saludables, comer bien, no fumar, beber con moderación, hacer ejercicio…

PACIENTE:

- ¡Buenos días/tardes!
- Me duele la cabeza.
- Me molesta mucho la luz.
- Últimamente tengo estrés, como deprisa y mal porque no tengo tiempo para cocinar, además me han salido unas rojeces en la piel que me preocupan.
- ¿Qué puedo hacer para curarme?
- ¿qué me recomienda hacer?
- ¿Existe prevención para esta enfermedad?

- **Post-actividad1**. *¡Hoy me duele todo!* ROLE-PLAYING (INTERACCIÓN) (30 min.) Dramatización de una visita al médico, visita a la farmacia, a la recepción de un hospital donde apliquen el vocabulario aprendido en la actividad.
- **Post-actividad2**. Crear una *noticia disparatada* a partir de dos términos inconexos (binomio fantástico). Se trata de que los alumnos escojan al azar una palabra de las aprendidas y otra totalmente inconexa con el mundo médico (por ej. dragón) y a partir de ahí creen un suceso.
    - Material: hojas de Din- a 3 para crear un periódico

Palabras referentes a la Medicina.

- Ojos
- Manos
- Boca
- Nariz
- Hígado
- Consulta
- Medicamento
- Cabeza
- Médico
- Paciente
- Dolor

Palabras mágicas.

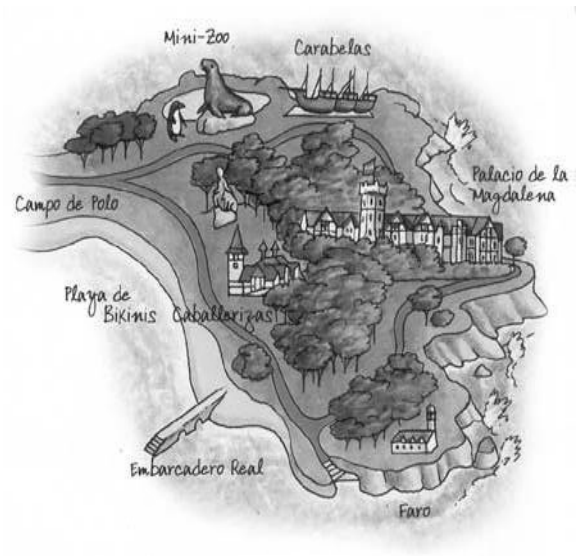
- Dinosaurio
- Abrecartas
- Koala
- Duende
- Barca
- Estrella
- Collar
- Cielo
- Agua
- Escoba

o El Diario Montañés, 27 de Mayo de 2009

ANEXO 5.

SALIDA DIDÁCTICA (2 horas):

Preactividad:



El Palacio Real de la Magdalena es el edificio más emblemático de Santander, no tiene un estilo definido aunque se le cataloga como pintoresquismo ecléctico, una mezcla de elementos de estilos ingleses y franceses con incorporación de elementos típicos de la arquitectura montañesa. Se encuentra situado en la península del mismo nombre, que tiene una extensión de 28 hectáreas.

En 1908 el Ayuntamiento de Santander comienza la construcción de un Palacio para los Reyes. Se realizó con la participación de todos los santanderinos mediante una suscripción popular. Los arquitectos cántabros Javier González Riancho y Gonzalo Bringas Vega son los encargados de realizar el proyecto, que se da por finalizado en 1912.

El 4 de agosto de 1913 tiene lugar la llegada de Sus Majestades, para tomar posesión de la nueva residencia palaciega. Los Reyes veranean en Santander durante 17 años consecutivos hasta 1930.

Alfonso XIII encuentra en nuestra ciudad y su provincia el mejor lugar para practicar sus deportes favoritos: Las regatas de vela y la caza, también juega al tenis y a partir de 1915 con la inauguración del Campo de Polo, puede practicar este deporte en su residencia, de este mismo año son Las Caballerizas Reales.
La prensa recogía a diario el "Veraneo Regio" dando cuenta de la vida y las actividades de la Familia Real que frecuentaba las playas de El Sardinero, famosa ya internacionalmente por sus "Baños de Ola". En esta playa estaba instalada la caseta real "La Caracola" a la que acudía toda la familia casi a diario. Mientras en el Palacio de la Magdalena se celebraron varios consejos de ministros y fue marco de numerosas actividades de gran resonancia.

El Sardinero y las calles de alrededor sufren una gran transformación con la construcción de villas y casonas para estos nuevos veraneantes. Además del Hotel Real, el nuevo Gran Casino de El Sardinero, uno de los más antiguos de España y el Hipódromo de Bellavista que se convertirán en los centras de ocio y cultura del Santander de esta época.

En la década de los años veinte se crearon los Cursos Internacionales de Verano de Santander y posteriormente en 1932 se crea la Universidad Internacional de Santander estos cursos comienzan a realizarse en las Caballerizas Reales del Palacio de la Magdalena remodeladas como residencia de estudiantes. En los cursos participaron las figuras más prestigiosas de la intelectualidad española de estos años y aparte de los profesores y conferenciantes, fueron numerosos los invitados, como don Miguel de Unamuno o Federico García Lorca.

En 1977 el Ayuntamiento de Santander mediante convenio con el Conde de Barcelona recuperó el Real Sitio de la Magdalena desde esa fecha el parque permanece abierto al público, el más visitado de la ciudad de Santander.

JOSÉ HIERRO

Nació en Madrid en 1922 aunque la mayor parte de su vida la pasó en Cantabria, puesto que su familia se trasladó a Santander cuando José contaba con apenas dos años. Allí cursó la carrera de perito industrial, pero se vio obligado a interrumpirla en 1936, al comienzo de la Guerra Civil Española. Está considerado como uno de los grandes poetas contemporáneos de habla hispana. Su obra abarca temas sociales y de compromiso con el hombre, el paso del tiempo y el recuerdo, como puede observarse en su bello «Cuaderno de Nueva York» y «Alegría», dos de sus publicaciones más importantes.
Durante la guerra civil se dedicó a actividades clandestinas que motivaron su encarcelamiento en 1939. Después de ser liberado en 1942, desempeñó diversos oficios durante varios años, hasta que se estableció en Madrid, donde inició una larga carrera como escritor, siempre estuvo muy relacionado con Santander obtuvo numerosos premios y distinciones entre los que se destacan: *Premio Adonais* 1947, *Premio Nacional de Literatura* 1953, *Premio Nacional de la Crítica* 1957, *Premio March de Poesía* 1959, *Premio Príncipe de Asturias* 1981, *Premio Nacional de las Letras Españolas* 1990, *Premio Reina Sofía* 1995, *Premio Europeo de Literatura Aristeión* 1999, *Premio Cervantes de las Letras* 1999, *Doctor Honoris Causa de la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo* 1995, *Miembro de la Real Academia de la Lengua* desde 1999. En 2002 fue nombrado doctor *"Honoris causa"* por la Universidad de Turín. En 2002 el Ayuntamiento de Madrid le concedió la *Medalla de Oro* de la ciudad.
Falleció el 21 de diciembre de 2002

CANCIÓN DE CUNA PARA DORMIR A UN PRESO

La gaviota sobre el pinar.
(La mar resuena.)
Se acerca el sueño. Dormirás,
soñarás, aunque no lo quieras.
La gaviota sobre el pinar
goteado todo de estrellas.

Duerme. Ya tienes en tus manos
el azul de la noche inmensa.
No hay más que sombra. Arriba, luna.
Peter Pan por las alamedas.
Sobre ciervos de lomo verde
la niña ciega.
Ya tú eres hombre, ya te duermes,
mi amigo, ea...
Duerme, mi amigo. Vuela un cuervo
sobre la luna, y la degüella.
La mar está cerca de ti,
muerde tus piernas.
No es verdad que tú seas hombre;
eres un niño que no sueña.
No es verdad que tú hayas sufrido:
son cuentos tristes que te cuentan.
Duerme. La sombra toda es tuya,
mi amigo, ea...
Eres un niño que está serio.
Perdió la risa y no la encuentra.
Será que habrá caído al mar,
la habrá comido una ballena.
Duerme, mi amigo, que te acunen
campanillas y panderetas,
flautas de caña de son vago
amanecidas en la niebla.
No es verdad que te pese el alma.
El alma es aire y humo y seda.
La noche es vasta. Tiene espacios
para volar por donde quieras,
para llegar al alba y ver
las aguas frías que despiertan,
las rocas grises, como el casco
que tú llevabas a la guerra.
La noche es amplia, duerme, amigo,
mi amigo, ea...
La noche es bella, está desnuda,
no tiene límites ni rejas.
No es verdad que tú hayas sufrido,
son cuentos tristes que te cuentan.
Tú eres un niño que está triste,
eres un niño que no sueña.
Y la gaviota está esperando
para venir cuando te duermas.
Duerme, ya tienes en tus manos
el azul de la noche inmensa.
Duerme, mi amigo...
Ya se duerme
mi amigo, ea...

De "Tierra sin nosotros" 1947

ANEXO 6. EVALUACIONES

ANEXO 4

FUNDACIÓN COMILLAS

EVALUACIÓN DEL CURSO EFE

1. Valoración de los recursos utilizados	1	2	3	4	5
2. Valoración de los profesores	1	2	3	4	5
3. Valoración general del curso	1	2	3	4	5

4. En este curso he aprendido:

5. Lo mejor ha sido:

6. Lo peor ha sido:

ANEXO 5

FUNDACIÓN COMILLAS

EVALUACIÓN DEL CURSO DE ESPAÑOL GENERAL

7. Valoración de los recursos utilizados	1	2	3	4	5
8. Valoración de los profesores	1	2	3	4	5
9. Valoración general del curso	1	2	3	4	5

10. En este curso he aprendido:

11. Lo mejor ha sido:

12. Lo peor ha sido:

EL ESPAÑOL COLOQUIAL EN CONTEXTO ACADÉMICO: ESTUDIO A TRAVÉS DEL TEXTO LITERARIO *LAS MIL NOCHES DE HORTENSIA ROMERO* DE F. QUIÑONES

LORENA CAMACHO
Universidad de Sevilla

RESUMEN

La incorporación de lo coloquial a lo literario, al conllevar «una adaptación que implica simplificación o reducción y manipulación por parte del autor» (Narbona 1989:151), evita la complejidad propia de los textos prototípicamente coloquiales y, a su vez, destaca los rasgos coloquiales más usados. Mediante textos literarios es posible que alumnos no-nativos puedan estudiar en contexto académico el uso de muchos rasgos del Español coloquial sistematizándolos en estrategias discursivas.

El texto escogido como recurso para tratar el lenguaje coloquial en dicho contexto es el primer capítulo de *Las mil noches de Hortensia Romero*, de Fernando Quiñones. Finalmente, se ofrecerán algunas actividades que podrían ser interesantes para trabajar el texto en clase.

1. Introducción

Para empezar a trabajar los rasgos propios del lenguaje coloquial, así como los principios que regulan la conversación –forma más auténtica y natural de usar una lengua y objetivo de la clase de «Español Coloquial» (EC)–, debemos comenzar con textos literarios que imitan el registro coloquial, ya que hacen posible estudiar el uso de muchos de los rasgos, aunque no todos, del Español coloquial no ordenados en clases gramaticales, sino en estrategias discursivas. Así, se proporciona al estudiante el contexto necesario para comprender el lenguaje coloquial y se facilita al docente la labor de incorporarlo al aula.

Sin embargo, debemos dejar claro a nuestros estudiantes que no todo texto literario integra la lengua coloquial y que, las que sí lo hacen, sólo incorporan una ínfima parte de esta, y siempre *reconstruida* (Narbona, 2007: 851).

Los intentos de *trasplantar* a la literatura con fidelidad el coloquio espontáneo no se dan hasta fechas muy recientes y es *El Jarama*, de R. Sánchez Ferlosio, la obra que supone el mayor logro en tal sentido (Narbona, 1992a: 671) y la más tratada en la clase de español en cuanto al estudio del lenguaje coloquial.

2. Cómo presentar y trabajar el lenguaje coloquial mediante textos literarios

Los textos tienen que ser interesantes, dinámicos y entretenidos; que capten rápidamente la atención de nuestros estudiantes. Como vamos a trabajar solo con fragmentos, ya que el objetivo de la materia EC son los textos prototípicamente orales, lo más adecuado es optar por el comienzo de la obra o por aquéllos que tengan cierta autonomía, ya que el desconocimiento de la trama puede dificultar nuestra tarea. Además, debemos tener cuidado a la hora de seleccionar los textos que queremos

llevar a clase, ya que muchos pueden dar la sensación de reflejar un lenguaje diferente –sea popular, vulgar o juvenil– teniendo una sintaxis completamente estándar; aunque bien es cierto que hay obras que han pasado a la historia de la literatura por su acertada transposición del habla coloquial[1].

El texto escogido para tratar el lenguaje coloquial en la clase de EC es el primer capítulo[2] de *Las mil noches de Hortensia Romero*, de Fernando Quiñones (1979), un monólogo en el que la protagonista –una prostituta malagueña– relata sin pudor multitud de historias, y con el que el autor, empleando un lenguaje arriesgado para así dar mayor realismo a su personaje, trata temas como la diversidad, la tolerancia o la idiosincrasia del pueblo andaluz, entre otros. Debemos recordar a nuestros estudiantes que, a pesar de ser el texto de Quiñones un monólogo, no es una muestra auténtica de español coloquial sino una imitación que da la impresión de oralidad pero cuya sintaxis, en contra de lo que pueda parecer, es más propia de la lengua escrita. No obstante, hay que reconocer que F. Quiñones logra una *mimesis* bastante próxima a la real del coloquio[3].

Debido a la complejidad del texto, el nivel de lengua adecuado para la lectura y el trabajo sobre el texto propuesto es el Superior (C1 del *Marco de Referencia Europeo*).

2.1. Análisis del texto

Antes de analizar el texto por niveles, es necesario tratar las características o constantes textuales y estructurales, retóricas, léxicas y paralingüísticas –propias del registro coloquial– que aparecen en él.

[1] *El Jarama* de R. Sánchez Ferlosio o *Irse de casa* de C. Martín Gaite; no así *Historias del Kronen*, cuya sintaxis es claramente estándar

[2] El autor divide la obra en *grabaciones* para dar mayor veracidad a su personaje y justificar el lenguaje empleado.

[3] Quiñones sí contó con una tradición previa: *El Jarama* de R. Sánchez Ferlosio.

2.1.1. Las constantes del registro coloquial

2.1.1.1. La cohesión

a) Continuo ir y venir para explicarlo todo con detalle, o modo de glosar parcelado:

> Me estará mal el hablarlo, de lo primero que andaba una más bien era de cruz, eso hasta con más de cuarenta y de cuarenticinco: de cruz, divina andaba. Y todavía. Lo que es la cruz de la mujer, o sea, esa cinturita chica y larga, y luego ancha-ancha de arriba y de abajo, y una pechera que era un alboroto: bien altas, juntas y con pezones de pelea, mira, miren ustedes si no es molestia, fíjese usté si no son dos piezas, y el muslamen, esto, que caían los hombres de rodillas con los ojos cerrados y se hundían cieguecitos ahí, como en la mar, y ahí morían. Cómoda de abajo para cualquier medida y con la peluquera a lo justo, ni mucho ni poco, y cara de niña chica que ya la perdí va para nueve o diez años pero que eso hace mucho, ¿no?: una carita de nena pero con un cuerpazo, eso hace mucho, eso tira mucho de los hombres y no es porque una lo diga; si lo sabré yo… Estos ojos en raja (¿aunque son como los de una chinita aunque sean grandes?) y el pelo castaño pero natural, sin tinte y sin na, que lo llevé un tiempo hasta aquí hasta el talle, y a la Paqui le daba por reliármelo todo por la cabeza y comerme la boca por entre el pelo. Y luego la narí y la boca, que fue la que salió perdiendo: ahora es corriente y mira cómo está, ya medio chuchurría, cuando era de esas frescas-frescas y un poco así salidita p'afuera, de las que parece que siempre están esperando algo, como las de los altramuces o los pescaos de colores. Y por mi madre que no hacía más que colocársela en el cuerpo a un hombre, y ciego. Bueno, que daba gusto verme y no es porque lo diga una.

b) Hay abundantes repeticiones como realce expresivo:

> … no, no, eso sí que no

c) Tanto la parcelación como la unión abierta (reformulación, introducción de digresiones…), que pueden hacer perder el hilo de la conversación al interlocutor extranjero, está bastante bien reflejada en gran parte del texto de *Las mil noches de Hortensia Romero*:

> Íbamos a vivir allí con mi abuela, que no mareaba en nada y ni comía por no ofendé, más buena… Pepa, la madre de mi madre. Que una de las cosas que me contaba a mí, yo no sé por qué la tengo fija: que ella fue de jovencilla al Moro en un barco, mucho antes de casarse, a melilla a no sé adónde. Y como el barco no podía llegar a tierra ni con las lanchas, pues la levantó en volandas a mi abuela un moro grandísimo que la sacó a la playa en brazos y ella asustá, y el moro no le hizo na ni na, a todos los del barco los llevaron a tierra lo mismo, maletas y bultos y todo; por qué me acordé otra vez de eso. Pero que yo no pierda el hilo: ah, lo del casamiento… Bueno, pues esa noche antes…

d) Entre los conectores pragmáticos, destacan los iniciadores de expresión (*que*, *pues*, *mira*, *entonces*, *bueno*…). Son términos o locuciones de contenido significativo nulo o desdibujado que actúan como soportes de la conversación. Algunos tienen una función nexiva y son sintagmáticamente inseparables de la expresión en que se encuentran. Por ejemplo, *Que* encabeza respuestas con el verbo regente elidido:

> bueno, *que* aquel rato tan malo hubiera acabado con cualquiera…

pues y *así que* introducen respuestas, sirviendo de enlace con la idea anterior:

> *pues* a cuenta de ese de la foto…
> *Así que* las mujeres, la calle entera, me la tenían sentenciada.

y, tras pausa, sitúa la frase en un contexto más amplio:

> *y* más cuando vinieron del periódico, por uno del periódico que yo le gustaba, *y* me hicieron tres o cuatro fotos y él sacó una en el periódico. *Y* ponía abajo que, con toda el hambre que había y todo, la mujer malagueña era lo más bonito, y que no había que irse fuera a ver las mis.

Bueno, presenta sintagmas independientes de la expresión que introduce:

Bueno, yo ya estoy, de manera que se ponen ustedes cómodos y vamos p'alante.

También hay que tener en cuenta los iniciadores que sirven para retomar el hilo de la conversación cuando este se ha perdido:

Pues a lo de antes…
¿Por dónde iba yo?
Pero que yo no pierda el hilo…

así como los imperativos perceptivos-sensoriales (*mira*, *oye*), los imperativos conceptuales (*fíjese, fíjate*) y los de movimiento (*vamos*, *venga*, *anda*, *vaya*), muy frecuentes en el texto, que han sufrido procesos de desgramaticalización.

Es muy frecuente en la conversación el empleo de modificadores del tema mediante *es que* o *lo que pasa es que*:

… y *es que* yo ya no veía la forma de quitarme de encima al tío del periódico y no me gustaba…
Allí *lo que pasó fue que* mi novio, Cornelio, era un hombre bueno pero soso…

Habría que señalar el carácter vulgar de *lo que es que* del discurso de Hortensia:

Lo que es que cada cual tiene su genio…

e) La subjetividad y espontaneidad de la protagonista quebranta, en ocasiones, el orden lógico de los elementos oracionales para atraer la atención de sus interlocutores hacia lo que considera importante:

Yo del matrimonio *no me fío ni un pelo*, así que…
Yo hablo y si luego se molesta alguien, pues qué se le va a hacer, mira, que se moleste…

f) La elipsis de verbos y otros elementos, fácilmente deducibles, está motivada por la sensación de escasez de tiempo que tiene Hortensia; pero no solo es gramatical:

> … por el compromiso de que era menor. [*Menor*] De edá, ya ustedes saben, porque de menor, nada [*no tenía nada de menor*].
>
> Y por mi madre que no hacía más que colocársela en el cuerpo a un hombre, y [*se quedaba*] ciego.

sino contextual:

> … y la puerta *así* de gente hasta con la madre que había venido de Coín…

También hay interrogaciones con elipsis del verbo:

¿Iniciación qué?... ¿Cómo, cómo?...

También encontramos elipsis de preposiciones en oraciones de relativo:

Porque si yo me dejo ir y cuento todo *(de)* lo que me acuerde, ¡uh!...

g) Algunos enunciados suspendidos pueden dar problemas, aunque la mayoría son fácilmente comprendidos gracias a que trabajamos con textos:

> … y la puerta así de gente hasta con la madre que había venido de Coín, *y no vean ustedes*.

h) En relación con la secuenciación de la conversación, lo más destacable son los continuos relatos dramatizados, pues la novela trata de las experiencias de *la Horte*.

2.1.1.2. La retórica coloquial

a) Tendencia a la intensificación, a la hipérbole:

> Lo que es la cruz de la mujer, o sea, esa cinturita chica y larga, y luego ancha-ancha de arriba y de abajo, y una pechera que era un alboroto: bien altas, juntas y con pezones de pelea, mira, miren ustedes si no es molestia,

> fíjese usté si no son dos piezas, y el muslamen, esto, que caían los hombres de rodillas con los ojos cerrados y se hundían cieguecitos ahí, como en la mar, y ahí morían.

b) El *yo-aquí-ahora*, en relación inmediata con el *tú* (en este caso sería *usted(es)*), es el centro deíctico personal, espacial y temporal de la conversación:

> Bueno, *yo* ya estoy, de manera que se ponen *ustedes* cómodos y vamos p'alante. Ahora: ¿los vicios y todo?... Porque si *yo* me dejo ir y cuento todo lo que me acuerde, ¡uh!... se iban a tener que traer *ustedes* un camión de bobinitas de ésas

Con la intención de reforzar su opinión, formula expresiones de relleno con *decir* en primera persona del singular del presente de indicativo:

> porque es lo que yo *digo*

En cuanto a las interrogaciones retóricas, Hortensia procura mantener la atención de sus interlocutores (aparentemente ausentes) y reafirmar sus puntos de vista:

> … porque es lo que yo digo: si los hombres están lampando siempre y una también, a qué viene tanto esconderse lo de una y hacer padecer a las criaturas quitándoles esa ilusión; *no hay más que tener ojo con el preñe, ¿no?*
>
> … o la vuelve loca para los restos, *¿es mentira*
>
> .

También las emplea para retomar el hilo de la conversación:

> *¿Por dónde iba yo?*

2.1.1.3. Constantes léxicas

En *Las mil noches de Hortensia Romero,* el léxico es abierto y aparecen dialectalismo, vulgarismos, voces de moda y metáforas. Todo ello otorga veracidad a la protagonista.

2.1.1.4. Paralenguaje

Aunque es muy difícil encontrar rasgos de esta constante en un texto literario, hay algunas representaciones de ruidos convencionales como *uy*:

> Dijo «¡*uy* ésta!»

o el pro-adverbio *así* que, se supone, va acompañado de un gesto con el significado de *mucho*:

> … y la puerta *así* de gente hasta con la madre que había venido de Coín…

2.1.2. Análisis por niveles

Normalmente con la literatura solo podemos atender a los niveles léxico-semántico y morfosintáctico; sin embargo este texto presenta algunas particularidades del nivel fónico (rasgos fonéticos del andaluz).

2.1.2.1. Nivel léxico-semántico

Comenzaremos por este nivel por ser el que menos complejidad presenta y porque su descripción se ajusta más a los modelos establecidos por las gramáticas y los vocabularios. Además, son siempre los aspectos léxicos los que se destacan de forma inmediata o primero llaman la atención de los estudiantes.

En el texto encontramos la frecuencia léxica de verbos como por ejemplo *hacer*:

> Me dijo usted que *hace* de ¿socialista era?...

así como fórmulas de cierre enumerativo del tipo *y todo*, *o lo que sea*, cinco *o* seis…

También aparecen términos argóticos o jergales: *soltar*, *estar lampando*, *armarla*, *plantarle algo a alguien*…

En cuanto a la intensificación, podemos observar lexemas intensificados (*tiarrón, a montones*…) o frases y expresiones metafóricas (más pegajoso *que la madre que lo parió*, *no haber ni un alma*, *salirse uno con la suya*…).

Se debe atender a los vulgarismos para que los estudiantes no confundan *lo coloquial* con *lo vulgar*.

2.1.2.2. Nivel morfosintáctico

De la sintaxis coloquial del texto, debemos destacar algunos hechos lingüísticos como los relacionados con la retórica conversacional, los relativos a la construcción y los que tienen relación con la estructura.

a) Algo típico en la conversación coloquial son los intensificadores morfológicos:

Pero a *montones*.

… *y venga* con que nos casáramos.

los sintácticos:

… que era más feo y más pegajoso *que la madre que lo parió*…

y los léxicos por repetición, unidos mediante guión (*ancha-ancha*, *frescas-frescas*, *fuerte-fuerte*, *En verdad-en verdad*); aunque también aparecen con el nexo *y*:

la manía esa de *la boda y la boda*..

b) También encontramos atenuantes externos (mediante cuantificadores) e internos (mediante diminutivos):

«… ya *medio* chuchurría…»

«*... un poco calvito*...»

c) Se registran expresiones con las que se remata la enunciación en las que se advierte, no solo una intención de relleno:

… a todos los del barco los llevaron a tierra lo mismo, maletas y bultos *y todo*.

sino también un matiz de realce:

> … ya les dije que, de callarme, *nada*, eso seguro porque cogí con mi Julio la costumbre de soltar siempre lo que sea *y por derecho*. *Lo que sea*.

d) En cuanto a los deícticos, encontramos continuas referencias al *yo*, propio de la conversación coloquial:

> *Yo* no me casé y me iba a casar hasta de traje de blanco, y ese traje blanco estaba ya en su silla, en mi casa [...] *Yo* del matrimonio no me fío ni un pelo, así que…

aunque es frecuente también el sujeto desprovisto de personalidad mediante el indefinido *una* y el verbo en tercera persona singular:

> Lo que es que cada cual tiene su genio y que a *una* le ha dado siempre por no cortarse con lo que le gusta…

e) Aparecen muchos intensificadores de la expresión con *si* no condicional:

> *si* lo sabré yo…

con *hasta* con valor de *incluso*:

> Yo no me casé y me iba a casar *hasta* de traje de blanco.

o con *pero*:

> «*¡pero, chiquillo, que es tu tío!*»

f) Además, se da con bastante frecuencia la repetición de los objetos directo e indirecto mediante el uso de los pronombres enclíticos y proclíticos:

> … tenía diecisiete o dieciocho años y hacía lo que *a mí me* daba la gana.
> *Me* convenía *a mí* y, ya saben ustedes,…
> … yo ni *la* había visto *la casa*.

g) Se suele decir que en la conversación coloquial el mensaje se transmite segmentado frecuentemente mediante la yuxtaposición; pero, en este texto sloo la hay al principio:

> Hortensia. Hortensia Romero Vallejo. De Málaga y del veinticuatro.

Lo que sí aparece a lo largo de todo el texto es la coordinación copulativa y adversativa:

> Me estará mal el hablarlo, *pero* de lo primero que andaba una más bien era de cruz, eso hasta con más de cuarenta y de cuarenticinco: de cruz, divina andaba. *Y* todavía. Lo que es la cruz de la mujer, o sea, esa cinturita chica y larga, *y* luego ancha-ancha de arriba y de abajo, *y* una pechera que era un alboroto: bien altas, juntas *y* con pezones de pelea, mira, miren ustedes si no es molestia, fíjese usté si no son dos piezas, *y* el muslamen, esto, que caían los hombres de rodillas con los ojos cerrados *y* se hundían cieguecitos ahí, como en la mar, *y* ahí morían.

o la sucesión de elementos constituyentes en porciones sucesivas:

> La que usté ve aquí, y este amigo suyo que viene con usté, es una sombrita de lo que era, aunque todavía hay quien se vuelva por la calle, que se vuelve más de uno.

Además, en la conversación, se prefieren otras estructuras más simples para expresar la subordinación:

> Y por mi madre que no hacía más que colocársela en el cuerpo a un hombre, y ciego.

h) También hay que destacar las relaciones temporales y aspectuales; el presente es, dentro del sistema verbal, la forma por excelencia, ya que su indicación lingüística pone en relación el acontecimiento descrito con el momento en que se desarrolla la conversación y con los mismos interlocutores. Hortensia emplea constantemente el presente para hacer referencia al pasado; incluso, mezcla los tiempos pasado y presente en la misma secuencia (algo muy normal en el lenguaje coloquial):

> *Me desnudé* del todo, *levanté* un pie, se lo *planto* en medio de la cara, y cuando me *vio se cagó*. No *movía* la vista y *me fijé* en que se le salían dos lágrimas rodándoles por la cara abajo. De gusto. Las dos lágrimas más lindas que yo me acuerde. Le *alargué* una mano, me la *trincó* y del jalón que me *dio* por poco si me *arrevolea* al suelo por la otra parte de catre.

Un ejemplo típico es *como si*, que responde a un condicional irreal que debería aparecer con imperfecto de subjuntivo, pero que en la conversación se usa con presente de indicativo:

> … por mí, *como si* lo *quiere* dar.

También destaca la sustitución del condicional por el imperfecto de indicativo para las condicionales, frecuente en la conversación coloquial:

> … si me hubiera casado a lo mejor no estaba más contenta…

2.1.2.3. Nivel fónico

Aunque, como ya hemos dicho, con los textos literarios no podemos tener muestras de la entonación o de los alargamientos fónicos (aspectos muy importantes para el estudio del lenguaje coloquial), lo que sí encontramos son algunas particularidades fonéticas necesarias para caracterizar a su protagonista (malagueña y de nivel bajo). Debido a su escasez en el texto, hemos dejado este nivel para el final.

Destacan la pérdida de consonantes finales como *–d* (*usté*, *verdá*, *edá*…), *–z* (*narí*), *–l* (*Catedrá*), o *–r* (*ofendé*); la pérdida de *d* intervocálica en los participios en *–ado*, que es general, en *–ido* (sentío) y en *–ada* (picá) –es curioso que solo aparezca *na* por *nada* en tres ocasiones–; la aspiración de *h-* procedente de *F- latina* representada por la grafía *j* (*jartá*); la forma *económica* de *pa* en vez de *para*, que es muy frecuente en el texto; y las asimilaciones de líquidas en *limán* (*al limán* en vez de *al imán*) y en *almarcén* (*almacén*) para caracterizar el nivel de Hortensia.

2.2. Actividades que se pueden hacer en clase

- Después de leer el texto, se pueden hacer preguntas de control de comprensión como quién es Hortensia Romero, dónde está, con quién está, qué está contando, por qué lo está contando…
- Los estudiantes pueden plantear las dudas sobre el léxico, la fraseología o los refranes.
- Al trabajar solo con el primer capítulo de la novela, podemos pedir a nuestros estudiantes que imaginen y escriban qué puede pasar más adelante y cuál es el final de la misma.
- Se puede hacer un estudio del sentido pragmático de las repeticiones de palabras que aparecen en el texto, así como de los conectores conversacionales de cierre y de los conectores metadiscursivos.
- En cuanto a la tematización, puede cambiarse el orden de las frases como se haría *normalmente*.
- Las frecuentes oraciones suspendidas pueden servir para que los alumnos infieran su continuación, cuyo significado es evidente para los interlocutores por el contenido previo a su intervención.
- Como el texto en sí es un monólogo, se puede pasar a estilo indirecto.
- Por último, se puede volver a transcribir el texto con una sintaxis formal.

3. Conclusiones

La introducción del español coloquial en un contexto académico en el que hay estudiantes no-nativos debe hacerse a partir de textos no prototípicamente coloquiales. Lo recomendable sería empezar por los textos literarios que imitan el lenguaje coloquial, puesto que proporcionan al estudiante el contexto necesario para comprender dicho registro, haciendo posible estudiar el uso de muchos de sus rasgos mediante estrategias

discursivas, y facilitan al docente la labor de incorporarlo al aula, evitando la complejidad propia de los textos orales.

El texto escogido como recurso para tratar el lenguaje coloquial logra una *mimesis* bastante próxima a la real del coloquio. Con todo, debemos recordar a nuestros estudiantes que, pese a dar la impresión de oralidad, este solo incorpora una ínfima parte de dicho lenguaje que, además, es *reconstruido*.

Bibliografía

BEINHAUER, Werner (1930): *El español coloquial*, Madrid: Gredos, 1978.

BRIZ, Antonio (1996): *El español coloquial: situación y uso*, Madrid: Arco/Libros.

_____ (2000): «La variedad coloquial en el aula de lengua extranjera: pautas para el análisis léxico», *Carabela* nº 47, Madrid: Sociedad General Española de Librería, 37-50.

_____ (2002): *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de textos*, Madrid: S.G.E.L.

_____ (2004): «El español coloquial. ¿Por dónde comenzar su análisis en clase? », *Mosaico* nº 14, Bruselas*:* Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, 4-6.

NARBONA, Antonio (1989): «Sintaxis coloquial: problemas y métodos», *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*, Barcelona: Ariel, 149-169.

_____ (1992a): «Notas sobre sintaxis coloquial y realismo en la literatura narrativa española», *Estudios Filológicos en Homenaje a E. de Bustos Tovar*, II, Salamanca: Universidad de Salamanca, 667-673.

_____ (1992b): «La andadura sintáctica coloquial en el Jarama», *Problemas y métodos en el análisis de textos*, Sevilla: Kronos, 227-260.

_____ (2007): «Cuando lo *coloquial* se convierte en *literario*», *Ex admiratione et amicitia, Homenaje a Ramón Santiago Lacuesta*, Madrid: Ediciones del Orto, 849-858.

OESTERREICHER, Wulf (1996): «Lo hablado en lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología», *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana, 317-340.

PORROCHE, Margarita (1993): «La variedad coloquial como objeto de estudio en las clases de español lengua extranjera», *Actas del primer congreso nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: aspectos generales*, Granada: Universidad de Granada, 255-264.

_____ (1997): «Análisis de textos coloquiales en la enseñanza del español como lengua extranjera», *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Madrid: Universidad de Alcalá, 651-660.

EL ESPAÑOL DE LA ECOLOGÍA Y EL MEDIO AMBIENTE: MANUALES, MATERIALES Y ACTIVIDADES

Mª CARMEN CAZORLA VIVAS
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

El Español con Fines Específicos (EFE) se está desarrollando a pasos agigantados en los últimos años, pero no todas las parcelas que engloba este campo están igualmente estudiadas, ni desde la investigación ni desde la enseñanza en el aula. Concretamente, apenas hemos encontrado nada específico respecto al campo de la Ecología y el Medio Ambiente y por nuestra experiencia docente constatamos que no hay un manual dedicado a esta parcela, por lo que hemos ido buscando entre diversos manuales y otros materiales actividades y propuestas sobre este tema, para profundizar posteriormente en qué tipo de temas abordan dichas propuestas didácticas, qué destrezas se utilizan, etc. El objetivo es ofrecer a los docentes interesados en este campo un documento global al que poder acudir para programar, abordar la enseñanza práctica y poder extraer ideas para producir nuevas actividades en el campo de la Ecología y el Medio Ambiente.

1. Introducción

Mi propia experiencia docente al impartir la asignatura «Español con Fines Específicos» me hizo reflexionar y me llevó a proponer este taller que ahora presento[1]: de acuerdo con las divisiones generales y habituales que se hacen respecto a 'situaciones de aprendizaje EFE más frecuentes', casi siempre podemos encontrar un apartado dedicado a las Ciencias Ambientales, como podemos comprobar en el cuadro extraído del trabajo de Gómez de Enterría (2007) que reproducimos a continuación:

TABLA 1. *Situaciones de aprendizaje mas frecuentes*".

DEMANDA DE FORMACIÓN...	DIRIGIDO A...	IMPARTIDO POR...
Enseñanza/aprendizaje de la lengua de especialidad del Derecho Mercantil	Profesionales de la gestión comercial Alumnos universitarios del último curso de la licenciatura en ciencias empresariales, derecho, ciencias económicas procedentes de diversos países asiáticos, americanos, etc. Alumnos Sócrates/Erasmus	Profesores especializados en Español de los Negocios; Español Jurídico
Enseñanza/aprendizaje de la lengua de especialidad de la Tecnología Electrónica	Alumnos universitarios que cursan ingenierías (industrial, telecomunicaciones, etc.) procedentes de diversos países asiáticos, americanos, etc. Alumnos Sócrates/Erasmus	Profesores especializados en Español de la Electrónica
Enseñanza/aprendizaje de la lengua de especialidad de los Negocios Preparación para la obtención del Certificado Básico y del Certificado Superior de Español de los Negocios –CCIM/UA–	Profesionales de la gestión comercial Profesionales de la empresa y finanzas Alumnos universitarios de la licenciatura en ciencias económicas y comerciales procedentes de diversos países asiáticos, americanos, etc. Alumnos Sócrates/Erasmus	Profesores especializados en Español de los Negocios
Enseñanza/aprendizaje de la lengua de especialidad del Turismo Preparación para la obtención del Certificado Básico y del Certificado Superior de Español del Turismo –CCIM/UA–	Técnicos en gestión turística / Guías turísticos Expertos en gestión del patrimonio cultural Alumnos universitarios que cursan la diplomatura de turismo procedentes de diversos países asiáticos, americanos, etc. Alumnos Sócrates/Erasmus	Profesores especializados en Español del Turismo
Enseñanza/aprendizaje de la lengua de especialidad de la Asistencia Sanitaria Preparación para la obtención del Certificado Básico y del Certificado Superior de Español de las Ciencias de la Salud –CCIM/UA–	Profesionales médicos y sanitarios Alumnos universitarios que cursan medicina, odontología Alumnos universitarios de enfermería y fisioterapia procedentes de diversos países asiáticos, americanos, etc. Alumnos Sócrates/Erasmus	Profesores especializados en Español de las Ciencias de la Salud
Enseñanza/aprendizaje de la lengua de especialidad del Medio Ambiente	Profesionales de la gestión ambiental Alumnos universitarios que cursan la licenciatura de ciencias ambientales Alumnos Sócrates/Erasmus	Profesores especializados en Español de las Ciencias Ambientales
Enseñanza/aprendizaje de la lengua de las Relaciones Internacionales	Diplomáticos Alumnos de la Escuela Diplomática Alumnos universitarios que cursan la licenciatura de ciencias políticas Alumnos Sócrates/Erasmus	Profesores especializados en Español de las Relaciones Internacionales

[1] Quiero expresar mi agradecimiento a los alumnos de «Español con fines específicos» (curso 2007-2008, «Máster de español segunda lengua» de la UCM), especialmente a las alumnas Teba Carneiro y Mª Carmen Rodríguez Alonso, que con su magnífica exposición me hicieron concebir la idea de este taller.

En este cuadro localizamos, entre los más habituales de 'Turismo', 'Negocios' o 'Ciencias de la Salud', el apartado «Enseñanza/aprendizaje de la lengua de especialidad del Medio Ambiente», pero me llamó la atención, al preparar los materiales para el curso y al tratar en clase las diferentes secciones, que prácticamente no había nada sobre este asunto, ni desde el punto de vista de investigación ni de materiales didácticos. Encontré un artículo en las actas del II Congreso ASELE, allá por 1990[2] y otro de Martín de Nicolás, «El español de la ecología y el medio ambiente: cuestiones lingüísticas y didácticas», de 2001, pero poco más[3]. Esto en el apartado de investigación; por lo que se refiere a los materiales didácticos, no hay un manual específico dedicado a este apartado de EFE que facilite la tarea del docente, pero sí hallamos propuestas didácticas, unidades completas o bien ejercicios aislados en los diferentes manuales, métodos y materiales complementarios que ofrece el mercado editorial. Nuestra intención, en las siguientes páginas, es hacer un amplio recorrido por diferentes materiales para comprobar y analizar si incluyen (o no) cuestiones sobre el Medio Ambiente y la Ecología (MA), de manera que los docentes interesados podrán recurrir a ello para trabajar en el aula y, quizá, se puedan abrir vías de investigación y nuevas propuestas didácticas, incluso algún manual, sobre este asunto.

2. Análisis de materiales

Dada la amplísima oferta existente en el mercado editorial, no hemos hecho una revisión de todo (sería casi inabarcable, al menos para una propuesta limitada como este taller), pero sí hemos recorrido buena parte de los métodos y otros materiales, intentando abarcar las editoriales más

[2] Martín-Molero (1990: 439-448).
[3] Martín de Nicolás (2001: 19-38). En este artículo se habla de una Memoria de investigación de esta propia autora, con el título de «Enseñanza-aprendizaje de lenguas de especialidad: ecología y medio ambiente», Universidad de Alcalá de Henares, 1999), pero no ha sido (que sepamos) publicada.

importantes de E/LE. Los resultados obtenidos se muestran en los siguientes cuadros[4]:

Editorial	**ANAYA**	
	MATERIALES **CON PROPUESTAS DIDÁCTICAS** SOBRE EL TEMA ANALIZADO	MATERIALES QUE NO INCLUYEN **NADA** SOBRE EL TEMA ANALIZADO
Manuales/ métodos	● *Vuela 2*. A1, 2005 ➢ Lección 9. «Vamos a salvar la tierra». Pp. 57-61 ● *Sueña 2*, Nivel Medio, 2005 ➢ pp. 90-95 ● *Sueña 3*, B2, 2007 ➢ Unidad 4: pp. 62-64 (parte de la unidad); p. 77 ➢ Unidad 6: p. 105: Hay un ejercicio, pero aislado ● *Sueña 4*, Superior, 2001, reedición 2005 ➢ Unidad 7: pp. 133-: El apartado del léxico se llama «El medio ambiente»	● *Vuela 3*, A2, 2005

[4] Hemos ordenado las editoriales en el esquema por orden alfabético.

Editorial	**DIFUSIÓN**	
	MATERIALES **CON PROPUESTAS DIDÁCTICAS** SOBRE EL TEMA ANALIZADO	MATERIALES QUE NO INCLUYEN **NADA** SOBRE EL TEMA ANALIZADO
Manuales/ métodos	● *Gente 2*, 1999 ➢ pp. 76-77. 'Comercio mundial justo' ➢ Unidad 'Gente que opina': algunos textos y bastantes actividades ➢ Se complementa con otras actividades del *Libro de trabajo y Resumen gramatical* ● *Aula Internacional 2*, A2, 2005 ➢ Unidad 12. 'Mañana'. p. 98: Hay un texto y tareas sobre «Un futuro difícil» (problemas para el futuro, como contaminación, deforestación, recalentamiento de la atmósfera...) ➢ pp. 162-164: «La lista roja de la biodiversidad». Un debate y tareas sobre animales en extinción.	● *Gente 1*, 2001 ● *Aula Internacional 1, A1*, 2005 ● *Aula Internacional, 3, B1*, 2006 ● *Aula 1, A1*, 2003 ● *Aula 2, A2*, 2003

Editorial	**EDELSA**	
	MATERIALES **CON PROPUESTAS DIDÁCTICAS** SOBRE EL TEMA ANALIZADO	MATERIALES QUE NO INCLUYEN **NADA** SOBRE EL TEMA ANALIZADO
Manuales/ Métodos	● *Planet@ E/LE 2*, (Variantes Iberoamericanas), 2000 ➢ Órbita 1: «La ecología: salvemos el planeta»: p. 4 ➢ pp. 16-35: no todos los ejercicios son del tema, pero sí la mayoría a lo largo de toda la unidad.	● *Planet@ E/LE 1*, (Variantes Iberoamericanas), 2004 ● *Planet@ E/LE 3*, (Variantes Iberoamericanas), 2004 ● *Planet@ E/LE 4*, (Variantes Iberoamericanas), 2002 ● *Pasaporte A1*, 2007 ● *ECO A1*, 2004 ● *ECO A2*, 2004 ● *ECO B1*, 2004
Material complementario	● *Prácticas, preparación D.B.E.*, B2, Edelsa, 2002 (1991[1]) ➢ Unidad 9: «Ecología», pp. 100-111 ● *Prácticas, preparación D.S.E.*, Edelsa, 1994 ➢ P. 34-35: Entrevista a Cristina Narbona, Ministra de Medio Ambiente	

Editorial	**EDINUMEN**	
	MATERIALES **CON PROPUESTAS DIDÁCTICAS** SOBRE EL TEMA ANALIZADO	MATERIALES QUE NO INCLUYEN **NADA** SOBRE EL TEMA ANALIZADO
Manuales/ métodos	● *Método de español para extranjeros. Elemental*, 1996 ➢ Pp. 303-306: «El Sr. Mundo dice». Texto con alguna actividad ● *Método de español para extranjeros. Intermedio*, 1998 ➢ P. 66 y p. 222: 'El hombre y la naturaleza'. Es una audición y un texto de M. Vicent con preguntas. ● *Método de español para extranjeros. Superior*, 1995 ➢ P. 126 y p. 295: 'Imperialismo verde'. Es una audición y un texto con preguntas sobre la conservación de la Amazonia.	● *Prisma Comienza, A1. Método de Español para extranjeros*, 2002 ● *Prisma Avanza. B2. Método de español para extranjeros*, 2007
Material complementario		● *Taller de escritura. Cuaderno de actividades*, Intermedio y Avanzado, 1997 ➢ Libro del Alumno y Cuaderno de actividades

Editorial	**ENCLAVE/ELE**	
	MATERIALES **CON PROPUESTAS DIDÁCTICAS** SOBRE EL TEMA ANALIZADO	MATERIALES QUE NO INCLUYEN **NADA** SOBRE EL TEMA ANALIZADO
Manuales/ métodos	● *En acción 3*, 2007 ➢ Unidad 8: «Queremos cambiar el mundo»	● *En acción 1*, ● *En acción 2*, 2007 ➢ Cuaderno Actividades ➢ Libro Profesor ● *Así me gusta, 1*, 2005 ● *Así me gusta, 2,* 2005
Material complementario	● *Actividades para el Marco Común Europeo*, C1, 2006 ➢ Unidad 13: «Los espacios naturales», pp. 54-57 ● *Actividades para el Marco Común Europeo*, C2, 2007 ➢ Unidad 7: «La importancia del reciclaje», pp. 36-39	● *Expresión oral*, A1-A2, ● *Actividades para el Marco Común Europeo*, B2, 2007

Editorial	**SANTILLANA**	
	MATERIALES **CON PROPUESTAS DIDÁCTICAS** SOBRE EL TEMA ANALIZADO	MATERIALES QUE NO INCLUYEN **NADA** SOBRE EL TEMA ANALIZADO
Manuales/ métodos	● *Español Lengua viva 2*, 2007 ➢ Libro del Alumno. Unidad 12: «El futuro», pp. 153-164 ➢ Cuaderno de Actividades. Unidad 12: «El futuro»,	● *Español Lengua viva 1*, 2007 ● *Viaje al español 2*, Versión internacional, 1991 ● *Viaje al español 3*, Versión internacional, 1994

	pp. 115-124 ● *Español Lengua viva 3*, 2007 ➢ Unidad 7 (algunas páginas): pp. 89-	

Editorial	**SGEL**	
	MATERIALES **CON PROPUESTAS DIDÁCTICAS** SOBRE EL TEMA ANALIZADO	MATERIALES QUE NO INCLUYEN **NADA** SOBRE EL TEMA ANALIZADO
Manuales/ métodos	● *Español en marcha 3*, B1, 2006 ➢ Unidad 6 (entera): «Nuestro mundo», pp. 56-62; p. 65 ● *Español en marcha 4*, B2, 2007 ➢ «El clima» (solo una parte): pp. 108-111; p. 115 ● *Avance. Básico-Intermedio*, 2003 ➢ Unidad 2: «Debemos cuidar la tierra», pp. 30-34 ➢ Unidad 7: «El futuro está en tus manos». P. 87 y p. 97. ● *Avance. Intermedio-Superior*, 2001 [1995[1]] ➢ Unidad 6: «Vamos a hablar del futuro». Pp. 103-103: 'La basura y el reciclado'. ● *Cumbre. Elemental*, 1997 ➢ Ejercicios sueltos: pp. 163-165 ● *Cumbre. Medio*, 1997 ➢ Unidad 2:«Ecología (el	● *Español en marcha 1* (A1-A2), 2004 ● *Español en marcha 2*, A2, 2005 ● *Nuevo español sin fronteras 1*, A1-A2, 2005 ● *Nuevo español sin fronteras 2*, B1-B2, 2005 ● *Nuevo español sin fronteras 3*, C1, 2005 ● *Avance*. Nivel elemental, 2004 ● *Agencia ELE. Manual de español A+*, 2009 ➢ Libro de clase y Libro de ejercicios

	mar). Encuesta personal», pp. 21-23 ➢ Unidad 5: «La conservación del planeta Tierra», pp. 55-62 ➢ Unidad 12: «El medio ambiente», pp.129-136 ● *Cumbre. Superior*, 1996 ➢ Unidad 3: «El medio ambiente», pp. 35-46 ● *ELE Exprés. Curso intensivo de español*, A1-A2-B1,2008 ➢ Unidad 19: «¡Ojalá cuidemos nuestro planeta!», pp. 108-113 ➢ pp. 187: Transcripción de audiciones sobre medio ambiente	
Material complementario	● *Escribe en español. Español por destrezas*, 1999 ➢ Unidad 12: «Carta abierta al mundo», pp. 77-83	● *Curso de lectura, conversación y redacción*, J. Siles Artés y J. Sánchez Maza, 1996

Editorial	**SM**	
	MATERIALES **CON PROPUESTAS DIDÁCTICAS** SOBRE EL TEMA ANALIZADO	MATERIALES QUE NO INCLUYEN **NADA** SOBRE EL TEMA ANALIZADO
Manuales/ métodos	● *Curso de español para extranjeros. Nuevo Ele avanzado*, 2003 ➢ Unidad 2, pp. 22-23: Un par de ejercicios con cierta relación ➢ pp. 26-27: Texto sobre 'Comercio justo' ➢ Lección 6: «La ecología», pp. 68-79	● *Curso de español para extranjeros. Nuevo Ele inicial 1*, 2004 ● *Curso de español para extranjeros. Nuevo Ele inicial 2*, 2001 ● *Curso de español para extranjeros. Nuevo Ele intermedio*, 2004

** Respecto a los materiales estudiados de ANAYA, en *Vuela 2* encontramos la lección 9 completa dedicada a este tema (pp. 57-61), con un título evidente: «Vamos a salvar la tierra». Se desarrollan actividades variadas sobre el deterioro del MA, la contaminación, animales en peligro de extinción y se trabaja con un vocabulario específico. En *Vuela 3* no hay nada.

Todos los libros que componen la serie de *Sueña* contienen tareas específicas sobre el MA:

En *Sueña 2* las pp. 90-95 tratan en toda la unidad diferentes problemas y soluciones medioambientales, tareas sobre partidos ecologistas, etc., pero en este caso, el título de la unidad no es tan claro; se llama simplemente «Mirando al futuro». En *Sueña 3* hay algunos ejercicios, más bien aislados, repartidos por varias unidades. P.ej., en la p. 63 tenemos un par de tareas sobre 'cambio climático' y 'efecto invernadero' o sobre catástrofes medioambientales (deforestación, incendios, sequías, contaminación). En *Sueña 4* encontramos, en la unidad 7 el apartado del léxico llamado «El medio ambiente», con textos sobre residuos, reciclaje y desertización.

** En la editorial DIFUSIÓN, las serie *Aula* y *Aula internacional* apenas recogen alguna actividad concreta: tenemos que esperar hasta el nivel 3 para encontrar un texto y tareas sobre «Un futuro difícil» (problemas para el futuro, como contaminación, deforestación, recalentamiento de la atmósfera...) y en las pp. 162-164: el texto «La lista roja de la biodiversidad» propone un debate y tareas sobre animales en extinción. Mientras, en la serie *Gente* (que, por cierto, incluye un índice muy exhaustivo y claro), sí hallamos más materiales: en *Gente 2* tenemos en las pp. 76-77 un texto sobre «Comercio mundial justo», relacionado con el trabajo de diversas ONG en este campo; la unidad titulada «Gente que opina» recoge aspectos variados: diálogos sobre centrales nucleares, debates con diversos temas (p. ej. ¿Cómo debemos actuar hoy para preparar el mundo del mañana?, conservación del medio ambiente en la selva ecuatorial) o un texto de Miguel Delibes sobre «Un mundo que agoniza». Se complementa además con otras actividades del *Libro de trabajo y Resumen gramatical*.

** Por lo que se refiere a EDELSA en la serie *Planet@* (4 niveles) solo encontramos este tema en *Planet@2*, pero lo cierto es que si vemos los temas que componen toda la serie, son complementarios, no repetidos (es decir, si nos fijamos en el índice de *Planet@* 1 trata unos temas y Planet@ 2 no amplía dichos temas, sino que aborda otros asuntos, como el MA, la justicia,...). En *Planet@* 2 la Órbita 1 se llama «La ecología: salvemos el planet@» (pp. 16-35). No todas las actividades de la unidad son relativas a MA, pero sí la mayoría. P. ej., podemos ver algunas de ellas. Se trabaja sobre léxico de la ecología, problemas y soluciones medioambientales. Otros métodos, como *Pasaporte A1* o la serie *ECO* no incluyen el tema del MA.

En el «Material complementario» que hemos revisado, hemos hallado unidades relacionadas en *Prácticas preparación D.B.E.*: Unidad 9: 'Ecología', que ocupa un buen número de páginas (pp. 100-111) y en *Prácticas preparación D.S.E.* tenemos una entrevista con la entonces Ministra de Medio Ambiente Cristina Narbona (pp. 34-35).

** En EDINUMEN, los manuales de *Prisma* consultados no incluyen nada referido a MA (si bien no hemos podido acceder a todos ellos); mientras, los tres niveles de A. Centellas y S. Millares, *Método de español para extranjeros*, sí incluyen algunas actividades, aunque no unidades didácticas completas. Por ejemplo, en el nivel Elemental, las pp. 303-306 ofrecen un texto con viñetas y alguna actividad, titulada «El Sr. Mundo dice»; en el nivel Intermedio, tenemos una audición, un texto y preguntas sobre «El hombre y la naturaleza»; y en el nivel Superior, otra actividad similar (audición, texto y preguntas) sobre el «Imperialismo verde», que intenta concienciar sobre la conservación de la Amazonia.

** La editorial ENCLAVE/ELE: los manuales *Así me gusta 1 y 2* no incluyen nada y en la serie *En acción* no encontramos nada hasta *En acción 3*, con la Unidad 8 titulada «Queremos cambiar el mundo» (pp. 98-109): mediante titulares de prensa, foros en Internet, programas radiofónicos, algún artículo, mensajes electrónicos... trabajan problemas medioambientales, propuestas para solucionar problemas, el cambio climático...

En el Material complementario, los recientes libros de *Actividades para el Marco Común Europeo* tienen unidades específicas, como la Unidad 13, del nivel *C1*: «Los espacios naturales» (pp. 54-57) o la Unidad 7, del nivel *C2*: «La importancia del reciclaje» (pp. 36-39). En ambos casos se incluyen destrezas diferentes con los temas más habituales de MA, como el reciclaje y alguno más novedoso como los parques naturales.

** En SANTILLANA tenemos la serie *Español Lengua viva*, que recoge algunas cosas: en el nivel 2 tenemos la unidad 12: «El futuro» (pp. 153-164), que propone cuidar nuestro planeta mediante audiciones, opiniones, programas radiofónicos en los que se dan consejos para conservar mejor el MA. También trata los peligros por los que pasa el planeta (el cambio climático, los gases invernadero...). Y también dedican un apartado a los Parques Nacionales. Además en el nivel 3 hay algunas páginas dedicadas al MA en la Unidad 7 (pp. 89-97).

En *Viaje al español 2* y *3* no hallamos nada.

** La editorial SGEL:

Nos detenemos en primer lugar en la serie *Español en marcha*: en el primer y segundo nivel no incluye nada, pero el tercer libro (equivalente a *B1*) dedica toda la Unidad 6 «Nuestro mundo» (pp. 56-62), con cuestionarios sobre ecología (centrales nucleares, contaminación, organizaciones ecologistas...). Habla de la organización *Greenpeace*, de la contaminación acústica... Y en el libro de nivel 4 (un *B2*), dedica unas cuantas páginas de la unidad «El clima» (pp. 108-111 y p. 115).

La serie *Nuevo español sin fronteras* no recoge nada.

La serie *Avance*: En el nivel Elemental no hay nada, pero sí en los restantes. En el nivel Básico-Intermedio tenemos la Unidad 2 «Debemos cuidar la tierra», en la que se dedica prácticamente todo el apartado del vocabulario al MA (pp. 30-34): tratan las fuentes de energía, la ecología, la contaminación acústica, los desperdicios, escombros, reciclaje... todo ello a través de distintas tareas (ejercicios de léxico, conversación y repaso gramatical, encuestas, grabaciones, textos). Además, la Unidad 7, titulada «El

futuro está en tus manos», incluye en la p. 87 un «Pretexto» sobre el ecosistema del futuro y en la p. 97 la sección de expresión escrita dedicada a fuentes de energía y Medio Ambiente en el futuro. Por último, en el Intermedio-Superior, la Unidad 6, «Vamos a hablar del futuro» incluye un texto y actividades sobre «La basura y el reciclado» (pp. 102-103).

La serie *Cumbre* es de las pocas (por no decir la única) en la encontramos el tema del MA en todos sus niveles: en *Cumbre elemental* tenemos la Unidad 15 titulada «Dice que debemos respetar la naturaleza» (pp. 163-165), que trata los cambios que deben cumplirse en la sociedad para respetar la naturaleza y evitar su destrucción. En *Cumbre medio* trata abundantemente nuestro tema en unidades temáticas diferenciadas y trabajadas exhaustivamente: la Unidad 2 está dedicada a la «Ecología (el mar). Encuesta personal» (pp. 21-23); la Unidad 5 se llama «La conservación del planeta Tierra» (pp. 55-62) y la Unidad 12 titulada «El medio ambiente» (p.129-136).

Entre los manuales recientemente aparecidos, hemos revisado *Agencia ELE A+*, que no recoge nada relativo al MA y *ELExprés. Curso intensivo de español, A1-A2-B1*, en el que tenemos la Unidad 19: «¡Ojalá cuidemos nuestro planeta!» (pp. 108-113), con varias páginas dedicadas a los temas medioambientales más actuales: reciclaje, contaminación, energías renovables, consumo racional, actitudes que las personas pueden cumplir diariamente beneficiosas para el MA... Incluye, asimismo, la transcripción de una entrevista con un representante de un partido político llamado «Por una tierra verde» (p. 187).

En el Material complementario revisado, en *Escribe en español. Español por destrezas*, hallamos la Unidad 12: «Carta abierta al mundo» (pp. 77-83), que trabaja la argumentación mediante diversos ejercicios: textos, vocabulario específico, artículos, exposiciones o debates, todo ello sobre cuestiones como ecologismos, defensa de la naturaleza, contaminación, basura...

** Por último, la editorial SM, en su serie de manuales de *Curso de español para extranjeros. Nuevo ELE*, no encontramos nada hasta el último nivel, el avanzado, que incluye en la Unidad 2 «El futuro y el hogar del futuro» algún ejercicio, por ejemplo sobre el futuro de la Tierra (pp. 22-23) o un texto «Comercio justo» (pp. 26-27). La Lección 6 se titula «La ecología» (pp. 68-79) y trata diferentes problemas y medidas para solucionarlos: naturaleza frente a centrales nucleares, fomentar la conciencia ecológica, la destrucción de la capa de ozono, el calentamiento global del planeta... y ofrece, por ejemplo, un interesante «Decálogo verde» (p. 72). Por último, plantea una tarea sobre la Amazonia, para conocerla y apreciar su importancia para el resto del planeta.

3. Contenidos y otros materiales

Algunos de los contenidos posibles sobre Ecología y Medio Ambiente para trabajar en el aula son los siguientes:

- Aprovechamiento/Falta de recursos naturales
- Contaminación
- Destrucción de la naturaleza
- Extinción de especies
- Energía nuclear. Residuos radiactivos
- Energías renovables
- Reciclaje
- Cambio climático. Efecto invernadero
- Problemas/Soluciones medioambientales
- Etc.

Por otro lado, además de todas las propuestas incluidas en manuales, la vida diaria ofrece multitud de posibilidades para crear tareas referidas al Medio Ambiente y la Ecología, ya que es un tema totalmente de actualidad, y

tanto en los distintos medios de comunicación, como en la publicidad y en Internet, pueden conseguirse diferentes y variados acercamientos al tema.

Como muestra, sirva, por ejemplo, la extendida campaña de publicidad que se está propagando estos días respecto al uso y reciclaje de las bolsas de plástico, o artículos, viñetas, documentales de los distintos medios de comunicación; Portales de Internet dedicados al tema, como el propio del Ministerio de Medio Ambiente, Rural y Marino (<http://www.mma.es>) o como <http://www.consorciouniverde.com/>, que ofrecen multitud de recursos, textos reales, etc.; incluso algunas actividades sobre el tema de las que ofrece el Centro Virtual Cervantes (<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/default.htm>), dentro del apartado «DidactiRed», como por ejemplo «El medio ambiente en el aula»: Actividad creada por Rafael Mellado Jurado (<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/agosto_00/25082000.htm>).

Con el presente taller esperamos ofrecer a los docentes interesados en este campo un documento al que poder acudir para programar, abordar la enseñanza práctica y poder extraer ideas para producir nuevas actividades en el campo de la Ecología y el Medio Ambiente.

ANEXO. MANUALES REVISADOS

Anaya

- *Vuela 2, A1*. Anaya, 2005
- *Vuela 3*, A2, Anaya, 2005
- *Sueña 2. Nivel Medio.* Anaya, 2005
- *Sueña 3. Nivel avanzado. B2,* Anaya, 2007 (3ª. ed)
- *Sueña 4. Nivel Superior*, Anaya, 2001 (reed. 2005)
- *Vuela 2*. A1, Anaya

Difusión

- *Gente 1*, Difusión, 2001
- *Gente 2*, Difusión, 1999
- *Aula 1, A1*, Difusión, 2003
- *Aula2, A2*, Difusión, 2003
- *Aula Internacional 1, A1*, Difusión, 2005
- *Aula Internacional 2, A2*, Difusión, 2005

- *Aula Internacional 3, B1*, Difusión, 2006

Edelsa
- *Planet@ E/LE 1*, (Variantes Iberoamericanas), Edelsa, 2004
- *Planet@ E/LE 2*, (Variantes Iberoamericanas), Edelsa, 2000
- *Planet@ E/LE 3*, (Variantes Iberoamericanas), Edelsa, 2004
- *Planet@ E/LE 4*, (Variantes Iberoamericanas), Edelsa, 2002
- *ECO, A1*, Edelsa y Universidad Antonio Nebrija, 2004
- *ECO, A2*, Edelsa y Universidad Antonio Nebrija, 2004
- *ECO, B1*, Edelsa y Universidad Antonio Nebrija, 2004
- *Pasaporte, A1*, Edelsa, 2007
- *Prácticas, preparación D.B.E.*, B2, Edelsa, 2002 (1991[1])
- *Prácticas, preparación D.S.E.*, Edelsa, 1994

Edinumen
- *Prisma Comienza, A1*, *Método de Español para Extranjeros*, Edinumen, 2002
- *Prisma Avanza. B2. Método de Español para Extranjeros*, Edinumen, 2007
- *Método de español para Extranjeros. Elemental*, Edinumen, 1996
- *Método de español para Extranjeros. Intermedio*, Edinumen, 1998
- *Método de español para Extranjeros. Superior*, Edinumen, 1995
- *Taller de escritura. Cuaderno de actividades*, Intermedio y Avanzado, Edinumen

EnCLAVE/ELE
- *En acción 1*, enCLAVE/ELE, 2007
- *En acción 2*, enCLAVE/ELE, 2005
- *En acción 3*, enCLAVE/ELE, 2007
- *Así me gusta 1*, enCLAVE/ELE, 2003
- *Así me gusta 2*, enCLAVE/ELE, 2003
- *Actividades para el Marco Común Europeo*, B2, enCLAVE/ELE, 2007
- *Actividades para el Marco Común Europeo*, C1, enCLAVE/ELE, 2006
- *Actividades para el Marco Común Europeo*, C2, enCLAVE/ELE, 2007
- *Expresión oral*, A1-A2, enClave/ELE

Santillana
- *Español Lengua viva 1*, Santillana-Univ. Salamanca, 2007
- *Español Lengua viva 2*, Santillana-Univ. Salamanca, 2007
- *Español Lengua viva 3*, Santillana-Univ. Salamanca, 2007
- *Viaje al español 2*, Versión internacional, Santillana, 1991
- *Viaje al español 3*, Versión internacional, Santillana, 1994

SGEL

- *Agencia ELE. Manual de español A+*, SGEL, 2009
- *Avance. Elemental*, SGEL, 2004
- *Avance. Básico-Intermedio*, SGEL, 2003
- *Avance. Intermedio-Superior*, SGEL, 2001 [1995[1]]
- *Cumbre. Elemental*, SGEL, 1997
- *Cumbre. Medio*, SGEL, 1997
- *Cumbre. Superior*, SGEL, 1996
- *ELExprés. Curso intensivo de español. A1-A2-B1*, SGEL, 2008
- *Español en marcha 1* (A1-A2), SGEL , 2004
- *Español en marcha 2*, A2, SGEL, 2005
- *Español en marcha 3*, B1, SGEL, 2006
- *Español en marcha 4*, B2, SGEL, 2007
- *Nuevo español sin fronteras 1*, A1-A2, SGEL, 2005
- *Nuevo español sin fronteras 2*, B1-B2, SGEL, 2005
- *Nuevo español sin fronteras 3*, C1, SGEL, 2005
- *Escribe en español. Español por destrezas*, SGEL 1999
- *Curso de lectura, conversación y redacción*, SGEL 1996

SM

- *Curso de español para extranjeros. Nuevo Ele inicial 1*, SM, 2004
- *Curso de español para extranjeros. Nuevo Ele inicial 2*, SM, 2001
- *Curso de español para extranjeros. Nuevo Ele intermedio*, SM, 2004
- *Curso de español para extranjeros. Nuevo Ele avanzado*, SM, 2003

Bibliografía específica

ALONSO CAMPO, A. y Janette DECESARIS WARD (2007): «El léxico del medio ambiente en los diccionarios generales», *Actas del X Simposio Internacional de Comunicación Social*, Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada, Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, 68-72

GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa (2007): «La enseñanza del español con fines específicos», en M. LACORTE (ed.), *Lingüística aplicada del español*, Madrid: Arco/Libros, pp. 149-181

MARTÍN-MOLERO, Francisca (1990): «La didáctica centrada en el medio ambiente», en S. MONTESA y A. GARRIDO (eds.), *Actas del II Congreso ASELE: Español para extranjeros: Didáctica e investigación*, Málaga, ASELE, 439-448

MARTÍN DE NICOLÁS, M. Mar (2001): «El español de la ecología y el medio ambiente: cuestiones lingüísticas y didácticas», en Josefa GÓMEZ DE ENTERRÍA, *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*, Madrid: Edinumen, 19-38

¡HAGAN JUEGO, SEÑORES! CONVENCER Y PERSUADIR EN EL ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS

PILAR ESCABIAS LLORET
JOSÉ JOAQUÍN MARTÍNEZ EGIDO
Universidad de Alicante

RESUMEN

En este taller se trabaja la importancia de (re)conocer no solo los mecanismos de negociación en español (exposición, argumentación, persuasión) y cómo escoger el registro adecuado (tanto lingüística como paralingüísticamente) a la hora de conseguir el propósito perseguido, sino también la identificación de los distintos tipos de *negociador* existentes. A partir del visionado de dos clips cinematográficos de 5 minutos de duración cada uno de ellos se desarrollan las diferentes actividades, con las que el profesor podrá conseguir que sus alumnos entiendan, identifiquen, reconozcan y pongan en práctica todos los mecanismos analizados en el taller: saber, saber hacer y saber ser en el ámbito de los negocios.

1. Introducción

En los distintos campos de la actividad profesional, al igual que en nuestro entorno más íntimo y personal, nos estamos relacionando

permanentemente con personas, bien individualmente, bien en grupo. Ante ellas, puede surgir una contraposición de intereses. La solución al conflicto viene por la negociación entre las partes. El tema de este taller es conocer y poner en práctica los mecanismos y estrategias de argumentación y persuasión en el Español de los Negocios.

Como profesores de español, podemos ayudar y enseñar a nuestro alumnado extranjero cómo sacar el máximo provecho de estas técnicas y estrategias de comunicación, válidas para cualquier ámbito, aunque, en el caso que nos ocupa, en este taller, lo haremos en el entorno del Español de los Negocios. El alumno extranjero que por motivos personales o de trabajo tenga que negociar en español deberá ser consciente de la idiosincrasia, de la cultura de empresa y del modo de ser del español.

2. Objetivos del taller

Con este taller se pretende que los alumnos (re)conozcan los mecanismos de negociación en español (exposición, argumentación y persuasión); aprendan a escoger el registro adecuado (tanto lingüística como paralingüísticamente); e identifiquen y, por tanto, interactúen adecuadamente con los distintos tipos de negociador existentes.

3. Desarrollo del taller

El taller se desarrolla en cuatro sesiones de cincuenta minutos de duración cada una de ellas y va destinado a un grupo meta compuesto por alumnos universitarios o profesionales del ámbito empresarial. Se requiere un nivel mínimo de B2. El taller está inserto dentro de un curso de Español de los Negocios, por lo que el grupo ya se conoce y ha realizado otras muchas actividades en él (organigrama de la empresa, currículo, etc.).

3.1. Sesión 1: Presentación de las películas (55')

3.1.1. Presentación de los clips de películas que se van a visionar. (10')

El profesor pregunta si los alumnos conocen las películas *Smoking Room* (J. D. Wallovits y Roger Gual, 2002) y *El Método* (Marcelo Piñeyro, 2005). Si no las conocen, pregunta si pueden deducir, por el título, de qué pueden tratar. Tras este breve intercambio de opiniones (deducciones) y para dar un contexto a los clips seleccionados, el profesor entrega a los alumnos una hoja con la sinopsis de cada película (Anexo 1).

3.1.2. Visionado de los clips. (15')

Para facilitar la identificación de personajes, les damos unas fichas para que anoten al lado de cada uno de ellos los rasgos que observen de su personalidad, de su modo de hablar, de vestir y de interactuar ante el grupo. (Anexo 2)

3.1.3. Revisión y ampliación de vocabulario. (10')

Los alumnos, en parejas, compararán sus notas y ampliarán el vocabulario de adjetivos y rasgos propios de este contexto. (Anexo 3)

3.1.4. Identificación de temas comunes de los clips. (15').

Puesta en común. Preguntar a la audiencia qué temas observan en los clips: Por ejemplo: ¿Qué tienen en común ambas películas? ¿Qué rasgos les han llamado más la atención de los personajes? ¿Qué importancia creen que tiene la *comunicación* y exposición de argumentos y justificación de estos?

3.1.5. Cierre de la sesión, y planteamiento de objetivos para la siguiente. (5')

Se les puede recomendar que completen el visionado de las películas, de modo que para las siguientes sesiones tengan una idea más completa de los temas que se van a estudiar.

3.2. Sesión 2 ¿Cómo y cuándo negociamos? (55')

3.2.1. El buen negociador (15')

Comenzamos la sesión recordando (se pueden escribir en la pizarra) los rasgos de lo que pensamos que es un buen negociador. El profesor moderará un pequeño debate sobre el siguiente tema: ¿Cómo y cuándo negociamos? (Anexo 4)

3.2.2. Distinción de conceptos (20')

Continuaremos con la reflexión, preguntando a la clase cómo distinguen entre *negociar, argumentar* y *persuadir*, con ejemplos concretos. Para ello, les pedimos que trabajen en parejas y construyan una situación que ejemplifique cada contexto. Se pondrá en común y se comprobará si las conclusiones a las que la clase ha llegado, coinciden con las del anexo 5. A continuación, explicamos en qué consiste la argumentación y las fases principales de esta, así como las estructuras y frases principales que podemos usar para negociar y argumentar. (Anexos 6 y 7)

3.2.3. Arquetipos y prototipos del negociador. (15')

Es importante que cada uno de nosotros, seamos conscientes de que hemos de modificar nuestro lenguaje o nuestro comportamiento (gestos, lenguaje corporal) dependiendo del contexto o de las personas que tengamos delante. Ser conscientes de esto nos convierte en mejores comunicadores. Para cerrar la clase, les pediremos que hagan una lluvia de ideas para que identifiquen los diversos arquetipos o prototipos: los roles o *tipos* de negociador. Explicaremos a la clase, que esto es muy importante, ya que el conocerlos e identificarlos puede ayudar en nuestra negociación y consecución de objetivos (estrategias del *juego*). Para ayudarles a su búsqueda, les daremos una hoja vacía de datos, solo con epígrafes (anexo 8) y tras la puesta en común les daremos nuestra propia propuesta, comparando y sacando conclusiones (anexo 9). Para

concluir, pediremos a la clase que digan con qué *tipo(s)* de negociador se identifican y que justifiquen su respuesta.

3.2.4. Cierre de la sesión, recapitulación de lo aprendido y repaso de las ideas principales. (5').

3.3. Sesión 3. ¿Cómo negociamos en España? (55')

3.3.1. *Rol play* (20')

Comenzamos la sesión recordando (se pueden escribir en la pizarra) los arquetipos de negociador. Con las conclusiones de la pasada clase y los tipos de negociador que hayan salido, el profesor ha creado fichas (anexo 9), que repartirá entre los alumnos. El grupo va a trabajar en equipo. Se reparte a cada alumno una ficha. El alumno debe asumir el rol escrito en ella, sin decir al resto qué papel va a desempeñar (el optimista, el proactivo, el pesimista, etc.). La clase, deberá adivinar al término de la situación qué rol ha desempeñado cada participante y qué rasgos les ha caracterizado. El tema de reunión que todo el grupo deberá negociar, según el papel que les toca es: ¿Cambiamos los equipos informáticos de la empresa?

3.3.2. La negociación en el mundo (20')

Los alumnos ya saben distinguir entre negociación, argumentación y persuasión. Saben identificar los tipos de negociador. Ahora, queda plantear si esto es universal, o si, por el contrario, se negocia de modo distinto en los diferentes países. Para comenzar esta actividad, se les puede pedir que hablen de su propia experiencia a la hora de hacer negocios en su país de origen. (Se puede dibujar una tabla en la pizarra con tantas columnas como nacionalidades haya, y cumplimentar cada columna según las aportaciones de los alumnos). Les damos la tabla del anexo 10 y les pedimos que la completen, tanto con lo que sepan de su propio país, como con lo que deduzcan de su conocimiento del mundo.

3.3.3. Conclusiones (10')

Para concluir la sesión del día, les pediremos que contesten las siguientes preguntas: ¿Cómo afecta el conocimiento de la cultura e idiosincrasia de un país a la hora de negociar, argumentar, persuadir o convencer? ¿Cómo es el carácter español o, para el caso, latino, a la hora de negociar? ¿Somos conocedores (y conscientes) de la cultura y del contexto que nos rodea? ¿Conocemos el protocolo? Les ponemos por ejemplo que, un simple apretón de manos, el modo de entregar nuestra tarjeta de presentación, o cómo mantener o no la mirada, son claves ante el inicio de una negociación.

3.3.4. Cierre de la sesión, y planteamiento de objetivos para la siguiente. (5').

3.4. Sesión 4. ¿Seremos capaces de argumentar y de persuadir de manera convincente? (55')

3.4.1. Recopilación de contenidos (15')

Comenzamos la sesión recordando lo más importante de las tres sesiones anteriores: reconocer y distinguir los mecanismos de la negociación y argumentación en español; identificar y recordar los rasgos positivos y negativos de los diferentes negociadores, y plasmar los arquetipos de negociador.

3.4.2. ¡Hagan juego, señores! (35')

Para poner en práctica todo lo trabajado, haremos juntos un ejemplo de negociación (anexo 11). Con él nos preguntamos si bastará un poderoso grupo de argumentos para convencer, o si, es un campo abierto a la investigación y exploración de otras técnicas de persuasión. Una vez visto el ejemplo, repartimos a los alumnos fichas en las que aparece un tema que deberán preparar en pareja (anexo 12). A cada alumno se le da un rol, de modo que tendrán 10 minutos para prepararlo (anexos 12 y 13), otros 10 para interactuar, y los restantes para comentar a la clase a qué tipo de situación han llegado, y si han cerrado o no la argumentación, sopesando si alguno

siente que ha perdido, o si han llegado a una situación de ventaja para ambos (*win-win*). También comentarán a la clase qué tipo de negociador han sido, y si han tenido que recurrir a diversos arquetipos de negociador a medida que esta avanzaba.

3.4.3. Cierre de la sesión, y consideraciones finales (5'). Si los personajes *perdedores* de *El método*, y de *Smoking Room* fueran conscientes de todo lo que hemos visto en nuestras 4 sesiones, ¿habrían tenido más éxito en su intento negociador?

4. Conclusiones

Esperamos que el taller propuesto haya servido para compartir con el resto de participantes toda una serie de propuestas, actividades e ideas, esperando que constituyan un válido instrumento para conseguir que su futuro alumno/a entienda, identifique, reconozca y ponga en práctica los mecanismos mostrados en el taller: saber, saber hacer y saber ser (estrategias) en el ámbito de los negocios.

Bibliografía

CABRÉ, M.T., GÓMEZ DE ENTERRÍA, (2006): J. *La enseñanza de las lenguas de especialidad,* Madrid, Gredos.

GÓMEZ DE ENTERRÍA J. (2009); *El español, lengua de especialidad. Enseñanza, Aprendizaje*, Madrid, Arco Libros.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2008); *Comunicación oral en la empresa,* Madrid, Arco Libros.

MARTINEZ EGIDO, J.J. (2008); *El español de los negocios*, Alicante, Open Course Were, Repositorio RUA, Universidad de Alicante, <http://ocw.ua.es/Humanidades/espanol-negocios/Course_listing>

MANUEL DASÍ, F. de y MARTÍNEZ-VILANOVA, R. (2005): *Técnicas de Negociación: Un Método Práctico*, Madrid, ESIC.

ORTEGA MORENO, M. (2009): «Actividad: Película *Smoking Room*. Comunicación.Conflicto,», en Santillana Formación y orientación Laboral (FOL). Pdf descargable en: <http://www.santillanafol.es/node/128>

ANEXO 1: Sinopsis

Smoking Room: Una sucursal de una empresa multinacional estadounidense en España prohíbe fumar dentro del recinto de sus oficinas. Ramírez, uno de los empleados de esta pequeña oficina decide juntar firmas contra lo que considera injusto y fuera de lugar. Básicamente, lo que pretende es que se destine una sala para fumar, o *smoking room*, como dicen los norteamericanos. Pero Ramírez se da cuenta de que sus compañeros tienen todo tipo de excusas para no firmar. Les da miedo perder su trabajo si contribuyen con su firma.
El Método Grönholm: Madrid. Paseo de la Castellana. En un rascacielos de oficinas del complejo Azca siete candidatos a un alto puesto ejecutivo se presentan a una prueba de selección de personal para una empresa multinacional. Solo uno lo conseguirá. ¿Hasta dónde serán capaces de llegar los candidatos para conseguirlo? Tras un laberinto de formularios, acreditaciones y demás burocracia empresarial, los siete participantes se encuentran juntos en una fría sala a la que les ha conducido una secretaria, esperando a que dé comienzo el proceso de selección...

ANEXO 2: Fichas de los personajes. Identificación de rasgos

Personaje	r. físicos	r. psíquicos	Habla	Arg. / Cotra	Otros
Secretaría					
Ana					
Nieves					
Carlos					
Julio					
Ricardo					

Fernando					
Enrique					

ANEXO 3: Ampliación de léxico

RASGOS Y ADJETIVOS PROPIOS DE LOS NEGOCIADORES	
POSITIVOS	NEGATIVOS (Busca el antónimo)
seguro; maduro; audaz; asertivo; dominante; listo; paciente; impaciente; íntegro; sereno; perspicaz; locuaz; cortés; prudente; pausado; reflexivo; extrovertido; observador; detallista; intuitivo; optimista; analítico; claro; conciso, resolutivo; empático; flexible; realista; entusiasta; competente; (dar opciones a que los alumnos aporten otros)	

Aprovechando las fichas del anexo 2, podemos hacer varios ejercicios para ampliar y consolidar el vocabulario, y conocer o identificar los tipos de negociadores que hay:

-Por ejemplo, se pueden poner las fichas de cada personaje en la pizarra (pegadas con papel celo o *blue tack*) y repartir fichas que contengan adjetivos o rasgos de personalidad, tanto positivos como negativos, y que las asocien y peguen junto a los personajes.

-Pedir que escojan a un personaje y estén preparados para representar su papel en primer lugar con rasgos positivos, y luego, cambiar y actuar del modo contrario (uso de antónimos): (reservado; tímido; titubeante; taimado; falso; enrevesado), etc. para ver cómo cambia su lenguaje y su modo de negociar e interactuar, dependiendo de su actitud.

ANEXO 4: ¿Cómo y cuándo negociamos?

• ¿En qué momentos o contextos negociamos? • ¿Sabemos negociar? • ¿Cómo lo hacemos? • ¿Es importante prepararte para la negociación? • ¿Cuándo paramos la negociación? • ¿Cómo cerramos la negociación? • ¿Nos sentimos orgullosos con el resultado, o sentimos que hemos cedido o perdido?

NEGOCIACIONES EN UN CONTEXTO FAMILIAR/PERSONAL	NEGOCIACIONES EN UN CONTEXTO PROFESIONAL/LABORAL
Ejemplo: yo quiero ir al cine, pero mi pareja no quiere salir.	Ejemplo: Me piden que haga horas extra en mi tiempo libre

ANEXO 5: ¿Sabemos distinguir entre negociación, argumentación y persuasión?

NEGOCIACIÓN[1]	ARGUMENTACIÓN	PERSUASIÓN
Proceso para llegar a una mutua satisfacción de dos o más partes a través de una acción de comunicación (**argumentación**), donde cada parte hace una propuesta inicial y recibe una contrapropuesta, con el intento de aproximarse al punto de equilibrio de ambas ofertas	Acción de comunicación. Se identifica con el **enunciado** de un problema o situación que admite posiciones a favor o en contra de una tesis (opinión que se defiende). Argumentar es, por tanto, **aportar razones** (o pruebas, ejemplos, casos, explicaciones) para defender una opinión.	Inducir, mover, convencer u obligar a alguien a creer o hacer algo, tal cual lo creemos nosotros, tengamos o no razones de peso.

ANEXO 6: Fases y preparación para la argumentación

Todo argumento expuesto debe indicar al interlocutor las **ventajas** (**PROS**) que presenta la idea propuesta y probarle los beneficios que reporta si es aceptada, además de personalizarla hacia las necesidades latentes en él; reafirmándola, si es necesario, a través de demostraciones prácticas, con pruebas, referencias o testimonios. Toda argumentación tiene un carácter **dialógico**, es decir, presupone un **diálogo** con el pensamiento del interlocutor para transformar su opinión (**tesis** y **argumentos**, por un lado; **antitesis** y **contraargumentos (CONTRAS)**, por el otro). De aquí que sea necesario el tener en cuenta al destinatario (identificarlo, conocer sus gustos y valores, prever su opinión...) para seleccionar los **argumentos** o **premisas** más adecuados y eficaces, y para **contraargumentar** (exponer razones que contrarresten o invaliden los razonamientos ajenos).

[1] Definición dada por Rafael de Manuel y Rafael Martínez-Vilanova (2005)

ANEXO 7: Expresiones que articulan y estructuran la argumentación y el proceso de negociación

Para indicar objetivos • Me gustaría empezar señalando.... • Considero que deberíamos empezar indicando nuestros.... • El principal objetivo de esta negociación es llegar a un acuerdo en los puntos....	**Para empezar una negociación** • ¿Qué le parece si empezamos? • Cuando quiera empezamos.	**Para pedir opiniones o sugerencias** • ¿Qué le parece? • ¿Cómo ve....? • ¿Cuál es su punto de vista sobre...?
Para dar opiniones o hacer sugerencias • Desde mi punto de vista.... • Sugeriría que... • ¿Por qué no...? • Si le he entendido bien, su propuesta sería...	**Para manifestar acuerdo y desacuerdo** • Coincidimos plenamente. • ¡Tiene razón! • ¡Es verdad! • Discrepo completamente. • Yo no lo veo así. • Lo siento, pero no me parece... • Lamento no estar de acuerdo con usted.	**Para expresar reservas y dudas** • Puede que tenga razón, sin embargo.... • No estoy totalmente convencido de... • Tengo mis dudas sobre... • Estos es opinable – discutible.
Para dar opiniones o hacer sugerencias • Desde mi punto de vista.... • Sugeriría que... • ¿Por qué no...? • Si le he entendido bien, su propuesta sería...	**Para intentar convencer o persuadir** • Creo que lo mejor sería... • ¿Y si lo miramos desde otro ángulo?	**Para finalizar la negociación con acuerdo o desacuerdo** • Hemos llegado a un acuerdo satisfactorio. • Podemos felicitarnos por el acuerdo al que hemos llegado. • Llegados a este punto deberíamos reflexionar más para... • Quizá deberíamos posponer la toma de decisiones para otra ocasión.

ANEXO 8: Ficha en blanco de tipología (ARQUETIPOS) del negociador

<table>
<tr><td colspan="2">ARQUETIPO: Un arquetipo es un modelo o ejemplo de ideas o conocimiento del cual se derivan otros tantos para modelar los pensamientos y actitudes propias de cada individuo, de cada conjunto, de cada sociedad, incluso de cada sistema.</td></tr>
<tr><td>ARQUETIPO POSITIVO DE NEGOCIADOR:
RASGOS QUE LO CARACTERIZAN
VENTAJAS O PUNTOS FUERTES</td><td>ARQUETIPO NEGATIVO DE NEGOCIADOR:
RASGOS QUE LO CARACTERIZAN
DESVENTAJAS O PUNTOS DÉBILES</td></tr>
<tr><td>EJEMPLO: EL OPTIMISTA/ POSITIVO
-motivado
-entusiasta
- está comprometido

Es de gran ayuda en la reunión/ negociación
Hace contribuciones interesantes y dinamiza el proceso
En las negociaciones suele utilizar un estilo de cooperación</td><td>EJEMPLO: EL PESIMISTA
-está desmotivado
-juzga por el lado desfavorable
-prevé y ve problemas donde no tiene por qué haberlos

Puede contagiar al resto con su actitud.
Es esencial encontrar argumentos sólidos y ejemplos que desmonten su pesimismo</td></tr>
</table>

ANEXO 9: Tipología del negociador (soluciones)

EL PROACTIVO -se adelanta a las necesidades -es innovador -es servicial (se ofrece a hacer cosas) Es de gran ayuda en la reunión; permita que haga contribuciones y utilice sus intervenciones. A veces, puede tener el *efecto champán* (se desinfla o desbrava pronto)	**EL PASOTA** -se adapta a lo que le dan -no toma iniciativa -deja que sean los demás quienes decidan Este miembro puede estar cansado, quemado o desmotivado, pero no por ello es tóxico. Intente asignarle tareas concretas y pedirle que las cumpla.
EL EMPÁTICO -practica escucha activa -se pone en el lugar de los demás -es servicial Es de gran ayuda en la reunión; permita que haga contribuciones y utilice sus intervenciones.	**EL GRUÑÓN/ DISCUTIDOR** -todo le parece mal -siempre hay un *pero* en su boca -suele criticar las decisiones de los demás Usted debe mantenerse tranquilo, no se involucre y no le permita que monopolice la discusión. una negociación suele utilizar un estilo confrontativo
EL LÍDER -toma la iniciativa -es responsable -toma decisiones El grupo lo reconoce como jefe u orientador. Debe moderar, escuchar, motivar y saber hacer callar a otros.	**EL TÍMIDO/ INSEGURO** -titubea -no tiene las cosas claras -tiene un porqué para todo Este miembro puede tener buenas ideas, haga que participe, hágale preguntas fáciles, aumente su autoconfianza y dele crédito.
EL LOCUAZ O PREGUNTADOR PERSISTENTE -Habla demasiado; -habla a destiempo, sin escuchar a los demás -suele interrumpir a los demás -lo pregunta todo Debe interrumpirlo con tacto, limite su tiempo de exposición. El preguntador, a veces, trata de meter en una trampa al expositor; pase sus preguntas al grupo, mediante preguntas reflejas.	**EL SABELOTODO** -Interviene constantemente -cree poseer la razón -abusa del *yo*, *en mi opinión*, *yo sé* Deje que los miembros del grupo se ocupen de sus ideas. (suele terminar cansando al equipo) Puede resultar prepotente
OTROS… -el manipulador -el criticón -la mosquita muerta -el que va de víctima - el *bully* (avasallador/ acosador) - el que se apropia de las ideas de los demás	**EL REFORMADOR** -suele ser idealista, de sólidos principios, -es determinado, controlado, -es perfeccionista y le gustaría hacer las cosas a su manera, pues cree que esta es la mejor. Déjele que aporte sus ideas, y luego decida si a usted (y a su grupo) le gustan o no.

ANEXO 10: Rasgos culturales y de idiosincrasia del negociador, atendiendo a su origen

Cómo se negocia en (…) teniendo en cuenta (…)	ESPAÑA	JAPÓN	ALEMANIA	RUSIA
TIEMPO		El uso del tiempo es absolutamente rígido. En cada reunión solamente se discuten los asuntos que se han acordado en la agenda establecida con anterioridad. No cabe la improvisación, ni la flexibilidad en los temas a tratar.		
ESTRATEGIAS				La estrategia negociadora de los rusos es de ganador-perdedor. Lo que una parte gana la otra lo pierde. Frente a esta actitud conviene resaltar los beneficios que se pueden obtener con la cooperación entre las partes.
PROTOCOLO		El trato es muy formal. Se llama a las personas por su apellido, precedido de Mr o Mrs. Cuando ya se conoce a la	El trato es formal: se utilizan los apellidos y los títulos para dirigirse a las personas.	

		persona se puede utilizar el sufijo san - significa Señor – después del apellido. Por ejemplo Obuchi-san (Mr. Obuchi). Nunca se deben usar nombres propios.	Cuando se conoce el título profesional (Doktor, Direktor, Professor) debe anteponerse a los títulos de Mr. o Mrs. (o Ms.), o su equivalente en alemán: Herr (Mr.) y Frau (Mrs. o Ms).	
(otros…)	<http://www.globalnegotiator.com/>			

ANEXO 11: Ejemplo: Quieres que tu pareja deje de fumar

FICHA DE ARGUMENTACIÓN	**ESTRATEGIAS**
• **Enunciado:** proposición de las intenciones que tenemos para convencer al oponente • **Prueba**: ejemplos o testimonios que tenemos para apoyar el enunciado y convencer/ persuadir • **Argumento:** explicaciones, contraargumentos, razonamientos de por qué las pruebas apoyan el enunciado.	• **Estudiar antes la situación** • **Conocer los posibles oponentes y su modo de actuar/ negociar** • **Listados de pros y contras** • **Tener previsto lo que nos pueden contestar para tener una contrarrespuesta (contraargumentación)**

Argumentos sólidos a favor (enunciados)	**Refutaciones de ella o posibles respuestas**
*El tabaco perjudica seriamente la salud	*También lo perjudican otras cosas y de algo hay que morir
*En vuestro restaurante preferido ya no lo permiten	*Podemos ir a otros restaurantes
*Cada día es más caro	*Tengo un buen sueldo y pocos vicios
*No es ecológico	*Reciclo papel y botellas, no hay que ser radical
*Los fumadores huelen mal	*Como chicles y uso perfume
*Se amarillean dientes y dedos	*No con mi manicura y blanqueado de dientes

(pruebas) *cada día toses mas *Ya has ido varias veces al médico	

ANEXO 12: Fichas de situaciones para poner la negociación y argumentación en práctica.

A tu jefe… Quieres un aumento de sueldo	**Al Director de RRHH** Ante una situación de despido, debes exponer por qué la empresa debe mantener tu puesto
Ante tus oponentes en una entrevista En caso de una guerra nuclear, donde sólo 3 caben en un refugio, debes argumentar por qué tú eres uno de ellos	**Ante el Director General** No quieres asistir a una reunión, porque las reuniones no son eficientes y se pierde el tiempo
Ante el responsable de Prevención de Riesgos Laborales Solicitas permiso para tener tus mascotas en tu despacho (un perro labrador y una iguana)	**Al Director financiero** Quieres que tu empresa compre una nevera y un microondas y que habiliten un cuarto donde se pueda comer

ANEXO 13: Ficha de preparación a la argumentación. (Ficha recordatorio)

ETAPA DE PREPARACIÓN	ETAPA DE ANÁLISIS	ETAPA DE DESARROLLO
• sopesamos, medimos, calculamos pros y contras • recopilamos información • identificamos nuestros puntos fuertes y débiles e intentamos localizar los de la otra parte • Intentamos prever el tipo de desenlace al que puede llevarnos esta negociación, intentando alcanzar el *win-win* (teoría de juegos). • Usamos la experiencia como	• Analizamos y estudiamos a nuestro interlocutor, su empres, su entorno, sus necesidades. • Estudiamos las costumbres del lugar, el idioma, el entorno. • Es en esta etapa en la que conviene que seamos conscientes de la tipología de interlocutores y que no todas las estrategias son válidas para todas las personas, sino que deberemos	• Ante el desarrollo, propiamente dicho de la negociación y de las argumentaciones y contraargumentaciones expuestas, debemos estar muy concentrados con nuestro uso, de expresiones y lenguaje verbal y no verbal, que resultan decisivos ante un cara a cara, donde no sólo se tiene en cuenta lo que se dice, sino cómo se dice: (saber, saber ser, saber hacer, saber estar). APTITUD/ ACTITUD • Debemos estar preparados para

ayuda. Recordamos casos pasados y lo que aprendimos de ellos. • Somos conscientes del entorno, contexto y lugar en el que se va a desarrollar la negociación. (No es lo mismo negociar en España que en otro país) al igual que no es lo mismo que la negociación se lleve a cabo en tu propia empresa que en la otra.	modificar nuestro discurso (tanto verbal como no verbal), dependiendo de la persona que tengamos delante.	modificar, rectificar, avanzar, nuestro discurso. • En esta etapa es esencial ser conscientes del factor *tiempo* e intentar que juegue a nuestro favor.

ANEXO 14: Otras estrategias para negociar

ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE ARGUMENTACIÓN	
Gran Muralla	Ser inflexible y no ceder. Se desgasta a la otra parte indicando que no hay otra alternativa posible. Por ejemplo: *Lamento mucho no poder concederle ese deseo. Son normas de mi empresa.*
Asalto directo	Tácticas diseñadas para presionar o impresionar al contrario. Uso de argumentos poderosos. Se puede intimidar o hacer sentir incómodo. *«Creo que usted no es el indicado para negociar»* *"«Sólo si nos da…X..estaré dispuesto a …»*
El receso	Consiste en pedir un aplazamiento de la reunión si las cosas no salen como queremos.
Señuelo falaz	Consiste en atraer o despistar al oponente con argumentos falsos para persuadir e influir a nuestro favor. (Justo cuando se va a firmar un acuerdo una parte pide aplazamiento u otra ventaja no pactada previamente).

LA INTERCULTURALIDAD COMO EJE VERTEBRADOR DEL DISEÑO DE UN CURSO VIRTUAL DE ESPAÑOL DE LA BANCA

CRISTINA FUENTES SÁNCHEZ
ESTHER SANZ DEL CERRO
ANA VILLAR SARO
Fundación Comillas

RESUMEN

El Curso de Habilidades Orales para Ejecutivos del Sector Bancario aplica el concepto de enseñanza combinada (*blended learning*) al campo del Español con Fines Específicos. Se trata de un proyecto dirigido a ejecutivos bancarios que no disponen de mucho tiempo y que deben potenciar sus destrezas comunicativas. Así, se apuesta por un aprendizaje que combina el trabajo en la plataforma digital con cursos presenciales intensivos.

Los contenidos del curso virtual están diseñados para fomentar al máximo la interactividad gracias a la participación en los foros y *chats*. Por otro lado, la parte presencial se centra en reforzar las actividades de interacción oral. La interculturalidad, factor clave de éxito en un sector bancario fuertemente globalizado, es el eje vertebrador del curso.

1. Introducción

A principios de este año la Fundación Comillas se puso en contacto con nosotras para encargarnos el diseño de los contenidos del «Curso de habilidades orales para ejecutivos del sector bancario». Se trata de un proyecto de *blended learning* dirigido a un público potencial de nivel B2 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. El objetivo principal que nos propusieron era dotar al estudiante de las estrategias y de los conocimientos necesarios para que pudiera desenvolverse en las diferentes situaciones comunicativas del contexto profesional en las que se encontrase.

Debíamos organizar el curso en tres unidades temáticas: las presentaciones de productos y/o servicios, las reuniones de trabajo y la comunicación oral intercultural. Las dos primeras responden a dos situaciones comunicativas muy concretas del ámbito profesional del ejecutivo bancario y la tercera incide en el hecho de la necesidad de dotar a los directivos de saberes interculturales para que puedan estar adecuadamente preparados para su actividad profesional. La enseñanza se dirige al desarrollo de las actitudes y destrezas necesarias para que el aprendiente pueda aplicar sus conocimientos y, así, ser independiente en sus acciones y más participativo en sus intervenciones.

Dado que la parte virtual está aún en fase de desarrollo, se han adaptado algunos de los materiales creados para la plataforma para los cursos presenciales. Esta moldeabilidad es una de las ventajas que ofrece el *blended learning*. Lo cierto es que estamos realmente satisfechas por el resultado pues hemos comprobado que los contenidos son útiles, efectivos y eficaces y que se pueden adaptar a las especificidades de cada alumno. Además, la experiencia práctica ha sido muy valiosa, ya que nos ha servido para optimizar algunas actividades y así perfeccionar el curso.

Una de las primeras cuestiones que tuvimos que afrontar fue cómo dar coherencia a los diferentes contenidos. Necesitábamos un hilo conductor

y ese ha sido la interculturalidad. Las razones de su elección son variadas y de diferente índole: por un lado se trata de uno de los principales factores que contribuyen al éxito profesional y por otro, forma parte de los contenidos y de los objetivos básicos de la enseñanza de idiomas. Por eso, aunque es el tema principal de la tercera parte del curso, nos pareció necesario que estuviera presente a lo largo de todo el mismo, vertebrándolo e interrelacionándose con los contenidos gramaticales y comunicativos, formando un todo integrado y funcional.

2. *Blended Learning*

El curso ha sido diseñado según el modelo de *blended learning*. Este término, traducido en algunas ocasiones como «educación flexible», «enseñanza semipresencial» o «formación mixta», hace referencia a un modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial (Bartolomé, 2004: 5). La estructura del curso brinda muchas posibilidades. Está diseñado para desarrollarse en tres fases: una primera fase virtual de unas seis semanas, una segunda fase presencial cuya duración se adaptaría a las posibilidades del alumno y una tercera de seguimiento. Sin embargo, la versatilidad de este modelo permite al alumno seleccionar la fase que más le convenga en un momento dado. A lo largo de esta exposición veremos cómo estas fases se interrelacionan y se complementan, siempre buscando una enseñanza de calidad.

La clave del *blended learning* está en seleccionar los medios adecuados para cada necesidad educativa. Al combinar la enseñanza presencial con la tecnología no presencial, el abanico de técnicas de enseñanza y de recursos se amplía enormemente. La selección de los recursos que íbamos a introducir fue precisamente uno de los primeros pasos en el diseño del curso. Los criterios de decisión sobre qué recursos utilizar fueron fundamentalmente los siguientes: (1) las condiciones de la formación, a saber: duración del curso, nivel de partida, posibilidad de cursar únicamente

una de las fases, contenidos del curso, etc.; (2) los recursos disponibles; y (3) las características de los destinatarios: el tiempo disponible, nivel de partida, necesidades y estilo de aprendizaje, etc. Más adelante veremos qué recursos se han introducido finalmente en base a estos criterios, cuál es su funcionalidad y sus posibilidades de explotación.

Si pensamos en el perfil del grupo meta al que va dirigido y sus necesidades, entenderemos mejor cómo el *blended learning* es el modelo de organización del aprendizaje que mejor se adapta a ellos. Los ejecutivos del sector bancario, al igual que otros profesionales, son estudiantes con unas necesidades muy concretas que disponen, generalmente, de poco tiempo para dedicarle al aprendizaje de una lengua extranjera. Esta es la razón por la cual la demanda de los llamados cursos *on-line* ha aumentado. Hoy en día las empresas invierten en formación, sinónimo de calidad y uno de sus valores estratégicos fundamentales. El *e-learning* presenta cursos de duración variable en los que el alumno autogestiona su aprendizaje sin necesidad de desplazarse y se convierte así en una respuesta a las necesidades de formación de la carrera profesional de los ejecutivos. Hasta aquí todo sería perfecto, salvo por un detalle. Y es que parece ser que el *e-learning*, o más bien algunas de las expectativas que había creado este modelo, han fracasado. Extendería los límites de esta presentación a analizar en profundidad ambos modelos de organización del aprendizaje, únicamente cabe resaltar una de las deficiencias del sistema *e-learning* para entender la necesidad de adoptar otro modelo. El modelo de *e-learning* es ideal para aquellos estudiantes con un estilo de aprendizaje independiente, pero no para todo el resto de perfiles. No todos los estudiantes poseen las características necesarias para sacar adelante con éxito un curso basado en este modelo (separación física profesor-alumno, uso y dominio de medios técnicos, aprendizaje independiente, etc.). Con el modelo de *blended learning* se pretende cubrir esta laguna. Ofrecer la posibilidad de continuar su formación en un curso intensivo presencial, es apostar por el alumno, por el desarrollo de su destrezas comunicativas y por una enseñanza de calidad. Los contenidos que se presentan en ambas fases

han sido cuidadosamente seleccionados en función de las necesidades comunicativas de los ejecutivos, y asimismo, la metodología y los recursos utilizados, se adaptan a sus necesidades de aprendizaje.

3. El Español de la Banca

La creciente demanda de una enseñanza del español especializada por parte de personas que, sobre todo por su profesión pero también por sus aficiones, tienen unas necesidades concretas ha contribuido al enorme desarrollo que desde hace dos décadas están experimentando las llamadas *lenguas de especialidad*. Este Español para Fines Específicos se enmarca en sectores tan diferentes como son la Banca, los Negocios, el Turismo, la Salud, el Medio Ambiente, etc.

El estudio de una lengua de especialidad pretende desarrollar la competencia de manejarse en un contexto determinado, es decir, la enseñanza se centra en la situación meta en la que va a desenvolverse el aprendiente. Los planteamientos didácticos y la planificación de la enseñanza/aprendizaje se ajustan al establecimiento de las condiciones adecuadas para que el profesional adquiera y desarrolle las capacidades, habilidades y técnicas de comunicación empleadas en su ámbito profesional.

En sus inicios, esta nueva rama de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, se englobó bajo la denominación «Español para Fines Específicos». La evolución en sus procesos de enseñanza/aprendizaje ha llevado a establecer una división en dos grandes grupos para precisar el concepto: *Español con Fines Académicos* (EFA) y *Español con Fines Profesionales* (EFP). Pero, dado que no existe una delimitación clara y precisa, y ante la variedad de denominaciones existentes y la falta de acuerdo entre los especialistas acerca de su naturaleza Cabré y Gómez de Enterría han preferido adoptar el término *lenguas de especialidad* para referirse al «conjunto de recursos lingüísticos que forman parte del acervo de la lengua común, que también comparten con ella fonología, sintaxis y morfología, y

que presentan solo parcialmente algunas divergencias en el léxico» (Gómez de Enterría 2007: 154).

El Español de la Banca ha cobrado gran relevancia en los últimos tiempos debido al proceso de internacionalización de los grandes bancos españoles. Esto ha provocado que sus empleados tengan la necesidad de aprender español para participar en reuniones, comunicarse con sus compañeros de la central o manejar documentación. No olvidemos que en estas corporaciones financieras el español es la lengua oficial.

En Internet hay disponibles actividades y materiales sobre el Español de la Banca, como pueden ser fichas de actividades de la Didactiteca del Centro Virtual Cervantes[1]. Asimismo, podemos encontrar artículos sobre la aplicación de las Nuevas Tecnologías a la enseñanza del Español de la Banca como el de Higueras (2000) que, además de propuestas concretas de actividades sobre el Banco de España, incluye algunas guías sobre cómo preparar material sobre este tema con ayuda de Internet.

El Español de la Banca aparece como un apartado dentro de numerosos manuales de Español de los Negocios: *En equipo.es, Es negocio, Trato hecho* o *Hablando de negocios* y también de *DILE*, un curso interactivo multimedia de Español para los Negocios. Sin embargo, en el mercado editorial no abundan los materiales dedicados exclusivamente al Español de la Banca, con excepción del libro de Blanca Aguirre *El español por profesiones: servicios financieros, banca y bolsa* (SGEL, 1993).

Aún queda mucho por hacer en relación a los trabajos y materiales relacionados con esta especialidad. Además, sería necesaria la elaboración de un currículo sobre el Español de la Banca que seleccionase y secuenciase exhaustivamente por niveles los contenidos y funciones que deben enseñarse

[1] Se pueden ver en: <http://cvc.cervantes.es/AULA/didactired/didactiteca>. Entre ellas destacan: «De bancos y servicios» y «Servicios bancarios en español», de Josefa Gómez de Enterría; y «Las cuentas claras: Informe anual del Banco de España» y "Bancos a la carta", de Ane Muñoz Varela.

en este ámbito específico, similar al *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Esto permitiría un gran avance en la estandarización de esta enseñanza.

4. La interculturalidad en el mundo de la banca

Los tímidos inicios del proceso de internacionalización de los bancos españoles no hacían presagiar la intensidad que ha ido adquiriendo en las dos últimas décadas. Las estrategias defensivas y los reducidos volúmenes de recursos y riesgos iniciales fueron dando paso a una imparable internacionalización que aún continúa y que ha convertido dicho proceso en la base del crecimiento de la gran banca española.

La maduración del negocio, el estrechamiento de márgenes y la elevada competencia que existe entre las entidades en el mercado doméstico ha llevado a algunas de ellas a comprar bancos en Latinoamérica y en Europa. Han exportado sus plataformas tecnológicas, su capacidad de gestión y su visión del negocio bancario, buscando aprovechar el potencial de crecimiento que ofrecen algunos países menos bancarizados o buscando una mayor diversificación del riesgo.

Los protagonistas de este proceso de internacionalización se han convertido en entidades multinacionales, con un tamaño del activo muy elevado y una capitalización bursátil que los sitúa entre los diez primeros del ranking europeo. Además, el hecho de que el modelo de banca española esté muy centrado en el negocio comercial, sin riesgos de hipotecas *subprime*, ha sido muy beneficioso ante la reciente crisis.

Como consecuencia de este nuevo entorno laboral, la multiculturalidad se ha convertido en una característica de los equipos en los contextos multinacionales en que se desarrollan las actividades bancarias. Los directivos deben estar preparados de manera adecuada para su actividad profesional ya que, en el mundo de las finanzas, un malentendido intercultural realmente puede perjudicar más a la buena marcha de una relación comercial que un problema de competencia lingüística. En este

contexto profesional, esto significa que un negocio, una venta o una asociación podrían verse seriamente perjudicados. Además, a mayor competencia lingüística, mayor se considerará el error cometido.

Los malentendidos en el ámbito de las negociaciones interculturales se apoyan en que el trasfondo cultural nacional es la explicación de actitudes, actuaciones y percepciones divergentes ante un mismo hecho entre dos o más individuos de diferentes nacionalidades. Hay que tener presente que la cultura actúa sobre la comunicación y que las prácticas sociales de una comunidad se reflejan en su forma de comunicarse. Los valores de la cultura nacional moldean los comportamientos de las personas, quienes a su vez conforman las culturas de las organizaciones que afectan a todas sus relaciones laborales.

Es imprescindible un entendimiento entre culturas para así poder conseguir una comunicación intercultural efectiva. La comunicación intercultural resulta de la interacción de hablantes de lenguas y culturas diferentes que han sido capaces de superar sus diferentes marcos de conocimiento para satisfacer eficazmente sus necesidades comunicativas. La formación intercultural es un requisito para los ejecutivos y directivos bancarios que se han convertido en ciudadanos del mundo y deben ser capaces de relacionarse y trabajar en equipos multiculturales.

La mayoría de las personas aprenderá la competencia intercultural durante sus estudios de lenguas extranjeras o a lo largo de su carrera profesional: solo los miembros de familias biculturales o los alumnos de escuelas internacionales tienen la posibilidad de adquirirla en sus procesos de primera o segunda socialización (Oliveras, 2000, 106). Resulta evidente que un contexto idóneo para su aprendizaje es el aula de lengua extranjera, siempre que en la misma se introduzcan las dos culturas: la del docente y la del discente, para así conseguir una auténtica aula intercultural. Promover la capacidad de enfrentarse a los encuentros interculturales es, incuestionablemente ya, uno de los principales objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras.

5. Presentación del curso

La secuenciación ideal del curso es realizar en primer lugar las actividades de la plataforma virtual. A continuación asistir al curso intensivo presencial en el que se reforzarán los contenidos virtuales y se potenciarán la destreza oral y la interacción. Además, esta fase cuenta con una de las principales bazas del curso: los participantes tendrán la oportunidad de celebrar un encuentro con ejecutivos de su misma empresa y así valorar la utilidad real de todo lo aprendido. La tercera y última fase consiste en un seguimiento o tutorización virtual en la que el alumno continuará trabajando de forma autónoma y recibiendo *feedback* por parte del tutor.

A continuación se incluye una muestra de la tipología de actividades que hemos diseñado para cada fase. El tema elegido es «Presentaciones orales en público» por ser el que hemos desarrollado ya en la parte presencial, lo que nos permitirá trasladar una visión más global de todo el curso.

5.1. Fase virtual

Vamos a presentar el tema de los agradecimientos en una conferencia. Comenzamos con una reflexión sobre interculturalidad, haciendo que el alumno piense cuándo son adecuados los agradecimientos y si su cultura es diferente de la española. Les proponemos un texto relacionado con la forma de mostrar agradecimiento en nuestra cultura y planteamos a los alumnos las siguientes cuestiones, a las que deberá dar respuesta en el foro:

- ¿Cree que es importante dar las gracias a los organizadores de una conferencia?
- ¿Qué momento le parece más adecuado, al principio, al final o al principio *y* al final?
- ¿Cómo es en su país?
- ¿Qué diferencias puede haber con España?

Uno de los elementos más destacables de la plataforma será el foro, que resulta de gran interés para abordar los temas interculturales. Puesto que el objetivo de estas actividades es que se reflexione y se comparta información, los alumnos deben disponer de un espacio que facilite dicho intercambio. El foro resulta muy práctico porque cada participante puede conectarse en el momento que desee y añadir su aportación. En este caso, el profesor actúa como moderador y reconduce el tema si los alumnos se alejan de él. Otra de las opciones que contemplamos para abordar estos temas es la convocatoria de un *chat*. Esta herramienta impone ciertas limitaciones, ya que los alumnos tendrían que encontrarse en un huso horario similar y el profesor debería convocarlo con el tiempo suficiente para que participara el mayor número posible de alumnos. En cualquier caso, el uso de estas dos herramientas, por separado o en combinación, permiten una interacción muy positiva para los alumnos. Naturalmente, también se puede encomendar al participante que redacte un texto con sus reflexiones y así realizar un trabajo más individual. La ventaja de este curso es que puede adaptarse a las diferentes situaciones.

Por supuesto, el curso no desatiende el contenido lingüístico y muchas de las actividades tienen como objetivo reforzar los conocimientos léxicos y gramaticales. Para los primeros, planteamos ejercicios de opción múltiple, de definiciones, de relación, etc. Los aspectos gramaticales vienen dados a través de unos cuadros que hemos llamado «Recuerda». Como complemento, los estudiantes cuentan con un acceso directo a un glosario de términos y a un compendio gramatical que les permitirá resolver dudas más concretas. Asimismo, siempre cuentan con el tutor al otro lado del correo electrónico. Este podrá contestar a sus cuestiones e incluso proponerle otras actividades de refuerzo. Veamos un ejemplo de cómo se plantea el léxico y la gramática en este tema de agradecimientos:

¿Cuáles de estas expresiones sirven para mostrar agradecimiento?

[El alumno pincha sobre las que son correctas]

Dar las gracias.
Ser gracioso.
Expresar mi agradecimiento.
Mostrar mi agradecimiento.
Ser gratificante.

Ahora, fíjese en la estructura de los agradecimientos.

Me gustaría **dar las gracias** a la organización **por invitarme.**
Exp. agradecimiento **Por + inf.**

También, en lugar de una expresión de agradecimiento, podemos usar el verbo **agradecer**. En ese caso, la estructura de la frase cambia:

Me gustaría **agradecer** a la organización **su invitación**
V1 C.Directo
Me gustaría **agradecer** a la organización que me **haya invitado**
V1 Subjuntivo

Usamos el Pretérito Perfecto de Subjuntivo cuando hablamos de una acción pasada y terminada referida al presente:
Me gustaría agradecer a la organización que **me haya invitado**
Ahora Antes

5.2. Fase presencial

En los cursos presenciales se dará especial relevancia a la interacción oral, ya que es la que menos puede practicarse virtualmente. Además, esta parte tiene marcada una tarea muy precisa. Siguiendo con el tema propuesto, el alumno deberá elaborar una presentación oral real que ofrecerá a otros ejecutivos, preferentemente de su mismo rango y competencia. Esto supone un gran aliciente para la ejecución de la tarea, ya que el alumno deberá elegir un tema que resulte relevante para su público

meta. Asimismo, se pone en práctica la competencia intercultural, pues este intercambio sirve para contrastar prácticas y costumbres propias de cada cultura. Es importante que, en esta fase, el alumno tenga ya una idea más o menos clara de cuál será el tema que aborde en su presentación. Les vamos a mostrar un ejemplo de secuenciación de actividades relacionadas con el *arranque* de una presentación oral.

La práctica comienza con la proyección de un pequeño vídeo extraído del programa de televisión Buenafuente[2], que invita al alumno a reflexionar sobre cuál es la mejor forma de iniciar una presentación, qué espera el público español del conferenciante y, sobre todo, por qué es necesario tener siempre presente quién es el público meta de nuestra intervención. A continuación se realiza una actividad muy dinámica que parte de la lectura de un texto. Para que el alumno se centre en el tema abordado y active el vocabulario necesario le proponemos la siguiente preactividad:

3.1. Vamos a leer un texto sobre presentaciones orales. Tanto la fotografía como las palabras clave anteriores nos dan pistas sobre su contenido. ¿De qué cree que trata el texto exactamente? Formule sus hipótesis.

Cuando los alumnos han expuesto sus hipótesis se procede a la lectura del texto «¿Sabrías vender tu producto en 5 minutos?», en el que se destaca la importancia de la primera impresión y de las primeras frases para que una venta o presentación en público tengan éxito. Este texto nos sirve como base para mostrarle al alumno que una presentación puede iniciarse con una pregunta retórica, una afirmación directa o un eslogan, acompañados de los exponentes lingüísticos y las funciones gramaticales correspondientes. La

[2] Ver en: <http://www.youtube.com/watch?v=BW19nZtDmA0>

tarea del alumno es pensar en una posible forma de apertura para su presentación de acuerdo con lo aprendido y elegir cuál sería la más adecuada en su caso. En los siguientes cuadros podemos ver cómo se han planteado estas actividades:

3.5 Como acabamos de ver, el arranque de la presentación es vital para captar el interés del público. Para ello, contamos con una serie de recursos lingüísticos:

❶ **Una afirmación directa:** *"Nuestro nuevo programa va a cambiar la forma de afrontar la movilidad geográfica de nuestros directivos."*

Lo que hacemos es expresar una intención. Podemos usar las siguientes estructuras:

La intención:

- Ir a + infinitivo = presentamos la cuestión como algo definitivo
  Este producto va a terminar con las dudas de los inversores

- Pensar + Infinitivo = presentamos la cuestión como algo decidido
  Pensamos terminar con las dudas de los inversores gracias a este nuevo producto

- Presente de Indicativo = anunciar algo ya previsto o programado
  Con este nuevo producto las dudas de los inversores desaparecen

Ahora piense en cómo podría "arrancar" la Introducción de *su* presentación con una afirmación directa:

_____

_____

❷ **Una pregunta retórica:** *"¿Sabían que lo que más preocupa a nuestros directivos cuando tienen que trasladarse fuera de España no es el idioma sino los problemas relacionados con la mudanza y el desplazamiento? Nosotros nos encargamos de todo".*

Nuestra pregunta no es una petición de información sino todo lo contrario: nuestro objetivo es proporcionar la información por la que preguntamos. Lo que queremos es generar inquietud en la audiencia, hacerla pensar:

Preguntas retóricas:

Se pueden formular como cualquier pregunta directa:

- frase en su orden normal:
  ¿Han oído hablar de un producto con tanta rentabilidad como este?
- interrogativo + frase en su orden normal:
  ¿Cuándo han recibido unos intereses del 12% por su inversión?

O introducirlas con el verbo **saber** (en Presente o en Pto. Imperfecto), con lo que se hace más explícito su carácter de pregunta retórica:

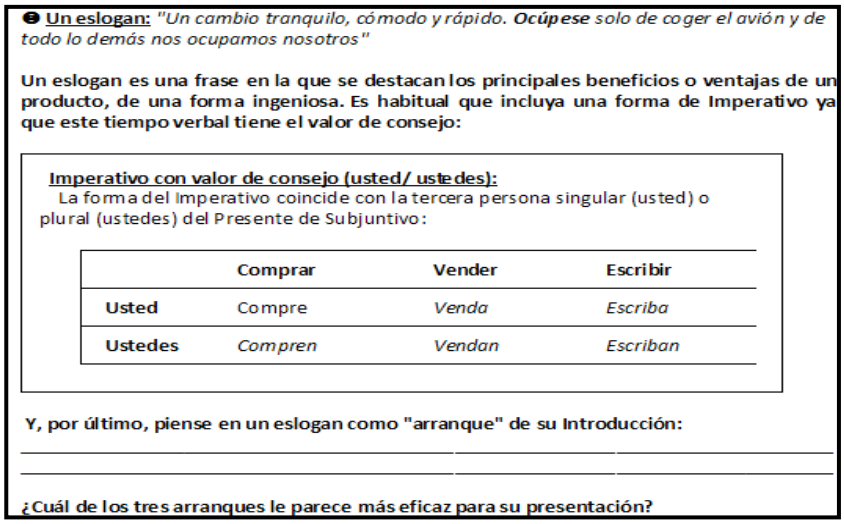
- ¿Saber + que...?

¿Saben que los inversores están buscando nuevos productos para recuperar su confianza en el mercado?

Transforme el "arranque" de su Introducción en una pregunta retórica:

_____

_____



❺ **Un eslogan:** *"Un cambio tranquilo, cómodo y rápido.* ***Ocúpese*** *solo de coger el avión y de todo lo demás nos ocupamos nosotros"*

Un eslogan es una frase en la que se destacan los principales beneficios o ventajas de un producto, de una forma ingeniosa. Es habitual que incluya una forma de Imperativo ya que este tiempo verbal tiene el valor de consejo:

Imperativo con valor de consejo (usted/ ustedes):
La forma del Imperativo coincide con la tercera persona singular (usted) o plural (ustedes) del Presente de Subjuntivo:

	Comprar	Vender	Escribir
Usted	Compre	*Venda*	*Escriba*
Ustedes	*Compren*	*Vendan*	*Escriban*

Y, por último, piense en un eslogan como "arranque" de su Introducción:

¿Cuál de los tres arranques le parece más eficaz para su presentación?

Estas actividades de la fase presencial nos permiten abordar aspectos concretos del tema de las presentaciones de una forma interactiva para los alumnos. El arranque es tan solo una parte de todas las actividades pertenecientes a este tema. En cada una de ellas el alumno va estructurando su tarea final, es decir, la presentación en público. Para esta última parte, la presencia del profesor es fundamental. Una de sus ventajas es el poder grabar la presentación en vídeo para que posteriormente el alumno pueda autoevaluarse. El profesor preparará también la evaluación, que se contrastará con las propias observaciones del alumno sobre aspectos como el lenguaje no verbal, el tono y volumen de voz utilizados, la adecuación de los recursos lingüísticos, la forma de captar y mantener el interés del público y otros aspectos a mejorar relacionados con las competencias comunicativas.

5.3. Fase de seguimiento

Cuando el alumno ha finalizado el curso de la plataforma y ha asistido a la fase presencial, es importante que siga motivado y decidido a mejorar sus capacidades lingüísticas y comunicativas en español. Para ello, recibirá periódicamente un correo electrónico de su tutor con recomendaciones de ejercicios, lecturas, películas, páginas web y otros

recursos. El objetivo de esta fase es que el alumno conserve su interés por la lengua y la cultura españolas y descubra también las ventajas del autoaprendizaje tutorizado.

6. Conclusiones

Este modelo de curso resulta ideal para profesionales de alto rango con poca disponibilidad de tiempo. En primer lugar, la fase virtual les imbuye en los diferentes temas del Español de los Negocios de una forma flexible y adaptable a cualquier horario. Esta fase también nos permite conocer el perfil del alumno, sus intereses y sus motivaciones. Posteriormente, se le brinda la oportunidad de potenciar los conocimientos adquiridos y desarrollar las habilidades orales en un curso intensivo. La motivación se incrementa al saber que el trabajo que realicen durante las clases presenciales deberá ser expuesto y valorado, no solo por el tutor y los compañeros, sino también por parte de otros profesionales de rango similar que podrán aportar la dimensión real tan deseable en este tipo de cursos. Por último, el alumno sabe que el final del curso no supone una despedida, sino que podrá contar con el apoyo del tutor para continuar con un aprendizaje más independiente, aunque siempre acompañado.

La experiencia práctica ha resultado un éxito. Los alumnos han podido detectar inmediatamente las ventajas de este modelo por sus satisfactorios resultados. En las valoraciones posteriores han afirmado su deseo de repetir la experiencia, lo cual nos llena de orgullo.

Bibliografía

AGUIRRE BELTRÁN, Blanca (2000): «El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas», *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos,* Ámsterdam: 34-43.

BARTOLOMÉ, Antonio (2004): «Blended Learning. Conceptos básicos», *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 23*, 7-20. [en línea] <http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/04_blended_learning/documentacion/1_bartolome.pdf>

BYRAM, Michael (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía,* Madrid: Cambridge University Press.

CABRÉ, Mª. Teresa y Josefa GÓMEZ DE ENTERRÍA (2007): «El Español Lengua de Especialidad (ESLE) » en *Revista RedELE nº 9.* [en línea] <http://www.mepsyd.es/redele/revista9/ESLE.pdf>

CALVI, Maria Vittoria (2003): «El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos», *Actas del II Congreso Internacional del Español para Fines Específicos,* Ámsterdam: 107-122.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Instituto Cervantes para la traducción en español, Madrid: Grupo Anaya.

GESTELAND, Richard (2006): Cross-cultural business behaviour. Negotiating, sourcing, selling and managing across cultures. 4th edition, Copenhague: Copenhagen Business School Press.

GIL, Gonzalo (2005): Internacionalización de la banca española. [en línea] <http://www.bde.es/webbde/es/secciones/prensa/intervenpub/archivo/gonzalo_gil/sub240605.pdf>

GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa (2007): «La enseñanza del español con fines específicos», Manel Lacorte (coord): *Lingüística aplicada del español*, Madrid: Arco/ Libros, 149-181.

HALL, Eduard T. (1978): *Más allá de la cultura,* Barcelona: Gustavo Gili.

HALL, Eduard T. (1990): *The silent language,* Nueva York: Anchor Books.

HAMPDEN-TURNER, Charles y Fons TROMPENAARS (2000): *Building Cross-Cultural Competence*, Londres: Yale University Press.

HIGUERAS, Marta (2000): «Cómo elaborar material para Internet para la enseñanza de español con fines específicos», *Actas del I Congreso*

Internacional de Español para Fines Específicos, Ámsterdam: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, 75-85.

HOFSTEDE, Geert (1991): *Cultures and organizations. Intercultural cooperation and its importance for survival. Software of the mind,* Nueva York: McGraw-Hill International.

van HOOFT, Andreu y Hubert KORZILIUS (2000): «La negociación intercultural. Un punto de encuentro. La relación del uso de la lengua y los valores culturales», *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos,* Ámsterdam, 44-56.

IGLESIAS CASAL, Isabel (2003): «Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas», *Carabela,* vol. 54, Madrid: SGEL, 5-29.

INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español,* Madrid: Edelsa, Grupo Discalia S.A.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES: Diccionario de términos clave de ELE [en línea] <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/>

OLIVERAS, Ángels (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Madrid: Edinumen.

DE PABLO SEGOVIA, Gustavo (2009): *Propuesta de aplicación del blended learning al español de la banca* (Memoria de máster inédita).

SIERRA FERNÁNDEZ, Mª Pilar (2007): «Estrategias de internacionalización de la gran banca española», *Pecunia*, nº 5, León: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de León, 229- 272.

ENSEÑANZA LINGÜÍSTICA Y PRAGMÁTICA DEL LÉXICO EN ESPAÑOL COMO L2 A TRAVÉS DE LA PSICOSOCIOLINGÜÍSTICA Y EL SOFTWARE CONCORDANTE

JOSÉ MANUEL GONZÁLEZ FREIRE
FRANCISCO AUGUSTO LACA AROCENA
Universidad de Colima
JUAN CARLOS MEJÍA CEBALLOS
Universidad del País Vasco

RESUMEN

Esta investigación se retoma del proyecto *Glosario del español de México en autores contemporáneos* y la *enseñanza del español a partir de la literatura hispánica y didáctica del español como L2*[1]. El propósito es configurar un glosario y un material didáctico de prosa y poesía de uso práctico para cualquier hablante de español y de extranjeros que visitan México o España que leen literatura contemporánea y no saben cómo se

[1] Proyecto *Los mexicanismos en la enseñanza lingüística y pragmática como segunda lengua o L2 a través de la Psicosociolingüística*, del Fideicomiso Ramón Álvarez Buylla-Adana (FRABA), protocolo 692/10, Universidad de Colima (2010-2011). Responsable el Dr. José M. González Freire y vinculado al proyecto *Glosario de mexicanismos en inglés, francés, árabe, latín, náhuatl, japonés, gallego y español,* que dirige y coordina el Dr. José M. Glez. Freire, junto a la Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Jordania y Universidad de Colima (2009-2013).

dicen algunas expresiones cotidianas, frases hechas o interpretar los refranes y como se produce ese aprendizaje de la lengua y literatura española como L2. El análisis de Psicosociolingüística nos da una perspectiva de cómo el hablante aprende la lengua y esto unido al estudio lingüístico de la norma, ayudan a comprender mejor el discurso, incluso para un hispanohablante cuestiones de léxico y semántico puede ser diferente al español de España-México.

1. Introducción

Crear un corpus con los textos más conocidos de autores mexicanos y españoles del siglo XX y XXI, dependiendo de la disponibilidad de recursos, delimitaremos hasta dónde queramos llegar. Consideramos escoger solo mil textos esenciales de autores de reconocido prestigio (tabla que se obtiene de recomendaciones de especialistas en la materia de la literatura hispano-mexicana). La ganancia para el investigador, por supuesto; está en observar similitudes y diferencias entre las listas (mexicana y española) que componen la base de datos y de esa manera describir el uso y registrar la posible evolución gramatical de ese vocabulario y la utilización de textos literarios donde se recogen estas palabras y expresiones para explicar el español de México y dar una explicación del valor o valores semánticos que nos da el *Diccionario de la Real Academia Española* a esos términos. En un futuro servirá para analizar los cambios lingüísticos de las expresiones, donde interviene la ciencia de la Psicosociolingüística (Psicología social sumado a la sociología y a la lingüística del hablante). También se buscará una traducción literal o semántica al español para explicar los términos de la base de datos, bien es sabido que muchas veces estas traducciones no se dicen en la lengua a la que se traduce, por lo que se busca una semejanza lo más cercana posible para el entendimiento del lector.

El español, como es hablado y escrito en México y en España, representa un valor único como elemento cultural y de identidad nacional. Durante muchos años la Real Academia Española no reconocía los usos del lenguaje que se le daba al español en sus colonias, ni siquiera cuando se trataba de vocablos de origen español. Hoy se puede decir que los distintos países de habla hispana tienen una voz particular y unas características distinguibles entre sí. En el caso de México, existen muchas palabras y expresiones de uso exclusivo en este país, independientemente de su origen, o palabras cuyo significado más común se originó en México, ejemplo de estas palabras son hacerse *bolas*, *escuincle*, *la neta*, *¡aguas, aguas!, atl (agua), a calzón quitado, chaparrita, aguadito, día de muertos, majojuán, no vale un nopal, chimuelo, zopilote, tlalpiloya (cárcel)*, etc. Es una práctica común en las distintas lenguas literarias el aceptar los vocablos como parte del acervo del lenguaje si estos ya fueron utilizados por algún escritor conocido. A estos autores se les llama «artífices del lenguaje» aún si lo único que han hecho es escribir lo que ya habían escuchado. El objetivo de este proyecto es identificar los vocablos de autores mexicanos y españoles que podrían estar en esta categoría y utilizar la literatura y el cine para un fin didáctico en la enseñanza del español como segunda lengua o L2. Para este propósito, es importante tener un corpus con los textos más conocidos de autores literarios desde el siglo XX y XXI. El corpus se pretende realizar mediante el escaneo de los textos y su posterior tratamiento por medios electrónicos y concordantes. Este proceso nos permitirá hacer búsquedas aleatorias de términos a través de todo el corpus (en lugar de ir marcando una palabra a la vez en un libro). Otra limitante será el número de términos que pretendemos definir. De este estudio hemos reunido algo más de siete mil quinientas entradas, en un total de más de veinticinco columnas de las que compone la base Léxico de México y Léxico de España traducciones a: Léxico de Estados Unidos, Léxico de Francia, Léxico del Latín, Léxico del Lunfardo del Argentino, Léxico del Italiano, Léxico del Catalán, Léxico del Alemán, Léxico del Portugués, Léxico de Gallego, Léxico del Náhuatl,

Léxico del Púrepecha, Léxico del Maya. Etimología, Comentarios, Diccionario de la Real Academia Española, Referencia bibliográficas de autores mexicanos contemporáneos: (Textos literarios en prosa, Textos literarios en poesía, Textos literarios en teatro, Textos literarios en ensayos), Ejemplos, Temática específica Cine Clásico español y mexicanos y otros; esta base de datos se espera que esté terminada en los próximos años, la cual albergaría más de doscientos mil registros, el cual a día de hoy lleva un avance del sesenta por ciento.

En la actualidad el proceso de aplicación de las tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras, se desarrolla en varias vertientes. En una de ellas estamos realizando un estudio de investigación para la configuración de un glosario de uso práctico para los hablantes de lengua española de Colima, México y extranjeros (hispanohablantes o no). El objetivo es crear una base de datos y a través del software concordante analizar el origen de las frases y expresiones del corpus. Se presenta aquí una base de datos, que habrá de servir como punto inicial y herramienta de trabajo para un amplio análisis lingüístico y pragmático del corpus ahí registrado. El propósito final es configurar un glosario de uso práctico para cualquier hablante de español que pudiera interesarse en él y de extranjeros que visitan México o España y no saben cómo se dicen algunas expresiones cotidianas, diarias del habla mexicana, acompañada de ejemplos y en las que ya hay tesis de licenciatura donde se han estudiado estas palabras, expresiones y ejemplos para el uso de la persona que quiera conocer mejor el idioma español de la Península Ibérica y de México.

Este estudio servirá a hispanohablantes y no hispanohablantes a enfrentarse con éxito, en un lenguaje coloquial y académico, a expresiones y palabras que la lengua española tiene en el resto del mundo. También sirve para hacer un seguimiento del español comunicativo oral y cotidiano, y establecer parámetros de control evolutivo de los modismos y de los valores semánticos de los localismos. Un dato muy importante es el hecho de que este repertorio lingüístico localiza palabras, frases, oraciones y textos

literarios y películas del cine, lo que le hace muy especial, ya que los diccionarios y enciclopedias solamente recogen clase de palabras sueltas, es decir, por ejemplo: si uno busca la expresión «la neta», lo que le aparece es «la» y «neta», pero no la frase como tal; además de que la búsqueda se puede cargar en la computadora y se hace más eficaz para trabajar en este campo.

En la actualidad hay unos pocos estudios de esta envergadura ya publicados, pero ninguno es tan específico como este que compara la lengua española de México, la lengua española del resto del mundo y otras lenguas. Sin embargo empiezan a aparecer estudios recientes sobre el mismo tema y que son de gran ayuda para el estudio lexicográfico y dialectológico de una lengua. Para el conocimiento de cualquier lengua se requiere de una sólida formación, y se debe fomentar en el salón, ciertas actitudes y habilidades comunicativas. A través de diversas destrezas lingüísticas y literarias se refuerza gradualmente la competencia de la comunicación, ya que en este aprendizaje, consolidándose con la repetición de lecturas, y a través de ejercicios, el lector adquiere gradualmente el conocimiento de la lengua. Por nuestra experiencia podemos decir que esto no solamente se aplica a los alumnos de lenguas extranjeras, sino también a todos los hispanohablantes.

2. Metodología

La metodología que se va a desarrollar para este estudio cualitativo y cuantitativo es la construcción del corpus lingüístico del español y para ello van a entrar tres parámetros importantes a tener en cuenta en nuestro estudio: Es difícil separar la psicosociolingüística entre psicología social, la sociología y lingüística, debido a los pocos estudios universitarios y publicaciones al respecto. Muchos especialistas en el mundo lo consideran como una disciplina. Los objetivos principales en este estudio del aprendizaje de las segundas lenguas será identificar cómo afecta el entorno social al aprendizaje, es decir el léxico se aprende de diferentes formas y parámetros

tanto para la adquisición de la lengua española como para el que aprende el Español como L2:

- El contexto: necesario entender el mundo que le rodea al alumno que aprende una segunda lengua, ejemplo: los regionalismos y modismos del español de la Península Ibérica con el que se habla del centro de la metrópolis de México.
- La situación social o el entorno donde se aprende: ciudad, pueblo, universidad, lugar de trabajo.
- La edad.
- Los estudios realizados y cultura general.
- El ánimo de aprendizaje del receptor.
- El uso de la lengua segunda que se le va a dar.
- Estatus social y económico.
- La cultura en la que uno se ha formado, sabemos que afecta a diferentes personas, por ejemplo no es lo mismo una frase o palabra para un japonés que para un inglés o un mexicano, lo que para un japonés no diría nunca, un inglés se lo pensaría en buscar una palabra equivalente en su idioma, para un mexicano puede ser gracioso.

Desde el punto de vista de la Psicosociolingüística se orienta en tres aspectos importantes:

1° El predominante psicológico que tiene el hablante de la segunda lengua, estado anímico entre otras.

2° El predominante sociológico, es decir el comportamiento del hablante ante la sociedad marcará también el hábito de estudio de la segunda lengua o necesidad que tiene de ella.

3° El predominante lingüístico. La adquisición de la lengua.

Ahora bien, teniendo en cuenta estos tres puntos se han distinguido dos aspectos importantes:

a) El de los procesos de aprendizaje
b) El de los comportamientos (actuaciones, acciones, actividades etc.)

Estos dos puntos son importantes en el aprendizaje de lenguas, en la sociolingüística y la psicología social, a pesar de ello, la problemática del lenguaje puede ayudar a la integración de ambos aspectos, desde los distintos puntos de vista (epistemológico, teórico, empírico, metodológico y aplicativo), aunque todo esto lo recoge la Psicosociolingüística en la actualidad predominan los estudios sobre los procesos. La fuente de mayor diversidad en el estudio del lenguaje (léxico), en las distintas disciplinas humano-social, está relacionada con las situaciones de contacto de lenguas y de grupos lingüístico, porque estas son también las situaciones que producen mayor heterogeneidad de todo tipo.

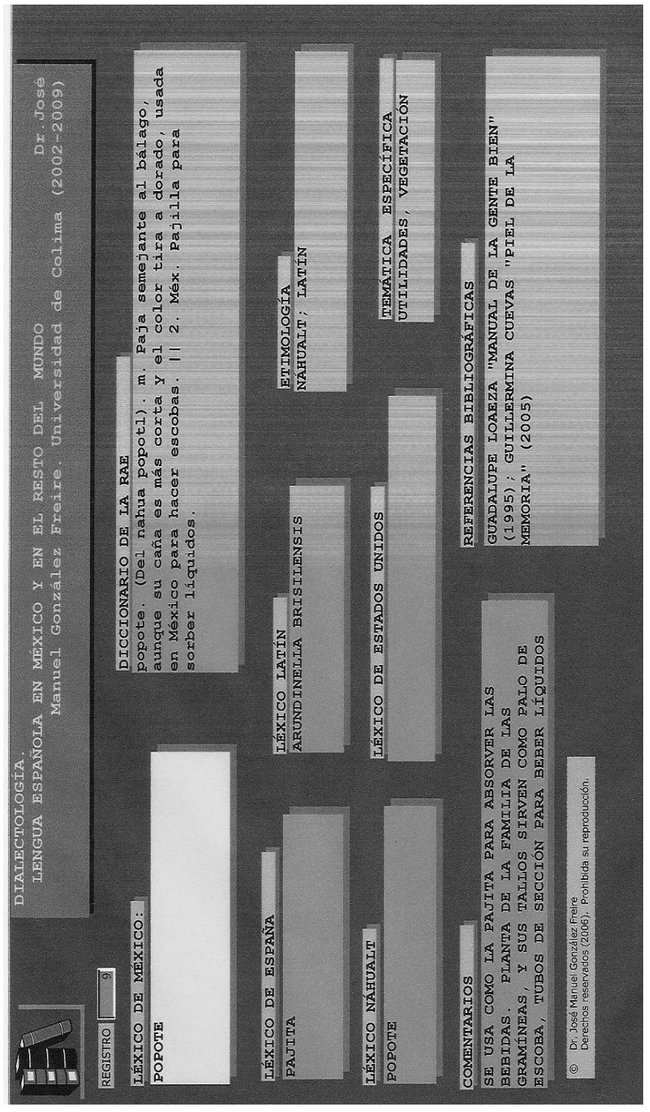
Para ello se van a comparar las lenguas del español de México, (el español de México en el Estado de Colima, Michoacán, México D.F. y Sur de Jalisco), variantes del español de España peninsular e Hispanoamérica, la lengua náhuatl, algunos términos latinos y la lengua inglesa (Estados Unidos: California-Texas y Nuevo México) esta última debido a la influencia y a los préstamos que se toman por la cercanía y por los mexicanos que viven y trabajan en los Estados Unidos, la lengua portuguesa y la lengua gallega, finalmente se está construyendo un corpus de las fuentes bibliográficas de literatura y de cine mexicano. Para ello y siguiendo las opiniones de diferentes especialistas de literatura hispanoamericana contemporánea elegimos las seiscientas mejores obras de la literatura mexicana en el último siglo y a partir de aquí pasar a elaborar las referencias bibliográficas.

El software concordante nos ayudará para el estudio lingüístico y pragmático del español que los autores utilizan en la literatura española y mexicana y a partir de la base hacer una comparación semántica y léxica de las palabras que se utilizan en una y en otra y ver la evolución del lenguaje (ver tablas siguientes y comparativas).

Como conclusión final en este trabajo de investigación han colaborado varios alumnos de la Licenciatura en Lengua Inglesa y Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la Facultad de Lenguas Extranjeras y Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima, en los años 2002 a 2009, por el momento se ha terminado la base de datos de más de 8250 palabras y expresiones más usuales y cotidianas del lenguaje hispano-mexicano y su literatura. Se introdujeron las fuentes bibliográficas. A partir de ahora es crear un glosario usual y práctico, publicarlo para tal fin. De la base primitiva ya han salido una tesis de licenciatura *Léxico México-España* en el 2004 (con más de 1,500 expresiones), en la Licenciatura de Lengua Inglesa. También se está realizando otras tesis *Léxico México-España-Estados Unidos* con más de 7,000 expresiones; ambos dirigidos por el responsable del proyecto y se espera que salgan otras tesis entre 2009-2012. Se está a la espera de un manual de ejercicios de vocabulario para aprender español y de literatura mexicana para localizar estos vocablos y expresiones. Los primeros resultados y avances de la investigación se han presentado en el *11º Congreso Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*, celebrado el 18, 19 y 20 de agosto de 2003 en el CELE de la Universidad Nacional Autónoma de México, que habiendo sido muy satisfactorios y despertaron un gran interés en el público asistente por la culminación del estudio lexicográfico. En el *XVIII Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras. El mundo por conocer a través de la experiencia* (FEULE) celebrado el 11, 12 y 13 de marzo de 2004 en Tijuana, Universidad Autónoma de Baja California (México), *FEULE XIX*, celebrado en la Universidad de Colima del 8 al 10 de marzo del 2005, en *FEULE XX* celebrado en junio de 2006 en la Universidad de Guadalajara, en Universidad de la Costa en Puerto Vallarta, el *FEULE XXI c*elebrado el 25 de agosto del 2007 en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y en ese mismo mes de 2007 se presentó una Conferencia Magistral en la Universidad de Guanajuato, en el *II Coloquio Nacional de Efraín Huerta,* y el *XVIII Congreso Internacional ASELE*, 22-27

de septiembre de 2007, Universidad de Alicante, España. *XIX Congreso Internacional ASELE* 19-21 de septiembre de 2008, Universidad de Extremadura. *IV FONAEL* Universidad de Quintana Roo (México) y *II Foro Internacional de Enseñanza de Lenguas: Gregorio Torres Quintero*, Universidad de Colima, mayo de 2009. Todos los avances en la investigación del léxico mexicano y español comparado con el resto de otras lenguas han tenido una gran acogida por los asistentes, volviendo a ser muy favorables para el resultado de nuestro largo y dedicado estudio. En este proyecto participan también el Dr. Fermín de los Reyes Gómez de la Universidad Complutense de Madrid, Dra. Renad Rafe Al-Momani de la Universidad de Jordania y Licda. Eugenia Cervantes Consejo.

3. Futura tabla


DIALECTOLOGÍA
LENGUA ESPAÑOLA EN MÉXICO Y EN EL RESTO DEL MUNDO
Manuel González Freire. Universidad de Colima (2002-2009)
Dr.José
REGISTRO 9
LÉXICO DE MÉXICO:
POPOTE
DICCIONARIO DE LA RAE
popote. (Del nahua popotl). m. Paja semejante al bálago, aunque su caña es más corta y el color tira a dorado, usada en México para hacer escobas. || 2. Méx. Pajilla para sorber líquidos.
ETIMOLOGÍA
NAHUALT; LATÍN
TEMÁTICA ESPECÍFICA
UTILIDADES, VEGETACIÓN
LÉXICO DE ESPAÑA
PAJITA
LÉXICO LATÍN
ARUNDINELLA BRISTLENSIS
LÉXICO NÁHUALT
POPOTE
LÉXICO DE ESTADOS UNIDOS
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
COMENTARIOS
SE USA COMO LA PAJITA PARA ABSORVER LAS BEBIDAS. PLANTA DE LA FAMILIA DE LAS GRAMÍNEAS Y SUS TALLOS SIRVEN COMO PALO DE ESCOBA, TUBOS DE SECCIÓN PARA BEBER LÍQUIDOS
GUADALUPE LOAEZA "MANUAL DE LA GENTE BIEN" (1995); GUILLERMINA CUEVAS "PIEL DE LA MEMORIA" (2005)
© Dr. José Manuel González Freire
Derechos reservados (2006). Prohibida su reproducción.

TESAURO ORIGINAL: DOCUMENTOS									
LÉXICO DE MÉXICO	**LEXICO DE ESPAÑA**	**ETIMOLOGÍA**	**LÉXICO INGLÉS**	**LÉXICO NÁHUALT**	**LÉXICO LATÍN**	**LÉXICO PORTUGUÉS**	**COMENTARIOS**	**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**	**DICCIONARIO DE LA RAE**
CARCACHITA	coche antiguo		old car				coche viejo o antiguo	ROBERTO GÓMEZ BOLAÑOS "SIN QUERER QUERIENDO. MEMORIAS" (2006)	carcacha. f. chile, el salv., hond., méx. y ven. máquina o aparato o vehículo inútil y desvencijado
ATOLITO CON EL DEDO		náhualt (1560); maya	to deceive the gullible	atulli		milho co dedo	engañar al incauto valiéndose de supercherías	ROBERTO GÓMEZ BOLAÑOS "SIN QUERER QUERIENDO. MEMORIAS" (2006)	
DAR REVERSA			to move back			dar volta para tras	retroceder	ROBERTO GÓMEZ BOLAÑOS "SIN QUERER QUERIENDO. MEMORIAS" (2006)	
ECHAR REVERSA			to come back			brotar para atrás	regresar, retroceder	ROBERTO GÓMEZ BOLAÑOS "SIN QUERER QUERIENDO. MEMORIAS" (2006)	
MENTAR LA MADRE	mentar la madre		mentioning the mother		mens, mentis			ROBERTO GÓMEZ BOLAÑOS "SIN QUERER QUERIENDO. MEMORIAS" (2006)	mentado, da. (del part.de mentar) adj. que tiene fama o nombre, célebre. || 2. f. cuba y méx. mentada de madre. || mentada de madre. f. cuba y méx. injuria u ofensa dirigida a alguien con insultos contra su madre.

TESAURO ORIGINAL: DOCUMENTOS									
LÉXICO DE MÉXICO	**LEXICO DE ESPAÑA**	**ETIMOLOGÍA**	**LÉXICO INGLÉS**	**LÉXICO NÁHUALT**	**LÉXICO LATÍN**	**LÉXICO PORTUGUÉS**	**COMENTARIOS**	**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**	**DICCIONARIO DE LA RAE**
CANICA	canica	náhualt		canicannica			bolitas de barro, de piedra o de vidrio	ROBERTO GÓMEZ BOLAÑOS "SIN QUERER QUERIENDO. MEMORIAS" (2006)	canica2. (del fr. dialect. canique y este del neerl. knikker, der. del verbo knikken; cf. al. knicken, romper, aplastar). f. juego de niños que se hace con bolas pequeñas de barro , vidrio u otra materia dura. u.m. en pl. || 2. cada una de estas bolas.
CHILAQUIL	ropa vieja	náhualt		chilaquiles			ropa vieja, sombrero despedazado	ROBERTO GÓMEZ BOLAÑOS "SIN QUERER QUERIENDO. MEMORIAS" (2006)	
TAMALAYOTE		náhualt; latín		tamalli-ayotli	curcubita máxima		planta rastrera curcubitacea que produce grande calabazas	ROBERTO GÓMEZ BOLAÑOS "SIN QUERER QUERIENDO. MEMORIAS" (2006)	
ALAMBRISTA	trapecista						actor del circo que vuela en el trapecio	ROBERTO GÓMEZ BOLAÑOS "SIN QUERER QUERIENDO. MEMORIAS" (2006)	
SECUNDARIA / SECU	e.s.o.		second row				educación obligatoria desde los 12-15 años	ROBERTO GÓMEZ BOLAÑOS "SIN QUERER	secundario, ria. (del lat. secundarius). adj. segundo en orden y no

TESAURO ORIGINAL: DOCUMENTOS										
LÉXICO DE MÉXICO	LÉXICO DE ESPAÑA	ETIMOLOGÍA	LÉXICO INGLÉS	LÉXICO NÁHUALT	LÉXICO LATÍN	LÉXICO PORTUGUÉS	COMENTARIOS	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	DICCIONARIO DE LA RAE
								QUERIENDO. MEMORIAS" (2006)	principal. || 2. se dice de la segunda enseñanza. || 3. electr. en una bobina de inducción u otro aparato semejante, se dice de la corriente inducida y del circuito por donde fluye. || 4. geol. mesozoico. || 5. m. cuba. segundero (|| manecilla que señala los segundos en el reloj). □ v. efecto ~, enseñanza ~, luz ~, planeta ~, reacción ~, sector ~.
PRIMARIA	primaria, eso						educación obligatoria desde los 6-12 años	ROBERTO GÓMEZ BOLAÑOS "SIN QUERER QUERIENDO. MEMORIAS" (2006)	primario, ria. (del lat. primarius). adj. primero en orden o grado. || 2. principal, esencial. || 3. primitivo (|| elemental). || 4. primitivo, poco civilizado. || 5. electr. en una bobina de inducción u otro aparato semejante, se dice de la corriente inductora y del circuito por donde fluye. || 6. geol. perteneciente o relativo a los terrenos

TESAURO ORIGINAL: DOCUMENTOS									
LÉXICO DE MÉXICO	**LÉXICO DE ESPAÑA**	**ETIMOLOGÍA**	**LÉXICO INGLÉS**	**LÉXICO NÁHUALT**	**LÉXICO LATÍN**	**LÉXICO PORTUGUÉS**	**COMENTARIOS**	**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**	**DICCIONARIO DE LA RAE**
									sedimentarios más antiguos. ‖ 7. m. p. us. catedrático de prima. □ v. atención ~, elecciones ~s, enseñanza ~, instrucción ~, luz ~, movimiento ~, planeta ~, sector ~, vertical ~.
PREDIO / PREDIAL	catrasto						impuestos anuales sobre fincas y casas	ROBERTO GÓMEZ BOLAÑOS “SIN QUERER QUERIENDO. MEMORIAS” (2006)	predio. (del lat. praedĭium). m. heredad, hacienda, tierra o posesión inmueble. ‖ ~ dominante. m. der. aquel en cuyo facor está constituida una servidumbre. ‖ ~ rústico. m. el que, fuera de las poblaciones, está dedicado a uso agrícola, pecuario o forestal. ‖ ~ sirviente. m. der. el que está gravado con cualquier servidumbre en favor de alguien o de otro predio. ‖ 2. edificio que, fuera de población, se destina a vivienda y no a menesteres campestres. predial. adj.

TESAURO ORIGINAL: DOCUMENTOS										
LÉXICO DE MÉXICO	LEXICO DE ESPAÑA	ETIMOLOGÍA	LÉXICO INGLÉS	LÉXICO NÁHUALT	LÉXICO LATÍN	LÉXICO PORTUGUÉS	COMENTARIOS	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	DICCIONARIO DE LA RAE
									Perteneciente o relativo al predio.

Bibliografía

AZURMENDI AYERBE, María José. (2000). *Psicosociolingüística. Bilbao.* Universidad del País Vasco.

CHOMSKY, N. (1979). *Reflexiones sobre el lenguaje*. Barcelona. Ariel.

CHOMSKY, N. (1989). *El conocimiento y el lenguaje*. Madrid. Alianza.

CHOMSKY, N. (1992). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid. Visor.

COSERIU, E. (1979). *Gramática. Semántica. Universales*. Madrid. Gredos.

Diccionario de la Real Academia Española. (2003). Madrid. RAE.

ECO, H. (2008). *Decir casi lo mismo. Experiencias de traducción*. México. Lumen.

EDARDS, J. (1994) *Multilingualism.* London. Routledge.

FISHMAN J. A. (1967). «Bilingualism with and without diglossia; Diglossia with and without bilingualism», *Jounal of Social Issues, 32*. 29-38.

FURNHAM, A. (1986). «Social situations» en W. Gudykunst. *Intergroup communication*. London. Arnold.

FURNHAM, A. (1990). «Language and Personality» em Giles, H. y Robinsosn, W.P. *Handbook of language and Social Psichology*. New York: Wilye and Sons.

GONZÁLEZ FREIRE, José Manuel (2008). *Trescientas actividades para enriquecer el vocabulario*. México. Universidad de Colima.

GONZÁLEZ FREIRE, José Manuel (2008). «Cómo enseñar y evaluar los mexicanismos a extranjeros», *en Memorias del XVIII Congreso Internacional ASELE celebrado en la Universidad de Alicante*, Alicante.

GONZÁLEZ FREIRE, José Manuel (2008). *Didáctica del español a partir de la literatura hispánica y el uso del software concordante.* En el *IV Foro Nacional de Estudios en Lengua (FONAEL)* del 17-19 de octubre de 2008 en la Universidad de Quintana Roo.

GONZÁLEZ FREIRE, José Manuel (2007). *Glosario de mexicanismos: Traducción a la lengua Inglesa y Galaico-Portuguesa,* Memorias

del *XXI FEULE: Recontextualización del aprendizaje de lenguas y perspectivas interculturales,* 23-25 de agosto de 2007, (pp. 162-174).

GONZÁLEZ FREIRE, José Manuel; RODRÍGUEZ REYES, José Miguel (2006). *Glosario del español de México en autores contemporáneos,* Puerto Vallarta, Universidad de Guadalajara, Escuela de Idiomas de la Costa, FEULE XX.

GONZÁLEZ FREIRE, José Manuel; BRAVO MAGAÑA, Javier C. (2003). *Léxico México-España*, ponencia en el CELE de la UNAM, México D.F. Universidad Nacional Autónoma de México, CELE.

HYMES, D. (1980). *Foundations in sociolinguistics. An ethnographic approach*. Philadelphia. University of Pensilvania Press.

LACA, F. (2005). «Actitudes y comportamientos en las situaciones de conflicto.» *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 10(1), 117 – 126.

MAYOR, J. (1985). *Actividad humana y procesos cognitivos*. Madrid. Alhambra.

MEJÍA, J.C. y LACA, F. (2006). «Estilos de comunicación en el conflicto y confianza en las propias decisiones». *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 11(2), 347 – 359.

SAUSSURE, Ferdinand. (1916). *Curso de lingüística general*. Paris. Payot.

VYGOTSKI L.S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade.

VAN DIJK, T.A. (1980). *Texto y contexto*. Madrid. Cátedra.

LA ENSEÑANZA DE LITERATURA EN CURSOS AVANZADOS DE ELE

PAULA LETELIER BRUZZONE
Kansai Gaidai University

RESUMEN

La enseñanza de literatura en clases de ELE nos aporta una serie de oportunidades para desarrollar las destrezas lingüísticas vitales en la adquisición de una lengua. Si queremos ir más allá junto a nuestros estudiantes y ahondar en la cultura, la historia, la creación, la riqueza lingüística del español, se convierte en una herramienta fundamental en nuestra clase. Pero para su desarrollo se requiere de una definida secuencia de actividades que nos guíen en el camino de la interpretación y la valoración. En este ensayo se muestra un modelo de unidad para el análisis de una poesía en un curso avanzado de español.

1. Introducción

El tema de este trabajo es mostrar una unidad de enseñanza de literatura en un curso avanzado de Español como Lengua Extranjera. La particularidad de este curso es que está diseñado en torno al análisis literario y destinado a estudiantes del Departamento de Español que se preparan para asistir durante un año a una universidad de lengua hispana. Por lo tanto, si

bien es un curso de ELE, la idea es permitir que estos alumnos aprendan contenidos específicos como una forma de acercarse a la cultura hispana y obtener conocimientos sobre el manejo del discurso académico de los países donde se insertarán.

La unidad que se mostrará gira en torno al análisis de un poema, el cual sirvió para guiar a los estudiantes en el contexto histórico-cultural en el cual fue creado, el estudio de un vasto vocabulario, el acercamiento a términos de teoría literaria y finalmente la valoración personal del texto.

2 ¿Por qué literatura?

¿Por qué se eligió la literatura? Hay muchas razones, pero básicamente las más importantes son:

a- La literatura es una expresión universal de sentimientos, por lo tanto, cercana a todo ser humano. Las sensaciones que en su mayoría nos expresan estos textos, como amor, desamor, odio, soledad, incomunicación, pueden encontrar resonancias en sus propias experiencias y provocar en los estudiantes un compromiso con el tema mismo, más allá del idioma enseñado.

b- La literatura es una expresión de la forma de vida de las sociedades en las cuales se origina, reveladora de nuestra sociedad hispanoamericana, de sus costumbres, creencias, ideales, pensamientos, crisis, miedos, etc. Se convierte así en un instrumento real de conocimiento cultural. Es por ello, que es muy importante en una clase de idioma, en la que queremos mostrar la globalidad del mundo donde esa lengua se desenvuelve, más allá de una necesidad comunicativa puntual.

c- Por su riqueza lingüística, todo texto literario contiene una creativa y cuidada selección de palabras, de estructuras sintácticas, de conectores de ideas, que enriquecerán el conocimiento de los lectores-estudiantes. Quienes podrán

utilizar estas nuevas formas como modelo en otros contextos tanto orales, como escritos.

d- Los textos literarios, son textos auténticos, no fueron creados especialmente para una clase de ELE, los alumnos de español se enfrentarán a un texto creado para hablantes nativos, lo que en un comienzo puede parecer una empresa muy difícil, pero con una guía adecuada y un trabajo cooperativo del grupo, se convertirá en una tarea abordable y su valoración del texto dependerá al igual que en un hispanohablante de una suma de variables, donde el conocimiento del idioma no será un obstáculo insalvable.

e- Finalmente, todo texto literario nos ofrece la oportunidad de desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales en la adquisición de una lengua: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y escrita.

La unidad que se mostrará en este ensayo, se desarrolla en torno a una poesía, elección difícil por cuanto requiere de un conocimiento mayor de los lectores-estudiantes, ya sea tanto en vocabulario, como en figuras retóricas, y recursos métricos. Sin embargo, estos elementos son los que nos llevaron a presentarla como un desafío interesante para los estudiantes y para el profesor.

Una de las razones fundamentales de la elección de un texto lírico fue su naturaleza polisémica, los estudiantes tendrán que interpretar, deducir significados, ver las palabras en contextos inesperados, descubrir sorpresivamente que el significado que les entrega el diccionario puede ser creativamente modificado.

También es interesante en el trabajo con poesía el hecho que puede estimular la propia originalidad de los estudiantes, a partir del poema analizado se les entrega la posibilidad de recrearlo con sus propias ideas,

sentimientos, palabras, musicalidad, lo que dinamiza el desarrollo de la unidad.

Finalmente, se quiere resaltar, el hecho de incorporar la valoración personal del estudiante sobre el texto leído. A partir de su crítica se generan discusiones grupales que permiten comprender que la interpretación del poema no se acaba con su lectura, sino que continúa a través de sus reflexiones, deducciones y vivencias personales.

3- Una unidad de poesía en la clase.

La unidad didáctica que se presentará a continuación, se llevó a cabo en dos cursos de segundo año del Departamento de Español de la Universidad Kansai Gaidai, con un total de 30 alumnos que pertenecen al programa de CIE, Cursos Intensivos de Español. Muchos de estos estudiantes se preparan, después de haber aprobado un riguroso proceso de selección interno, para asistir durante un año a diferentes universidades hispanoamericanas, en varios casos podrán participar en clases regulares de esa universidad e interactuar con estudiantes en su propio idioma.

Los objetivos de la unidad debían responder a las múltiples necesidades del curso. Por ello hay una combinación de objetivos propios de una clase de ELE y otros más generales. Como por ejemplo:

- Acrecentar el léxico. Los estudiantes se enfrentarán a una extensa cantidad de palabras desconocidas, queremos que ellos logren captar el significado de muchas de ellas, pero también que se den cuenta que el contexto le entrega un concepto especial que ellos pueden deducir en una lectura global.
- Conocer algunos conceptos específicos del análisis lírico.
- Reflexionar sobre aspectos culturales presentes en el texto.
- Valorar el texto como una creación literaria universal, que nos presenta temas cercanos y significativos en cualquier contexto en el que sea leído.

- Favorecer la creación propia.
- Estimular el trabajo cooperativo entre los estudiantes, generar conversaciones, división de las tareas, ayudas mutuas que motiven el trabajo en equipo.

Para el desarrollo de esta unidad se eligió el poema *La Cogida y la Muerte* de Federico García Lorca. Este autor fue seleccionado por los alumnos, pues en otro curso paralelo estaban estudiando el período de la Guerra Civil Española, por lo tanto, ellos mismos querían profundizar sobre este tema. El texto fue seleccionado por su contenido y por ser uno de los poemas ejes de la historia de la literatura hispana.

La Cogida y la Muerte

A las cinco de la tarde.
Eran las cinco en punto de la tarde.
Un niño trajo la blanca sábana
a las cinco de la tarde.
Una espuerta de cal ya prevenida
a las cinco de la tarde.
Lo demás era muerte y sólo muerte
a las cinco de la tarde.

El viento se llevó los algodones
a las cinco de la tarde.
Y el óxido sembró cristal y níquel
a las cinco de la tarde.
Ya luchan la paloma y el leopardo
a las cinco de la tarde.
Y un muslo con un asta desolada
a la cinco de la tarde.
Comenzaron los sones de Borbón
a las cinco de la tarde.
Las campanas de arsénico y el humo
a las cinco de la tarde.
En las esquinas grupos de silencio
a las cinco de la tarde.
¡Y el toro solo corazón arriba!
a las cinco de la tarde.

Cuando el sudor de nieve fue llegando
a las cinco de la tarde
cuando la plaza se cubrió de yodo
a las cinco de la tarde,
la muerte puso huevos en la herida
a las cinco de la tarde.
A las cinco de la tarde.
A las cinco en punto de la tarde.

Un ataúd con ruedas es la cama
a las cinco de la tarde.
Huesos y flautas suenan en su oído
a las cinco de la tarde.
El toro ya mugía por su frente
a las cinco de la tarde
El cuarto se irisaba de agonía
a las cinco de la tarde.
A lo lejos ya viene la gangrena
a las cinco de la tarde

Trompa de lirio por las verdes ingles
a las cinco de la tarde.

Las heridas quemaban como soles
a las cinco de la tarde,
y el gentío rompía las ventanas
a las cinco de la tarde.
A las cinco de la tarde
¡Ay, que terribles cinco de la tarde!
¡Eran las cinco en todos los relojes!
¡Eran las cinco en sombra de la tarde!

3.1 Actividades de prelectura

Como actividad previa a la lectura se investigó sobre la biografía de Federico García Lorca, primero se les pidió a los estudiantes averiguar sobre su vida, posteriormente en clase se les entregó una serie de situaciones que ellos debieron ordenar en forma cronológica.

Por ejemplo, algunas de ellas:

Nació el 5 de junio de 1898 en Fuente Vaqueros.
Poeta, dramaturgo y prosista español.
Se graduó como abogado en la Universidad de Granada
En 1929 viajó a Nueva York, donde se inspiró para escribir Poeta en Nueva York

Luego de ordenarlas, cada grupo presentó su organización y agregó algunos otros datos que para ellos eran fundamentales en la vida del escritor. Finalmente, se les mostró un *Power Point* con diferentes imágenes del autor.

3.2 Actividades en torno a la lectura

La lectura del poema fue acompañada con una serie de actividades que guiaron los diferentes objetivos de la unidad, en una primera fase se

privilegió acrecentar el vocabulario y determinar estructuras gramaticales. Las primeras tareas refuerzan la correspondencia entre sustantivo-adjetivo y el uso de artículos, elementos no presentes en el idioma japonés. Se le entregó una guía a cada estudiante, que podía ser resuelta de forma individual o con su compañero, las actividades eran las siguientes:

1-Escribe frases siguiendo el ejemplo de: sustantivo – adjetivo
Ejemplo: sábana blanca.
El viento _____ Las campanas _____
El toro _____ Las flautas _____

Elige dos sustantivos del poema y escribe un adjetivo que lo acompañe:
_____ _____

2-Escribe el opuesto:
Muerte _____ Sombra _____
Terrible _____ Lejos _____
Silencio _____ Arriba _____

3-Indica el artículo:
..... tarde ..... algodones ..... nieve .....ataúd
..... toro ..... cristal ..... muerte .....corazón

4-Busca en el poema cinco verbos en pretérito indefinido, escribe el infinitivo y una oración (del poema) en presente:

Verbo	Infinitivo	Oración
trajo	traer	Un niño trae la blanca sábana

Un segundo grupo de actividades tenía como objetivo trabajar con algunos términos propios del análisis lírico, como por ejemplo: verso, rima, hablante lírico y figuras líricas. Para presentar estos términos se recurrió a la clase explicativa en la cual la profesora definió, aclaró y presentó ejemplos de los diferentes conceptos. En esta fase los estudiantes tomaron apuntes y posteriormente determinaron como se extrapolaban al poema analizado en clase.

Para realizar la comprensión del poema, se utilizó una actividad en la cual se entregaron a los estudiantes algunas palabras claves que tenían referencia a su contenido y se les pidió que buscaran versos que representarán esa idea, las palabras fueron:
Terrible, peligroso, triste, muerte, algunas de sus respuestas:

Para la palabra *terrible*:

- Y el óxido sembró cristal y níquel.
- La muerte puso huevos en la herida
- A lo lejos ya viene la gangrena
- Las heridas quemaban como soles.

Para la palabra *peligroso:*

- Y el gentío rompía las ventanas.
- El toro ya mugía por su frente.
- Y un muslo con un asta desolada.

Para la palabra *triste:*

- En las esquinas grupos de silencio
- Un ataúd con ruedas es la cama.
- ¡Ay, que terribles cinco de la tarde!

Para la palabra *muerte:*

- Lo demás era muerte y sólo muerte.
- Un ataúd con ruedas es la cama

- El cuarto se irisaba de agonía.

Esta actividad fue una variación de las preguntas de comprensión y una forma de no guiar directamente hacia el tema central, esto generó una selección y discusión entre los alumnos que en forma libre conversaron acerca de estas ideas presentes en el texto.

3.3 Actividades de creación

Finalmente la última actividad estaba dedicada a que los estudiantes crearán algunos versos a partir de los que nos parecían versos significativos:

A las cinco de la tarde.

_____

Un niño trajo la blanca sábana

_____

A las cinco de la tarde

Lo demás era muerte y sólo muerte
A las cinco de la tarde

_____

Algunas estrofas creadas por ellos fueron:

Ejemplo 1:
A las cinco de la tarde
El cielo empieza a llorar
Un niño trajo la blanca sábana
Una niña trajo una flor.
A las cinco de la tarde.

Lo demás era muerte y sólo muerte
A las cinco de la tarde

El destino era inevitable.
Ejemplo 2:
A las cinco de la tarde
Los cuervos vuelven al nido
Un niño trajo la sábana blanca
El cuervo trae la tierra negra
A las cinco de la tarde.

Lo demás era muerte y sólo muerte
A las cinco de la tarde
El negro y el blanco desaparecieron.

Ejemplo 3:
A las cinco de la tarde
El sol se ponía
Un niño trajo la blanca sábana
Estaba preparando el funeral
A las cinco de la tarde

Lo demás era muerte y sólo muerte
A las cinco de la tarde
Fin del mundo
El horario terrible

Al terminar la unidad se le pidió a los alumnos que escribieran algunos comentarios acerca de las actividades realizadas, estas fueron sus palabras:

«Cuando entendí la significación de la poesía me sintió un poco triste. El no describió directamente sobre la muerte, pero me ha dado una impresión de eso, solamente leo la descripción de los funerales».

«Este poema es muy difícil de comprender porque parece que tiene un sentido especial, pero es muy interesante. Ya que no he leído mucho los poemas, quiero leer mucho de aquí en adelante. No sólo en español sino en japonés. Creo que los poemas nos enseñan muchas cosas muy importantes en la vida».

«Creo que el tema de la Cogida y la muerte es la guerra y la muerte. Federico usa muchas palabras de una corrida de toros como comparación. Una corrida de toros simboliza una guerra, (lucha de gente, una diferencia de poder)».

«Me impresione esta tristeza en este poema. ¿Por qué se usan las cinco de la tarde muchas veces? Creo que en este poema el autor quería expresar que las cinco de la tarde es el símbolo de algunos males. Por eso quería poner énfasis en las cinco de la tarde y repetir muchas veces en este poema».

«Se usan mucho tropos un ataúd es la cama, trompa de lirio etc. Por eso, es difícil para mí entender perfectamente. Pero desde las palabras oscuras, puedo imaginar que el tema de este poema es la muerte».

4. Conclusiones

Las opiniones de los estudiantes, sus conversaciones y juicios críticos, refuerzan la idea original de este trabajo que intenta valorar la riqueza que puede aportar un texto literario en una clase de ELE. Si bien las características del curso en que fue desarrollada la unidad son extremadamente positivas para realizar cualquier tipo de actividad, podemos afirmar que la experiencia de incluir textos literarios en la clase nos ayudó a alcanzar una serie de objetivos difíciles de abarcar, pues van desde acrecentar el léxico hasta sumergirse en la cultura hispana.

En un primer momento el texto escogido puede parecer extremadamente complejo para el nivel de los estudiantes, pero gracias a la ayuda de las diferentes actividades esta complejidad fue desapareciendo y dio

paso a un acercamiento paulatino entre el texto y los estudiantes, que perdieron el miedo a enfrentarse a un escrito auténtico, este hecho sirve para que el estudiante se motive y tenga mayor interés en continuar las diferentes tareas asignadas.

El diseño de la unidad está configurado siguiendo los objetivos iniciales. Las actividades de prelectura buscan presentar el contexto histórico cultural en el cual fue escrito el poema. Las actividades en torno a la lectura, favorecen el aumento del léxico y el repaso de algunas formas gramaticales. Los conceptos de teoría literaria fueron entregados deliberadamente de forma frontal para acercarlos a una clase expositiva, donde ellos deben delimitar los contenidos principales y los secundarios, cuándo deben tomar apuntes y cuándo no es necesario. Las actividades finales apuntaban a la interpretación del texto y su valoración.

En todo el proceso, los estudiantes fueron protagonistas de su aprendizaje, se sintieron comprometidos con el desarrollo de la unidad y tuvieron conciencia que su participación es vital dentro de la clase.

Para terminar, recordemos una de las opiniones expresadas al concluir la unidad, un estudiante nos dice claramente que le gustó leer esta poesía, se acercó al mundo literario y que desea seguir haciéndolo también en su idioma, como una experiencia significativa para su vida. Estas palabras nos llenan de alegría y le dan a la clase una proyección humana.

Bibliografía

ALBALADEJO GARCÍA, María (2007): «Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica». *Marco ELE*, número 5.

JORGE DE SANDE, Marimar (2008): «El uso de la literatura en la clase de LE-L2.» En A.M, Stoke (ED), JALT 2008, Conference Proceedings. Tokyo, Jalt. LETELIER, Paula y Cecilia SILVA (2005): *Trabajo con poesía en el aula de español como lengua extranjera.* Tamsui,

Acta del V Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas, Universidad de Tamkang, 25-34.

NARANJO, María (Sin fecha de edición): *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*, Madrid: Editorial Edinumen.

EL ESPAÑOL CON FINES LABORALES PARA ALUMNADO INMIGRANTE SIN EXPERIENCIA ESCOLAR

MARÍA JESÚS LLORENTE PUERTA.
Accem – Asturias

El tema de la comunicación se enmarca en el ámbito de la enseñanza del español a personas adultas inmigrantes dentro de la educación no formal. En concreto en *Accem*, una organización sin ánimo de lucro, de ámbito nacional, dedicada a trabajar con personas refugiadas e inmigrantes mediante un enfoque de atención integral en el que se elaboran itinerarios individualizados de inserción.

Uno de los objetivos fundamentales de nuestro alumnado es la integración sociolaboral, por ello, los cursos de Español como Lengua Extranjera se orientan a facilitar la consecución y mantenimiento de un empleo.

Algunas personas con las que trabajamos desconocen la lectoescritura – incluso en su propia lengua materna–. Esta circunstancia dificulta su inclusión en los grupos habituales y nos hace plantearnos una variedad de recursos y estrategias diferentes. La premura por iniciar la búsqueda de empleo determina que se recurra a una solución *de emergencia* y de ahí ha surgido esta iniciativa.

En Accem trabajamos con una metodología de itinerarios individualizados de inserción. Las personas extranjeras que así lo desean pueden participar en diferentes módulos formativos para acceder al empleo. Estos módulos, muy breves, pretenden dotar a la persona de un conocimiento básico para ampliar sus posibilidades de incorporación al mercado laboral español. En el módulo que denominamos «habilidades sociales para la búsqueda de empleo» se trabajan los procesos de selección (entrevista personal y telefónica) y las fuentes de información (tipología, análisis e interpretación y clasificación); en el llamado «Estrategias para la búsqueda de empleo» se necesita un mayor nivel de lectoescritura pues los contenidos son: «Técnicas para la búsqueda de empleo (El Currículum Vitae y las cartas de presentación)»; «Procesos de selección» (Pruebas psicológicas y dinámicas de grupo) y «Fuentes de información» (Internet, prensa, bibliotecas,…). Asimismo se realiza un taller de *Tecnologías de la sociedad de la información y comunicación para el empleo* con el que se procura que los participantes adquieran los conocimientos y destrezas necesarios para la utilización básica de las aplicaciones y herramientas fundamentales de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC) así como facilitar el acceso a la información en la red.

Evidentemente, las personas no alfabetizadas, en principio, no podían acceder a estos talleres o, si lo hacían, el aprovechamiento era mínimo.

Las características tan particulares de nuestro alumnado hacen necesario el diseño de un curso muy delimitado que parte de un análisis minucioso de las necesidades concretas de cada persona. Puede considerarse, con prevenciones, que nuestra experiencia se centra en la enseñanza de la lengua extranjera con fines específicos, pues su objetivo es satisfacer las necesidades comunicativas de un grupo determinado de aprendices. Concretamente se enmarca, dentro de los fines específicos, en la enseñanza de segundas lenguas con *fines profesionales.*

Aguirre Beltrán en *Vademécum* (2004: 1116)[1] define la enseñanza del Español con fines profesionales como el «enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene como propósito mejorar las capacidades de comprensión y expresión que se requieren para desenvolverse en un determinado campo de actividad profesional».

Nuestro trabajo no se centra en una profesión en concreto, sino en la búsqueda de empleo en general y en el sector que interesa al estudiante en particular.

Se aspira, no a la consecución del dominio de la lectoescritura, pero sí llegar a identificar y producir esas secuencias léxicas que permitan al alumnado mejorar su autonomía en la búsqueda de empleo. Se trata no tanto de una propuesta para la alfabetización, sino de una introducción a la lectura automática de las palabras de referencia que se trabajarán en los talleres de búsqueda de empleo.

Elemento fundamental del diseño del curso es el contexto en que se va a interactuar. Los contextos laborales y de búsqueda de empleo requieren pautas lingüísticas y de comportamiento formalizadas y fijadas previamente. Por tanto, el diseño de las actividades parte del análisis de necesidades de comunicación, de las interacciones que se van a producir, de las situaciones de comunicación (ejemplos de interacción y tipología textual oral y escrita) y del soporte y medios de comunicación. En este último caso es importante la lengua escrita y los medios de telecomunicación que requieren unos conocimientos técnicos determinados de los que las personas no alfabetizadas carecen.

Lo que se pretende con esta experiencia es realizar lo que se conoce como *alfabetización funcional.* Esto es, capacidad para desenvolverse en la comunicación escrita en una actividad muy específica: la búsqueda de empleo.

[1] AGUIRRE BELTRÁN, B (2007) «*La enseñanza del español con fines profesionales»* en *Vademécum para la enseñanza del español como lengua extranjera,* Madrid: SGEL.

Se persigue desarrollar una competencia restringida para desenvolverse en determinados contextos y realizar tareas claramente definidas. Es una instrumentalización de la lengua para conseguir un objetivo claro: el éxito en la búsqueda de empleo. Las tareas constituyen los fines específicos y el fundamento del diseño del curso. No se diseña un único curso con una programación, metodología y actividades determinadas. Existen unas líneas generales encaminadas al objetivo final y, después, con cada estudiante se plantea una manera de trabajar personalizada, que contempla diferentes niveles de dificultad lectoescritora del alumnado e incluso dentro de un margen de conocimiento del español. Se parte de un análisis exhaustivo de las necesidades de cada persona. El alumnado únicamente tiene en común el objetivo final de adquirir la competencia restringida para desenvolverse en situaciones de comunicación relacionadas con la búsqueda de empleo.

Por lo demás, se trata de alumnado *adulto*, esto significa que está en edad laboral (tiene más de dieciséis años) pero la franja de edad fluctúa entre los dieciséis y los sesenta años.

Existen en los grupos todos los perfiles señalados por Smich-Duggeon[2]:

> Para adultos no alfabetizados que aprenden inglés como segunda lengua, Haverson y Haynes (1982: 3)[3] identificaron cuatro categorías de competencia y formación en el momento en que estos adultos entran en un programa de alfabetización:
>
> **No alfabetizados:** estudiantes que no tienen destrezas de alfabetización en su lengua nativa pero «que hablan un idioma para el que hay lengua escrita».

[2] En NCBE, *FOCUS: Occasional Papers in Bilingual Education,* Number 12, Summer 1989. (En inglés en <http://www.escort.org/products/eng_lit_dev.html>). Traducción de Marcos Cánovas.
[3] HAVERSON, W. W. y HAYNES, J. L., (1982). *ESL/literacy for Adult Reamers.* Washington D. C.: Center for Applied Linguistics.

> **Prealfabetizados:** estudiantes que proceden de grupos socioculturales que tradicionalmente carecen de lenguas escritas.
>
> **Semialfabetizados:** estudiantes que tienen de tres a cuatro años de escolarización formal pero poseen mínimas destrezas de alfabetización en una lengua. Tienen conocimiento básico de un sistema de escritura, incluyendo los nombres de las letras, y pueden reconocer algunas palabras (escritas) comunes. Saben escribir su nombre y su dirección. Estos estudiantes tienen a menudo un bajo nivel de autoestima y poca confianza en sus capacidades.
>
> **Alfabetizados en un alfabeto no latino o en otro sistema de escritura:** estudiantes que están alfabetizados en su lengua nativa, pero que tienen que aprender un sistema de escritura nuevo. Por ejemplo, los hablantes de chino y de lao.

En función del perfil de cada aprendiz y de sus necesidades, expectativas y preferencias se organiza un plan de trabajo que se consensúa con el propio estudiante.

Partiendo de estos presupuestos, la formación posee un carácter eminentemente práctico y funcional y se orienta a necesidades comunicativas concretas. No se plantean objetivos a largo plazo, sino inmediatos. Consideramos que el método más eficaz para cumplir nuestro objetivo es el constructivista. Se entiende que el aprendiz es un elemento activo y central en el proceso de enseñanza– aprendizaje que construye (o reconstruye, en el caso de personas alfabetizadas en grafías distintas a la latina) de manera personal el sistema lectoescritor. Para ello, necesita recibir un *input* rico, variado y significativo de textos escritos en la nueva lengua. Textos reales y cercanos a su objetivo (anuncios de empleo en prensa, carteles, notas,

formularios...) que pueda analizar e interpretar utilizando la variedad de conocimientos de que dispone y que le brinda el propio texto. Los aprendices formulan hipótesis sobre la lengua escrita que irán comprobando –igual que sucede con la lengua oral– y se acostumbran a identificar palabras completas sin necesidad de tener que leerlas por entero y varias veces.

Este curso pretende realizar un aprendizaje complementario a la adquisición de las destrezas comunicativas, por tanto se inicia una vez que el aprendiz puede comunicarse oralmente de una manera básica.

En el trabajo en el aula se mantienen los principios fundamentales de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas basada en un enfoque constructivista:

- Partimos de los conocimientos previos de los estudiantes. Siempre se relaciona lo que se conoce con el nuevo aprendizaje.
- Siempre se negocia y anticipa qué se va a trabajar y la finalidad
- Se potencia la funcionalidad y significatividad del aprendizaje
- Se mantiene una evaluación constante de todo el proceso. Se fomenta el uso del portfolio (adaptado, claro está) como herramienta de autoevaluación y control del progreso
- Se pretende fomentar la interacción, el trabajo cooperativo y la ayuda entre iguales.

En las propuestas didácticas que realizamos se plantean distintos bloques de actividades que se complementan:

a) Actividades relacionadas con los recursos para la búsqueda de empleo.
   a. Actividades que pretenden dotar al alumnado de autonomía para desenvolverse en el entorno, en concreto en un Servicio Público (SPE), en diferentes recursos comunitarios (Asociaciones, ETT, Sindicatos, ONG…) y en situaciones concretas relacionadas con la búsqueda de empleo, como puede ser una entrevista de trabajo. La tipología de

actividades es muy variada y requiere prestar atención a los elementos que integran la comunicación no verbal: la kinésica (gestos, expresiones faciales y posturas corporales), proxémica (espacio entre los interlocutores) y la cronémica (concepto y uso del tiempo) pues los malentendidos culturales surgen, la mayor parte de las veces, de las diferentes concepciones de estos elementos en las distintas culturas.

b) Actividades relacionadas con la identificación de ofertas de empleo:
   a. Las relativas a las tareas del ámbito profesional que señala el MCER: 57-58:
      i. buscar permisos de trabajo, etc. del modo más adecuado;
      ii. preguntar (por ejemplo, a agencias de empleo) sobre el carácter, la disponibilidad y las condiciones de empleo (por ejemplo, descripción del puesto de trabajo, salario, normas del trabajo, tiempo libre y vacaciones, duración del contrato);
      iii. leer anuncios de puestos de trabajo;
      iv. escribir cartas de solicitud de trabajo y asistir a entrevistas ofreciendo información escrita o hablada sobre datos, titulaciones y experiencia de carácter personal, y contestando a preguntas referidas a ello;
      v. comprender y seguir los procedimientos para los contratos;
      vi. comprender y plantear preguntas relativas a las tareas que hay que realizar al comenzar un trabajo;
      vii. comprender las regulaciones y las instrucciones de seguridad;

viii. informar de un accidente y realizar una reclamación a la compañía de seguros;
ix. hacer uso de las prestaciones de la asistencia social;
x. comunicarse adecuadamente con los superiores, los colegas y los subordinados;
xi. participar en la vida social de la empresa o institución (por ejemplo, en el bar, en los deportes y en las asociaciones, etc.).

c) Actividades de lectoescritura// alfabetización:
   a. Se proponen textos diversos que permiten leer y escribir cuestiones básicas relacionadas con la vida cotidiana y con la búsqueda de empleo, como interpretar anuncios de trabajo; comprender y completar impresos de solicitud… buscar información en folletos, periódicos, carteles… Resulta fundamental el desarrollo de la memoria visual: actividades de relacionar palabras con imágenes (pictogramas); señales e iconos con su significado correspondiente.
d) Actividades para desarrollar la competencia intercultural:
   a. Asociaciones de ideas.
   b. Mapas conceptuales.
   c. Análisis, interpretación, comparación, debate.

Lo que se denominan *saberes y comportamientos socioculturales* son la base más importante de cara a realizar una comunicación eficaz, pues se basan en los aspectos cotidianos, en la organización social y en las relaciones personales. Los aspectos culturales determinan la elección de exponentes lingüísticos y el registro. En este taller se trabajan los convencionalismos sociales que se utilizan en el ámbito profesional y procuramos ir un poco más allá, hacia la competencia intercultural, por lo que

está presente la dimensión afectiva del aprendizaje de idiomas y se valora la cultura de procedencia del alumnado.

e) Actividades relacionadas con el manejo de las Nuevas Tecnologías.
    a. Especialmente el uso de Internet como herramienta motivadora y práctica para la búsqueda de empleo y el aprendizaje de la lengua. En este sentido, se realizan actividades de familiarización con el teclado, publicación de anuncios en la prensa gratuita, anuncios de autocandidatura para colgar en paneles a la vista del público, etc.

Una de las mayores dificultades con las que nos encontramos se deriva de la movilidad del colectivo, provocada, en muchas ocasiones, por la situación económica actual. La asistencia es irregular y dificulta una programación continuada, por tanto generalmente se plantean actividades y pequeños talleres que pueden realizarse en una sola sesión.

Puesto que este aprendizaje requiere un esfuerzo, el alumnado desea ver resultados de manera inmediata y esto no siempre es así, lo que provoca dificultades, ocasionalmente, para mantener la motivación.

La lectura y escritura son herramientas que, además de embeber la vida cotidiana, proporcionan la entrada al conocimiento cultural de la sociedad y constituyen un instrumento fundamental de igualdad.

La alfabetización es un proceso lento que va más allá de la enseñanza de un determinado sistema de escritura y este primer paso debe ir más allá del desarrollo de una competencia restringida. No se trata solo del acto mecánico de leer y escribir, sino de adquirir herramientas para comprender el mundo. De ahí la necesidad de complementar esta iniciativa con cursos de alfabetización más completos y abiertos.

Bibliografía

AGUIRRE BELTRÁN, Blanca (2007) *La enseñanza del español con fines profesionales* en *Vademécum para la enseñanza del español como lengua extranjera,* Madrid: SGEL,1109-1129

GARCIA PAREJO, Isabel (2005): «(Bi)alfabetismo: ¿Qué significa tener competencia lectoescritora en una segunda lengua?», *Glosas Didácticas,* nº 15, otoño 2005 [en línea] <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-05.pdf>

HERNÁNDEZ GARCÍA, Maite y Félix VILLALBA MARTÍNEZ (2005): «La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes», *Glosas Didácticas,* nº 15, otoño 2005 [en línea] <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-08.pdf>

INSTITUTO CERVANTES (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación* [en línea] <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

SIMICH-DUDGEON, Carmen: *Alfabetización inglés: enfoques y estrategias que dan resultado en adultos y niños con competencia limitada en lengua inglesa* [en línea] <http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/simich.htm>

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús e Isabel SANTOS GARGALLO, (coords.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

EL ESPAÑOL COMO HERRAMIENTA VEHICULAR DE INTERNACIONALIZACIÓN: EXPERIENCIA PRÁCTICA EN EL ÁMBITO DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA

ANA Mª MARTÍNEZ LARA
MARINELA GARCÍA FERNÁNDEZ
Mª LUISA ESCRIBANO ORTEGA
Universidad Politécnica de Madrid (UPM)

RESUMEN

La experiencia que mostramos está enmarcada dentro de los Cursos de Español Aplicado a la Ciencia y la Tecnología del Programa de Lenguas para la Internacionalización (PROLINTER) **(**UPM).

Presentamos en este taller algunos de los materiales y métodos docentes fruto de nuestras experiencias en proyectos de innovación educativa (UPM), cuya finalidad es la mejora de la calidad en el proceso enseñanza/aprendizaje, mediante la aplicación de las TIC en el aula, metodología *B(lended)Learning*.

Módulos online de ciencia y tecnología

Para la práctica de las destrezas comunicativas mediante el aprendizaje *colaborativo*. (Plataforma *Moodle*)

PELE (Portfolio de Español Lengua de Especialidad).

Inspirado en el dossier del PEL (Portfolio Europeo de la Lenguas) para la lengua de especialidad de la ciencia y la tecnología

1. Introducción

El Área de Español del Programa de Lenguas para la Internacionalización, (PROLINTER) de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) pretende ser un instrumento útil y flexible para la comunidad universitaria cuya lengua materna no es el español. Los objetivos de aprendizaje que se pretenden conseguir son los siguientes:

- Presentar una oferta flexible de cursos opcionales de español para los alumnos internacionales de la UPM, que no se pueden incluir dentro de los planes de estudio de nuestras escuelas de ingeniería y arquitectura y que permitan a estos alumnos vivir su experiencia de intercambio académico con una preparación lingüística suficiente para seguir las clases teóricas y prácticas a la vez que se puedan integrar en el entorno social y ciudadano.
- Ofrecer a nuestros alumnos asignaturas de español que complementen el programa técnico que han venido a cursar, detallado en sus contratos de estudio (*Learning Agreement).* En este sentido conseguir un buen nivel de español es un valor añadido a sus certificaciones en ingeniería o arquitectura.
- Adaptar los niveles de los Cursos de Español Aplicado a la Ciencia y la Tecnología a las directrices que marca el MCER (*Marco Común de Referencia Europeo*) y poner en marcha métodos de aprendizaje y evaluación que permitirán al alumno un mayor aprovechamiento de los cursos de español y repercutirá, lógicamente, en la mejora de la calidad de la enseñanza en la UPM

2. Español Aplicado a la Ciencia y la Tecnología

En el Programa de Lenguas para la Internacionalización (*Prolinter*) de la UPM se imparte Español como segunda lengua aplicada a la Ciencia y

la Tecnología en el área de las lenguas de especialidad, con el objetivo genérico de la adquisición de las competencias comunicativas del discurso académico, ya que el grupo meta de este programa son los alumnos internacionales de los programas técnicos de la Universidad Politécnica de Madrid.

La integración de la lengua de la Ciencia y la Tecnología dentro de la programación de nuestros cursos de español se hace a través de:

1. *Inclusión de vocabulario de Ciencia yTtecnología en las diferentes tareas de aprendizaje de las unidades didácticas.*

   Estando de acuerdo, de manera general, con la afirmación científicamente justificada en el área de la adquisición de las lenguas para fines específicos (LSP), de que este aprendizaje debería comenzar cuando el alumno tiene ya un cierto conocimiento de la lengua general, creemos no obstante que, en nuestro caso, es posible introducir determinado vocabulario científico desde el nivel A1 (por ejemplo, integrado en los ejemplos que siguen a las explicaciones gramaticales o en textos muy sencillos creados para la ocasión).

2. *Inclusión de los corpus de textos científicos*

   La integración de un corpus de textos (escritos y orales) es fundamental para la programación de un curso de especialidad, como parte de las actividades del aula.

   Se puede hacer una clasificación de los discursos de especialidad dependiendo del grado de especialización de emisor y receptor. Así, en un primer nivel estarían los textos de especialización científica (actas de congreso o artículos especializados). El segundo nivel corresponde a la semi-divulgación científica (publicaciones como Investigación y Ciencia o Nature) y, por último, un tercer nivel de divulgación científica (revistas que podemos encontrar en los quioscos, secciones de ciencia y tecnología de los periódicos) (Gómez de Enterría, 2009).

El corpus textual de nuestros cursos está formado por textos correspondientes al segundo y tercer nivel, ya que, según hemos ya mencionado, el alumnado, estando siempre en un entorno científico técnico, procede de programas académicos técnicos muy dispares (arquitectura, ingeniería de agronomía, de telecomunicaciones, industrial…) lo que implica una gran variedad en el vocabulario técnico, según estas especialidades.

El primer nivel de la lengua científica se trabajará de manera individual a través de la realización de un trabajo que detallaremos en el punto número cuatro.

3. *Realización de Módulos online de Ciencia y Tecnología (Metodología B(lended) Learning)*

Las actividades correspondientes a los apartados uno y dos se realizan dentro de las clases presenciales y abarcan todas las destrezas comunicativas, mientras que las citadas en este y las del citado a continuación, –ambos materiales son el objeto de este taller, suponen una novedad metodológica y dedicaremos un apartado a cada uno de ellos– . Los Módulos de Ciencia y Tecnología se imparten con la metodología del aprendizaje compartido *B(lended)Learning* , lo que supone el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula y, como veremos más adelante, fomenta el aprendizaje autónomo y colaborativo.

4. Adaptación del PEL a nuestros cursos -> PELE

Por último, entre las novedades metodológicas también incluimos la adaptación del PEL a nuestra realidad docente y lo hemos denominado *PELE (*Portfolio Europeo Lengua de Especialidad), que más adelante detallaremos.

3. Materiales docentes para la integración de la lengua de especialidad (Ciencia y Tecnología)

3.1. Módulos de Ciencia y Tecnología

La aplicación de la metodología *B(lended) Learning* al programa de los cursos de Español Aplicado a la Ciencia y la Tecnología (García *et ál*., 2009) se materializa en módulos de 5 horas de trabajo del alumno que se desarrollan totalmente *online* a través de la plataforma de teleducación *Moodle*, (GATE, UPM). Este término *(B(lended) Learning)* se utiliza para definir actividades formativas que integran elementos de la enseñanza presencial en el aula con el auto estudio *online* (e-*learning)*. Su desarrollo implica la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) con las actividades propias del aula, con el objetivo de combinar las ventajas que ofrece la enseñanza a distancia, es decir, aprendizaje colaborativo, flexibilidad de horarios y comunicaciones asíncronas, con la indudable necesidad, sobre todo en las clases de idiomas, de un contacto directo y personalizado en el aula.

Estas actividades de autoestudio no son simplemente una serie de ejercicios complementarios o búsquedas recomendadas de páginas web. Para Bartolomé Pina (2004) la idea clave es la selección de los medios adecuados para cada necesidad educativa. Es decir, se trata de un modelo ecléctico compuesto por instrucción presencial y funcionalidades del aprendizaje electrónico (*e-learning)*, con la finalidad de potenciar las ventajas y disminuir las limitaciones de ambas modalidades.

Estos módulos de Ciencia y Tecnología permiten al estudiante familiarizarse con un determinado tipo de lenguaje científico técnico.

Contenidos y metodología

Los contenidos de estos módulos se han seleccionado atendiendo a las necesidades específicas de nuestros estudiantes, quienes, además de estudiar español para desenvolverse en la vida diaria, necesitan unas bases de

vocabulario científico-tecnológico para el mejor seguimiento y aprovechamiento de sus programas científico-técnicos de ingeniería o arquitectura.

Uno de los principios pedagógicos aplicado y mencionado como un objetivo en el EEES es el aprendizaje significativo. Para construir una unidad didáctica significativa hay un factor fundamental: la elección del tema, que debe ser abierto y motivador. El aprendizaje significativo sería el que propugna la teoría constructivista del aprendizaje, según la cual todo aprendizaje debe basarse en unos conocimientos anteriores y, a partir de estos, ir *construyendo* el aprendizaje posterior (Ballester, 2002). Por ello, para la selección de los temas de ciencia y tecnología incluidos en estos módulos se realizó un breve estudio sobre las preferencias de nuestros alumnos. Durante algunos cursos académicos, pedíamos a nuestros estudiantes que seleccionaran un texto de su especialidad que les resultara interesante y, a partir de él, realizaran un trabajo. Haciendo una sencilla estadística sobre la temática elegida, observamos que había algunos temas que interesaban a la mayor parte de los alumnos: energías renovables, arquitectura sostenible, tecnología de los alimentos o metro de Madrid. Alrededor de estos temas hemos elaborado diferentes módulos técnicos, entre los que destacamos:

- Módulos de Arquitectura (La Catedral de Justo)
  <http://moodle.upm.es/formacion-externa/course/view.php?id=8>
- Módulos de Ingeniería de Caminos, Canales, Puertos (Metro de Madrid)
  <http://moodle.upm.es/formacion-externa/course/view.php?id=73>
- Módulos de Medioambiente, Industriales y Arquitectura (Energías Renovables)
  <http://moodle.upm.es/formacion-externa/course/view.php?id=76#section-1>

Asimismo, se han tenido en cuenta los tres principios básicos de la enseñanza *online*: *interacción, colaboración y participación activa;* principios que consideramos básicos para cualquier tipo de enseñanza.

En este taller se ha presentado el Módulo sobre las Energías Renovables, concebido para un nivel B2 del MCER

El modulo incluye tareas y ejercicios para desarrollar las siguientes destrezas comunicativas:

1. Comprensión auditiva:

   A través del visionado de un anuncio de televisión sobre las energías renovables.

2. Comprensión lectora y expresión escrita.

   A través de una selección de textos sobre el tema técnico seleccionado. El aprendizaje de estas competencias requiere un énfasis especial para estos alumnos ya que la bibliografía científico-técnica forma parte de su vida académica diaria.

3. Estructuras gramaticales propias del discurso técnico.

   En este apartado se refuerza algún tema gramatical específico (por repetición o por comprensión) de los textos seleccionados y que sea relevante para el nivel de aprendizaje del grupo. En este caso concreto, se dedica a la revisión de las oraciones condicionales con una serie de ejercicios de práctica controlada.

4. Producción oral-producción escrita

   Nos referirnos a una actividad que incluimos en estos módulos y que permite el desarrollo, aunque virtual, de ambas destrezas. Nos referimos al Foro. Junto a otras formas de comunicación en Internet, como los *chats* o el correo electrónico difundidos a través de un canal de comunicación escrito, comparte muchos rasgos del discurso oral, incluida la comunicación no verbal y quinésica a través de los emoticonos.

3.2. PELE (Portfolio Europeo Lengua de Especialidad)

Con el término *PELE* hacemos referencia a la adaptación que hemos realizado del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) a nuestros cursos de Español para la Ciencia y la Tecnología

3.2.1. Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)

Tal y como se recoge en la página web de OAPEE (Organismo Autónomo Programas Europeos) <http://www.oapee.es/oapee/inicio/oapee.html>, el PEL es un documento personal promovido por el Consejo de Europa que permite registrar las experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre las mismas a los que aprenden o han aprendido una lengua.

El PEL consta de tres partes:

- *Pasaporte de Lenguas*

  Actualizado regularmente por el titular, refleja lo que este sabe hacer en la lengua objeto de estudio. El titular puede reflexionar y autoevaluarse mediante el Cuadro de Auto Evaluación, que describe las competencias por cada una de las destrezas (hablar, leer, escuchar, escribir). El PEL también contiene información sobre diplomas obtenidos, cursos realizados así como contactos del titular relacionados con otras lenguas y culturas.

- *Biografía lingüística*

  En ella se describen las experiencias del titular en cada una de las lenguas y está diseñada para servir de guía al aprendiz a la hora de planificar y evaluar su progreso.

- *Dossier*

  Contiene ejemplos de trabajos personales para ilustrar las capacidades y conocimientos lingüísticos. (Certificados, diplomas, trabajos escritos, proyectos, grabaciones en audio, vídeo, presentaciones, etc.)

Con el PEL, el Consejo de Europa pretende conseguir los siguientes objetivos:

- La profundización en el entendimiento y la tolerancia entre los ciudadanos de Europa.
- Facilitar la movilidad en Europa, mediante una descripción clara y reconocible internacionalmente de las competencias lingüísticas.
- La protección y promoción de la diversidad lingüística y cultural.
- La promoción del plurilingüismo por medio del aprendizaje de lenguas y culturas a lo largo de toda la vida.
- La descripción clara y transparente de las competencias lingüísticas y las titulaciones para facilitar la movilidad en Europa.

3.2.2. Utilización del PEL en el aula de Español Aplicado a la Ciencia y la Tecnología (EACT)

El inicio de la integración del PEL en los cursos de EACT data del año 2007. En un principio, el estudiante recibía las diferentes partes de las que consta el PEL para que las fuera realizando en el momento correspondiente. Con el tiempo, se llegó a la conclusión de que completar todos los impresos de los que consta el PEL era una tarea que implicaba una dedicación extra y no demasiado provechosa tanto para estudiantes como para docentes. En el proceso de reflexión, consultando la bibliografía especializada en el tema y contrastando nuestra experiencia con la de otros colegas, nos resultó reveladora una frase de Cassany: "Una primera consideración que cabe formular es que no existe un único enfoque para implementar el PEL en el aula, sino tantos como contextos, aprendices y propósitos." (Cassany, 2006). Y así comenzamos a adaptar el PEL a la realidad de nuestros estudiantes (Escribano, 2001):

- Colectivo homogéneo: universitarios de entre 20 y 28 años
- Estudiantes de carreras técnicas de la UPM
- Familiarizados con la tecnología e interesados en la dimensión social de lenguaje

- Utilizan la lengua en un contexto de inmersión
- Hablan más de 2 lenguas y consideran que aprenden lenguas con facilidad
- Poseen diferentes niveles de lengua, la mayoría A2-B1

Seleccionamos y adaptamos los diferentes apartados y materiales del PEL hasta llegar a lo que hemos dado en llamar *PELE* (Portfolio Europeo Lengua de Especialidad).

3.2.3. *PELE*

El *PELE* se encuentra enmarcado dentro de la lengua de especialidad del lenguaje académico para la ciencia y la tecnología. Nuestra adaptación del PEL se ve reflejada, sobre todo, en el Dossier, ya que nos parece esta la parte más productiva. No obstante, también hemos incluido alguna variante en las otras dos partes del Portfolio. El *PELE* sigue la misma estructura que el PEL y consta de las tres partes que hemos mencionado (Pasaporte, Biografía lingüística y Dossier). A continuación detallamos la adaptación realizada:

1. Pasaporte

   En lugar de realizar el pasaporte en formato papel, hemos creído conveniente que nuestros alumnos, familiarizados totalmente con Internet, completen el pasaporte lingüístico directamente en la siguiente web:
   <http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/vernav/Europass+Documents/Europass+Language+Passport.csp?loc=es_ES>
   Una vez completado deben archivarlo e incluirlo en la versión final del PELE.

2. Biografía lingüística:

   La biografía lingüística del PEL consta de los siguientes apartados:

- Historial Lingüístico

- Aprender a aprender
- Actividades de aprendizaje
- Tabla de descriptores para la autoevaluación

En el PELE hemos modificado algunos aspectos de esta biografía lingüística:

- El Historial lingüístico lo hemos sustituido por la elaboración de un CV personal, pues es una demanda de nuestros estudiantes el aprender a elaborar un currículum. Y como ya hicieron con el pasaporte, tienen un esquema para rellenar su currículum en la siguiente dirección:
  <http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1344/type.FileContent.file/CVTemplate_es_ES.doc>
- La parte de «Aprender a aprender» es una reflexión sobre las estrategias de aprendizaje. Consideramos útil incluirla a partir de un nivel B1
- En el apartado de «Actividades de aprendizaje» el estudiante puede incluir actividades que le resultaron útiles en su aprendizaje de lenguas. Igualmente, no nos parece pertinente utilizarlo antes de un nivel B1.
- La Tabla de descriptores para la autoevaluación la utilizamos a partir de un nivel A2 de dos maneras diferentes:
  - Como autoevaluación diagnóstica al inicio del curso (usando los descriptores del nivel anterior en el que estamos situados)
  - Como autoevaluación final (utilizando los descriptores correspondientes al nivel en el que estamos)

3. Dossier

   En el dossier del PEL, los estudiantes tienen que incluir muestras de su trabajo realizadas durante el curso (ejercicios, redacciones, etc.),

sin embargo dado el perfil del alumno internacional de la UPM, ese trabajo parece demasiado abierto, por lo que se ha programado un dossier *dirigido* en el que tienen que incluir los siguientes trabajos relacionados con la lengua técnica:

1. *Trabajo periodístico*

   Seleccionar dos artículos de periódico relacionados con un tema de ciencia y/o tecnología, hacer un resumen y escribir la opinión o experiencia personal sobre el tema.

   Direcciones recomendadas:

   <http://www.elpais.com/tecnologia/>

   <http://www.abc.es/ciencia/ciencia.asp>

   <http://www.publico.es/ciencias>

   <http://www.elmundo.es/elmundo/ciencia.html>

   <http://www.elmundo.es/elmundo/navegante.html>

   <http://www.100cia.com/>

   <http://www.laflecha.net>

   En esta tarea trabajan en el nivel divulgativo de la lengua de la ciencia y la tecnología.

2. *Trabajo de lengua de especialidad*

   Búsqueda en revistas especializadas de un artículo relacionado con el uso o el desarrollo de la tecnología en algún tema relacionado con su ámbito/ especialidad para realizar el siguiente trabajo:

   - Localizar 10 palabras clave y explicar su significado.
   - Localizar 15 palabras accesorias y explicar su significado.
   - Hacer un breve resumen del texto y dar una opinión sobre el contenido del mismo.

- Añadir las 10 palabras clave al «Glosario de Ciencia y Tecnología» que encontrarás en tu curso *online.*

Este trabajo se centra en el nivel semi-divulgativo de la lengua de la ciencia y la tecnología y conecta con los módulos *online* anteriormente mencionados a través de la inclusión del vocabulario clave en el «Glosario de Ciencia y Tecnología» que ha sido creado en *Moodle* a tal efecto. De esta manera, este glosario se convierte en un trabajo colaborativo y en un instrumento de consulta de gran utilidad para todos los estudiantes.

Además de este glosario de creación colectiva de los alumnos de cada nivel, como material de apoyo a este trabajo de lengua técnica, el profesorado incluye bibliografía sobre diccionarios y glosarios técnicos de las diferentes especialidades.

3. *Trabajo de Expresión Oral*

En grupos de tres personas de la misma especialidad, tienen que buscar un tema relacionado con su ámbito de especialidad, y en paralelo con Madrid, y realizar el siguiente trabajo:

Una exposición oral en clase de un máximo de 15 minutos

Un esquema previo de esta exposición y adjuntarlo al portfolio

Escribir cuatro preguntas sobre la exposición realizada para ser contestadas por el resto de la clase.

4. Conclusiones

El programa de los Cursos de Español Aplicado a la Ciencia y la Tecnología de la UPM tiene una clara orientación interdisciplinar que integra el área técnica (textos técnicos, vocabulario específico), el área tecnológica (uso de las TIC) y el área humana, donde existe una interacción entre los

profesores de los cursos de español y el profesorado de las diferentes escuelas técnicas.

En este trabajo hemos presentado dos propuestas innovadoras para trabajar la lengua de especialidad de la Ciencia y la Tecnología en el ámbito académico de las ingenierías y la arquitectura. Los módulos *online* de Ciencia y Tecnología permiten el empleo de las TIC en el aula y el Portfolio Europeo Lengua de Especialidad (*PELE*) fomenta el aprendizaje autónomo de la lengua de especialidad.

Con estos materiales desarrollados durante los cursos de Español aplicado a la Ciencia y la Tecnología hemos conseguido, siguiendo las líneas de la declaración de Bolonia, mejorar las competencias lingüísticas de los estudiantes Erasmus en el entorno académico e incentivar las competencias profesionales: comunicación oral, trabajo en equipo y liderazgo**.**

Bibliografía

BALLESTER, Antoni (2002): *El Aprendizaje Significativo en la Práctica. Como hacer el Aprendizaje Significativo en el Aula*. [en línea] <http://www.aprendizajesignificativo.com/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf>

BARTOLOMÉ, Antonio (2004): *Blended Learning, Conceptos Básicos.* [en línea] <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2301.htm>

CASSANY, Daniel (2002): *Usando el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) en el aula* [en línea] <http://www.educacion.es/exterior/be/es/publicaciones/mosaico/mos9.shtml>

ESCRIBANO ORTEGA, Mª Luisa (2001) «Análisis cualitativo de las necesidades y de las estrategias de aprendizaje del español como segunda lengua en estudiantes extranjeros de Ciencia y Tecnología de la Universidad Politécnica de Madrid», *Proyecto de Investigación para el DEA* (UCM)

GARCÍA, Marinela, Mª Luisa ESCRIBANO y Ana Mª MARTÍNEZ (2009): «Blended Learning in the Spanish language classroom: A case study in the Programme of Languages for Internationalization at the Universidad Politécnica de Madrid (UPM)». *Actas del Congreso INTED* 2009

GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa (2009): *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*, Madrid: Arcolibros

LA ELABORACIÓN DE UN PLAN DE NEGOCIOS COMO HERRAMIENTA DE SIMULACIÓN FUNCIONAL EN LA CLASE DE EFE

VÍCTOR HUGO RAMÍREZ RAMÍREZ
Universidad Veracruzana

RESUMEN

En tiempos recientes términos como incubadoras de empresas empezaron a ganar su lugar dentro del *argot* de negocios, al subrayar la necesidad de apoyar nuevos proyectos. Sin pretender llegar a ocupar el lugar de estos centros de asesoría, en este taller se pretende demostrar cómo dentro de un curso de EFE la elaboración de un Plan de negocios puede ser una útil herramienta para la simulación funcional. En ocasiones, los docentes se enfrentan a grupos heterogéneos a los que deben, sin embargo, proveer la enseñanza de lengua de especialidad. A través de la elaboración de este Plan no solo se compatibilizan los diversos intereses y se fomenta la creatividad, sino que se provee un contexto real de aprendizaje de la lengua de especialidad.

Dentro del creciente campo de la enseñanza de ELE en México, la enseñanza de lengua con fines específicos se distingue por su reciente aparición y la precariedad de las condiciones en que su desarrollo se está llevando a cabo. De ahí que no sorprenda descubrir que son pocos los centros de enseñanza que ofrecen este tipo de cursos. Lo que presento aquí son una

serie de experiencias extraídas de la enseñanza de EFE: Negocios en la Escuela para Estudiantes Extranjeros (EEE) de la Universidad Veracruzana, (Xalapa, México), que pueden servir de apoyo para el desarrollo de este tipo de cursos de EFE en contextos similares. Inicio esta presentación con un breve panorama de los estudiantes internacionales en México; continúo con un panorama de la enseñanza de EFE en México y la Universidad Veracruzana; en seguida, procedo a la parte medular, es decir la inclusión del Plan de negocios en el curso de Español con Fines Específicos: Negocios; y, finalmente, presento las conclusiones que se pueden extraer de esta experiencia educativa.

1. Los estudiantes internacionales en México

En México la enseñanza de Español a extranjeros en general y con fines específicos en particular obedece principalmente al creciente uso del español como lengua para la comunicación interna y externa en Estados Unidos y Canadá. Los estudiantes provenientes de estos dos países representan una mayoría abrumadora frente a los provenientes de otras regiones. Lo anterior no obedece simplemente a cuestiones geográficas sino también a razones geopolíticas y económicas dentro de las cuales destaca la existencia del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) desde 1994.

No cabe duda que Estados Unidos representa el mercado exterior más importante de México al cual se dirigen casi el 90% de las exportaciones; sin embargo, en sentido contrario México también es un mercado atractivo para la expansión comercial estadounidense, pues aun cuando China lo haya desplazado de su posición de segundo socio comercial, el incremento del comercio entre los dos países ha aumentado de forma permanente y solo hasta ahora ha sido afectado por la actual crisis económica mundial. Dentro de los Estados Unidos, el mercado latino lo conforman 40

millones de consumidores (65% de origen mexicano) cuyas costumbres, gustos, símbolos culturales distan de los del consumidor anglosajón tradicional. Para muchos estudiantes, el conocimiento del vocabulario relacionado con los negocios no solo significa el conocimiento de una lengua que les permitirá oportunidades en el exterior sino también dentro de su país.

A pesar de estas estadísticas, el número de estudiantes extranjeros en México es pequeño si se compara con el de sus contrapartes norteamericanas: estos solo representan el 0.1% de la matrícula total, lo que indica que nos encontramos ante un público al que todavía falta desarrollarse (Martínez Carballo; 2009). Es más fácil encontrar estudiantes extranjeros en programas de movilidad internacional que pertenecen en su mayoría a carreras de español, estudios latinoamericanos o internacionales, ciencias políticas y administración de empresas. Dentro de la UV, el papel de la EEE consiste en proveer un espacio dentro del cual estos estudiantes tengan un primer acercamiento formal a la lengua española y cultura mexicana y, en el caso del curso de EFE: Negocios, al lenguaje empresarial en México.

2. El curso de EFE: Negocios en la Universidad Veracruzana (UV)

México adolece de una ausencia de lineamientos, programas y exámenes de reconocimiento oficial no solo para la enseñanza del Español con Fines Específicos sino del Español como Lengua Extranjera en general. Solo en el caso de las universidades tanto públicas como privadas, se ha procedido a la elaboración de su propio currículo y programas; algunas han decidido seguir las recomendaciones del Marco Común Europeo. En el caso de la enseñanza del Español empresarial o de Negocios, a la ausencia de un marco regulatorio de contenidos y, por tanto, la existencia de programas independientes, se suma la carencia de libros de texto hechos en México enfocados a este fin. La explicación de esta situación, que pudiera parecer una lista de reproches a la falta de acción, es necesaria para entender el

contexto en el que se está desenvolviendo la enseñanza de EFE y, en este caso en particular, la naturaleza del curso de *EFE: Negocios* de la EEE.

Cuando inicié la impartición de EFE, me enfrenté a un curso cuyo programa definía a su público como estudiantes universitarios y profesionistas en ejercicio cuyo nivel de lengua correspondía a un nivel intermedio alto (nivel 4 de 5). El programa del curso y su material correspondiente se diseñaron dentro de la EEE y se incluían tanto materiales didácticos como auténticos así como ejercicios de lengua para alumnos de nivel intermedio. Este material, sin embargo, estaba más bien enfocado a la comprensión de textos y, aparte de contadas excepciones, carecía de sugerencias para la realización de ejercicios de simulación funcional. El reto era entonces crear un curso que incluyera estos contenidos pero fuera también atractivo para los alumnos y para el docente. Sin afán de erigirme como la tabla de salvación de un curso, lo que presento aquí es el recuento de una experiencia que, espero, a otros colegas les puedan servir.

Fuera del campo de la literatura, son pocas las ocasiones en las que podemos encontrar un texto con el que nos identificamos plenamente. Por eso, cuando en las *Actas del I Congreso Internacional de Español con Fines Específicos*, la profesora Mercedes Fajardo hace un recuento de su trayectoria como profesora de ELE, uno no puede sino confirmar cada una de las experiencias que ahí presenta. Dice Fajardo que un profesor de EFE es alguien que sufre de una experiencia traumática ante el hecho de que, a pesar de su formación humanista, es elegido de forma repentina para dar un curso con contenido «científico» (Fajardo Domínguez, 2000: 194); no solo eso, sino que además nos recuerda que muchas veces los profesores debemos crear nuestro propio curso y materiales. Frente a estos retos, sus recomendaciones son más que bienvenidas: preparar bien las clases, contar con un libro confiable, buenos libros de consulta y, sobre todo, un asesor que nos pueda apoyar en el momento que las dudas nos asalten. (Fajardo Domínguez, 2000, 199) Desafortunadamente eso no lo supe la primera vez

que me paré en la clase de EFE pero es gratificante saber que aun sin saberlas seguí las recomendaciones de una especialista.

En mi caso personal, el primer paso fue replantear el curso mediante un nuevo análisis de necesidades. Este me demostró que, lejos de lo que originalmente creí, estaba trabajando con jóvenes universitarios sin experiencia laboral y procedentes de carreras tan diversas como Negocios, Ciencia Política, Español y ¡hasta Biología o Danza! Como segundo punto, procedí a rediseñar el programa del curso (ver tabla 1). Este fue un proceso paulatino que se llevó a cabo a medida que conocía mejor el mundo de los negocios. Tras esta reprogramación, se hizo necesario modificar el cuaderno de trabajo, la cual se convirtió en una antología de textos combinada con ejercicios pertenecientes a las cuatro destrezas. Los textos se extrajeron de diversas fuentes como periódicos, publicaciones especializadas y de interés general, sitios *web*., y se trató de dar mayor importancia a los aspectos visuales, aun cuando se trata de un material de modesta calidad. Finalmente, el último paso fue la inclusión de actividades de simulación funcional mediante la realización de tareas así como un proyecto final. Aquí es donde tiene cabida la elaboración del Plan de negocios.

De acuerdo con David Nunan, una tarea se define como «una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma». (Nunan, 1996: 10). De esta manera, cuando se realiza una tarea en el aula, el profesor debe otorgar suficiente libertad al alumno para que este comprenda que más allá de los aspectos formales, el fin comunicativo ocupa un lugar primordial. Dice Sheila Estaire que las tareas permiten aprender a aprender, otorgan autonomía de aprendizaje y permiten la participación de los alumnos (Estaire, 1999: 53). Para Javier Zanón, sin embargo, es importante distinguir entre tareas, simulaciones y proyectos. Las primeras se tratan de planes de trabajo que derivan en la elaboración de una tarea final; las segundas proveen un marco de actuación para los alumnos en torno a un tema específico de la clase; los terceros, por su parte, implican de

forma personal a los alumnos en cada una de las fases de elaboración (Zanón Gómez, 1999: 17). A los proyectos, Ernesto Marín los llama tareas finales y las distingue de las tareas en que su extensión abarca una parte del curso (una o dos semanas) mientras que las tareas finales pueden estructurar todo un curso (Martín Peris, 1999:31). Luego de explorar estas definiciones, la propuesta de Plan de negocios que presento cabe en la categoría de proyecto según Zanón, si bien abarca la totalidad de un curso, es decir 50 horas en aula.

3. La inclusión del Plan de negocios

El Plan de negocios estaba muy lejos de ser una idea premeditada desde el momento en que asumí la responsabilidad del curso de EFE. Más bien, se relaciona con la recomendación más importante que hace Fajardo al profesor de EFE: contar con el apoyo de un especialista de la materia. Conocer una de las herramientas más comunes y útiles en la formación de nuevas empresas implicó un cambio importante en la manera de estructurar el curso de negocios.

El Plan de negocios puede definirse como un proyecto escrito que antecede a la creación de una empresa y mediante el cual se evalúa su viabilidad comercial mediante la descripción y análisis de las condiciones internas y externas en las que se desenvuelve. No existe una lista definitiva de los elementos que debe contener un Plan pero de manera recurrente podemos encontrar los siguientes: el resumen ejecutivo (presente en todos), los antecedentes, descripción del negocio, personal, mercadotecnia o estrategias de mercadeo, planes de diseño, desarrollo, operativos y de dirección, finanzas y aspectos legales. Algunos pueden no incluir algunos de estos elementos e incorporar otros. A pesar de lo complicado que pueda parecer, uno de los aspectos más interesantes detrás de la idea de un Plan es que cualquier persona con iniciativa emprendedora debería ser capaz de elaborar uno. Dentro de los cursos universitarios de negocios la elaboración

de un plan está plenamente incluida; sin embargo, para los neófitos basta con hacer una búsqueda simple en Internet para encontrar diferentes cursos en línea sin costo que ofrecen la oportunidad de aprender a elaborarlos.

Una vez estudiada la naturaleza de un Plan de negocios, no fue difícil coordinarlo con las tareas independientes que los alumnos habían venido realizando. Estas tareas que formaban parte de las estrategias de simulación funcional, al final se coordinaron para formar un proyecto que se desarrollaría a lo largo de todo el curso. Esto a su vez tuvo repercusiones en la forma de diseñar el curso y en los nuevos materiales que se debieron incluir. El profesor de EFE dio paso al diseñador de curso. Parafraseando a Nunan, no solo se tuvo que llevar a cabo el necesario equilibrio de los componentes del currículo que todo diseñador debe afrontar, sino que además la incorporación del proyecto del Plan de negocios implicó un replanteamiento del programa (Nunan, 1996: 19). Se volvió necesario que cada una de las unidades proveyera al alumno las herramientas lingüísticas y de contenido necesarias para la elaboración de cada una de las partes del Plan de Negocios. A su vez, en la nueva antología se incluyeron textos provenientes de diversas fuentes donde se discute y analiza cada uno de los pequeños planes que conforman el proyecto.

4. El trabajo de los alumnos

La elaboración del Plan inicia con el curso. Desde el primer día los alumnos saben que elaborarán este proyecto por lo que se les pide pensar en una iniciativa empresarial que ellos realizarían en México *en caso de que tuvieran la oportunidad*. Crear una empresa no es reto cualquiera. Hacerlo en otro idioma todavía le agrega un elemento de emoción que no todos los alumnos saben asimilar fácilmente al principio, sobre todo entre aquéllos con inseguridades lingüísticas. Dicen los asesores empresariales que aparte del capital, los recursos humanos y el espacio físico, uno de los elementos más importantes para el éxito de una empresa es la creatividad y este es

definitivamente el ingrediente más importante del proyecto. Por eso, estos alumnos recién desembarcados en un país nuevo tienen la libertad de elegir el tipo de empresa a realizar. Es verdad que los proyectos de cafés, restaurantes y hoteles se encuentran entre los más socorridos pero afortunadamente nunca me he encontrado con dos proyectos que sean exactamente iguales: hostal en la playa, hotel de lujo en las montañas, café-panadería, *pub* irlandés, etc. La imaginación no tiene límites.

El Plan se hace en equipos generalmente de dos si la aritmética lo permite pero de no más de tres. Este requisito es obligatorio pues permite la necesaria interacción de los alumnos dentro del aula. Los alumnos reciben un calendario de actividades y en las primeras sesiones, se trata de familiarizarlos con la cultura empresarial en México. Posteriormente, al final de cada unidad se procede a la elaboración de cada uno de los planes de acuerdo con las indicaciones contenidas en el material didáctico. (ver hoja muestra en anexo 2). Parte del trabajo se hace en clase, especialmente al inicio pues surgen muchas dudas y preguntas pero posteriormente, debido a las limitantes del tiempo sobre todo, se hace trabajo fuera del aula. Generalmente el trabajo en equipo funciona pero no se puede descartar el surgimiento de algún que otro conflicto interior. La única respuesta que puedo darle a los alumnos es que el trabajo con socios implica negociaciones en varios ámbitos y algunos así han aprendido de primera mano el significado de no mezclar los negocios con el placer. Se hacen dos revisiones: una por cada uno de los planes, con las cuales se hacen observaciones y comentarios de los avances, y otra al final del curso cuando se hace la entrega del Plan final.

Hasta ahora la mayor parte de los proyectos se tratan de iniciativas dentro de la ciudad de Xalapa, si bien algunos se han decidido por otros destinos. La ventaja es que uno como maestro puede pedirles mayor involucramiento a los alumnos para la recaudación de cierto tipo de información: precios de insumos, rentas, localización de la ciudad, conocimiento del público, etc. Esto no siempre es posible cuando se trata de

proyectos en otras ciudades y necesitan recabar información verídica concerniente a micro-localización, panorama de la competencia, posibles rutas de venta, etc.

En cuanto a las destrezas lingüísticas, la elaboración del plan es un trabajo que involucra el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas mediante actividades tales como: la interacción con el maestro en clase, quien se vuelve una especie de asesor empresarial, y la interacción con personas fuera del aula que cuentan con información valiosa (comprensión oral), búsqueda de información en revistas, periódicos e Internet (comprensión escrita), discusiones en clase entre los socios y con *el asesor empresarial*, además de una presentación final (expresión oral) y la redacción de un documento final cuya extensión y calidad varía de acuerdo con el nivel de lengua de los alumnos (producción escrita).

A medida que cada uno de los planes se elabora, los alumnos se exponen al uso de diferentes términos relacionados con cada uno de los temas estudiados: términos de índole laboral, de mercadeo, de ventas, etc. Aun cuando la gramática no ocupa un papel central, se promueve el uso de ciertas estructuras que el docente considera relevantes: pretérito y copretérito en la sección de antecedentes, subjuntivo presente en la definición de perfiles deseables de personal, imperativos en mercadotecnia, *se* impersonal en plan de operaciones, etc.

5. Fuentes de información para el Plan

Las fuentes de información más importantes para el estudiante son las indicaciones y lecturas contenidas en la antología de textos acerca de cómo elaborar un Plan y la asesoría que reciben por parte del profesor, quien a su vez se encuentra en un proceso de constante actualización en materia de negocios y, específicamente, de creación de empresas. Aparte de los sitios de Internet donde esta información se puede encontrar (Secretaría de Hacienda, Bancomext, Bolsa Mexicana de Valores), también se puede aprovechar la

información de periódicos especializados (en México *El Financiero* o *El Economista*) o locales. De manera especial, quisiera señalar las publicaciones especializadas como *Inversionista* o *Entrepreneur*, que se dirigen frecuentemente al joven emprendedor y, por tanto, contienen información relevante para nuestros *empresarios lingüísticos*.

6. La perspectiva de los actores involucrados

Sería parcial presentar solo el punto de vista del docente cuando en realidad se trata de un trabajo que elaboran los alumnos. En general, la disposición de los alumnos siempre ha sido buena y muestran interés en el proyecto. De forma extraoficial la mayoría de los comentarios han sido bastante positivos y apelan al hecho de participar en un trabajo que involucra creatividad pero que contiene buena parte de información *real*. En las evaluaciones que se hacen a los alumnos al final de cada curso se reflejan varias inquietudes que se refieren a características que ya he mencionado no solo sobre el Plan de negocios sino sobre el curso en general. En cuanto a la antología, mencionan que esta podría ser de mejor calidad y discrepan en cuanto al grado de dificultad de los contenidos, para algunos el nivel de lengua es fácil mientras que otros lo encuentran adecuado. En lo concerniente al profesor, reconocen que su guía les ha facilitado la elaboración del Plan, algunas veces solo piden instrucciones más detalladas. Por lo que respecta al proceso de elaboración, en su propia voz declaran que no solo aprendieron sobre negocios sino también sobre la cultura mexicana y el país. Otro estudiante aseguraba que había adquirido mayor habilidad para entender y *funcionar* en el mercado mexicano (la cursiva es mía); para otros esto no es suficiente, pues mencionan que les gustaría conocer mejor cómo funciona el mundo de los negocios en otros países hispanos.

7. Reflexión final acerca del Plan

Los que nos dedicamos a la docencia sabemos que enfrentamos un dilema cada vez que nos paramos delante de un grupo: continuar en la certidumbre de lo hecho o indagar acerca de nuevas formas. Lo que he presentado aquí ha sido una experiencia que se fue modificando poco a poco y que ha planteado nuevos retos dentro y fuera de la clase. Estos no han terminado pues como he expuesto en la introducción la enseñanza de EFE se encuentra en periodos iniciales en México. Necesitamos trabajar los materiales, proveerlos de información interesante de acuerdo a nuestro público, por lo que se requiere trabajar también desde la investigación. El objetivo de esta experiencia no es solo exponer un proyecto en particular sino presentar una propuesta que se puede llevar a cabo en diferentes contextos. En este sentido, la observación hecha por los alumnos respecto al hecho de que se estudian solo los negocios en México ha sido una que en ocasiones me he planteado. Hay aspectos que se pueden manejar en cualquier contexto pero aún la manera de seleccionar personal, realizar publicidad y definir las operaciones de un negocio son diferentes en cada país. Creo que sería bastante gratificante y enriquecedor saber cómo una propuesta de esta naturaleza se desarrolla en diferentes latitudes del contexto hispano.

Finalmente, quisiera terminar con una cita que tomo directamente de Miquel Llobera:

> es posible ver profesores que tienen un discurso metodológico innovador y, sin embargo, desarrollan una práctica de clase mucho más conservadora, a veces debido a que ignoran la metodología necesaria para llevar a cabo esta práctica más innovadora y, a veces, debido a que las convicciones menos explícitas tienden más a favorecer el uso de procedimientos bien conocidos y en apariencia mejor definidos que los que

> se van creando y experimentando (Llobera, 1999: 111).

Lo único que puedo agregar a esta cita es que no hay que temer a la innovación.

ANEXO 1

Tabla 1: Programa del curso EFE: Negocios de la EEE-UV

Unidad	Funciones aprendidas (ejemplos)	Plan de Negocios
Saludos, presentaciones, datos y números	Saludar, presentar, leer cifras, números, porcentajes, conocer cultura empresarial en México	Presentación del Plan
La organización de la empresa	Conocer parte de la empresa; definir misión, visión y valores; diseñar un análisis FODA	Creación de la empresa: antecedentes, misión, visión, valores y análisis FODA
Recursos Humanos	Redactar anuncios de periódico, entrevistar, establecer criterios para selección de personal	Plan de Recursos Humanos
Mercadotecnia y publicidad	Presentar un producto, redactar anuncios y elabora estrategias de persuasión	Plan de Mercadotecnia
Compras y ventas	Establecer y mantener relaciones con posibles clientes y proveedores; capacitar personal de ventas.	Plan de Ventas
La operación de la empresa	Describir el funcionamiento de las diferentes partes de la empresa	Plan de operaciones

Las finanzas	Conocer las principales fuentes de financiamiento para empresas; leer presupuestos	Plan financiero
Aspectos legales de la empresa	Conocer los principales trámites para el registro de una empresa	Aspectos legales (trámites de registro)
Presentación y negociación	Negociar y hacer una presentación oral	Presentación del Plan

ANEXO 2: Hoja guía para la elaboración de Plan

ORGANIZACIÓN DE LA EMPRESA

Breve presentación de los socios de la empresa y su proyecto (presente)

_____
_____
_____

Macrolocalización: (descripción del pueblo, ciudad o zona; resaltar aspectos positivos que puedan contribuir a la naturaleza de la empresa: población, actividades económicas, localización geográfica, clima, etc. Incluir mapa)

_____
_____
_____

Microlocalización: (descripción del punto específico donde se localiza la empresa: calle, edificio, lote, etc. Incluir mapa específico)

_____
_____
_____

Antecedentes (uso de pretérito/copretérito, hablar sobre experiencias personales)

_____
_____
_____
_____
_____

Descripción general de la empresa: instalaciones (descripciones físicas, dimensiones)

_____
_____
_____

Organización de la empresa
Misión: (uso de infinitivo)

_____
_____

Visión: (uso de infinitivo)

_____
_____

Valores: (a escoger):

lealtad	cooperación honestidad	democracia	disciplina
respeto	igualdad compromiso	imparcialidad	humildad
equidad	responsabilidad	confianza	etc.

Tabla de análisis FODA

Fortalezas (al interior)	Oportunidades (al exterior)
Debilidades (al interior)	Amenazas (al exterior)

Bibliografía

ESTAIRE, Sheila (1999): «Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo». Zanón J. (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen, pp. 53-72.

FAJARDO DOMÍNGUEZ, Mercedes (2000): «¡Dios Mío! ¿Yo español de negocios? ¡Pero si soy de letras!», *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Amsterdam: CIEFE, pp. 194-200.

LLOBERA, Miquel (1999), «La formación del profesorado de lenguas: nuevas perspectivas». Zanón Gómez, J. (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen, pp. 101-120.

MARTÍN PERIS (1999), «Libros de texto y tareas». Zanón Gómez, J. (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen, pp. 25-52.

MARTÍNEZ CARBALLO, Nurit (2009), «Atraen universidades mexicanas 0.1% de estudiantes extranjeros», *El Universal*, México D.F., 18 de enero.

NUNAN, David (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge, CUP.

ZANÓN GÓMEZ, Javier (1999): «La enseñanza del español mediante tareas». Zanón Gómez J. (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, pp. 13-24.