



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN PAÍSES BAJOS

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

“El español de las profesiones”

Artículos seleccionados del IV Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)



educacion.es

El español de las profesiones

IV Congreso Internacional de Español para Fines Específicos

Ámsterdam, noviembre de 2011



Catálogo de publicaciones del Ministerio:

mecd.gob.es/

Catálogo general de publicaciones oficiales:

publicacionesoficiales.boe.es

TÍTULO:

**El español de las profesiones
Artículos seleccionados del IV Congreso Internacional de Español
para Fines Específicos
Amsterdam, noviembre de 2011**

COORDINADOR:

Andreu van Hooft

EDITORES:

Anna Escofet

Kristi Jauregi

Bob de Jonge

Lieve Vangehuchten

EDITOR DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN:

Eva M. Tejada Carrasco



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Edición: 2012

NIPO: 030-12-443-3

ISBN/ISSN: 978-90-806886-0-5

Imprime: Labor Grafimedia. True Colours Nederland.

Índice

Presentación de José Luis Mira Lema , Consejero de Educación de las Embajadas de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo	5
Introducción	7
Coordinador/ Editores	

1. Investigaciones

1.1. Investigaciones de corpus

La enumeración en las sentencias judiciales: de la lista de datos a la información	12
Irene Yúfera Gómez, Fernando Polanco Martínez , Universidad de Barcelona (Grupo EDAP)	
¿Presento, presentamos o se presenta? La autoría en el español académico escrito de CC. Económicas y Empresariales	27
María de Fátima Álvarez López , Instituto Cervantes de Fráncfort	
Estrategias argumentativas en la comunicación turística	40
María Cristina Bordonaba Zabalza , Università degli Studi di Milano	
La metáfora en la prensa deportiva	56
Elena Olivera Soto , Instituto Cervantes de Utrecht	
La neología en la traducción de textos urbanísticos	72
Sagrario del Río Zamudio , Universidad de Udine (Italia)	

1.2. Investigaciones experimentales

Second Life, una herramienta para mejorar la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes de lengua	89
Silvia Canto , Universidad de Utrecht	
Una semana empresarial en Madrid: en busca del valor añadido intercultural	102
Erwin Snauwaert , HUBrussel/ KULeuven, Franciska Vanoverberghe , HUBrussel	

2. Aplicaciones y experiencias didácticas

Blended learning para fines específicos: presentación de un cuaderno de aprendizaje electrónico	117
Lieve Vangehuchten* , Almudena Basanta** , Manuela Crespo* e Isabel Gómez*** , *Universidad de Amberes, **Universidad católica de Lovaina-la-nueva, *** Universidad de Cantabria	

La simulación de casos, una actividad útil y eficaz en las clases de Español para Uso Profesional	132
Maria Lluïsa Sabater , Universitat de Barcelona	
El español jurídico: discurso profesional y académico	150
Javier María Gutiérrez Álvarez , Universidad de Passau	
Estrategias de expresión escrita, cartas comerciales y Web 2.0	167
Javier González Lozano y Juan García-Romeu , Universidad de Carolina de Praga e Instituto Cervantes de Praga	
Criterios y plantillas para la evaluación oral del español para fines específicos	187
Kris Buyse , Katholieke Universiteit Leuven / Lessius University College Antwerpen	

Presentación

José Luis Mira Lema

Consejero de Educación de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

El Cuarto Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (IV CIEFE) se celebró en Ámsterdam los días 18 y 19 de noviembre de 2011 en la sede del edificio de la Real Academia Neerlandesa de las Ciencias (KNWA).

En esta ocasión, la celebración del Congreso Internacional de Español para Fines Específicos ha sido fruto de la colaboración entre la Consejería de Educación de la Embajada de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, la Fundación Comillas y la Universidad de Ámsterdam (UVA) y se acordó celebrarlo bajo el título “El español de las profesiones”.

El CIEFE pretende ser un marco de difusión y promoción del español con proyección internacional centrado en el español para fines específicos. La presencia internacional de la lengua española en el ámbito de la economía, el comercio y los negocios, el aumento de la oferta de cursos y programas académicos centrados en el español para fines profesionales, así como las recientes actividades científicas en este campo constatan la importancia del tema de esta cuarta edición del Congreso.

En el marco del IV CIEFE, las conferencias plenarias, seminarios, talleres y comunicaciones estuvieron a cargo de destacados ponentes de la enseñanza de ELE y del español para fines específicos como Ernesto Martín Perís, ponente de la sesión plenaria de apertura, Concha Moreno, Marisa de Prada, Emilio Iriarte o Fernando Rammallo, de la Universidad de Vigo, que ofreció la ponencia de clausura del Congreso. Cabe destacar la consolidación del CIEFE como lugar de encuentro de profesionales de la enseñanza del español lengua de especialidad, así como la calidad y variedad de las contribuciones. Se contó con la presencia de más de cien participantes venidos de países tan diversos como Alemania, Bélgica, Francia, E.E.U.U, Irlanda, Islandia, Italia, Luxemburgo, Marruecos, República Checa, Suiza, Suecia y, en mayor número, España y Países Bajos.

En esta publicación se recogen los trabajos seleccionados por el Comité científico, de entre las más recientes investigaciones y experiencias didácticas realizadas en el campo del Español para Fines Específicos presentadas. Desde aquí, queremos dejar constancia de nuestro agradecimiento a dicho Comité científico así como a todos los ponentes, participantes e instituciones que han hecho posible este IV Congreso y han contribuido a su éxito. Así mismo, agradecemos la colaboración de las Universidades participantes, tanto a través del Comité Científico como a través de la organización: la Universidad de Ámsterdam (UVA), la Universidad de Groningen, la Universidad de Utrecht, la Universidad Radboud (Nimega) y la Universidad de Antwerpen (Bélgica). Nuestro reconocimiento también a las Universidades de Granada y el Campus de Excelencia de Cantabria a través de la Fundación Comillas. Queremos también agradecer al Excelentísimo Embajador, D. Javier Vallauré de Acha, la

inauguración del Congreso y la presencia de editoriales especializadas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Anaya, Difusión, Edelsa, Edinumen, Enclave ELE, Intertaal, SM y SGEL.

Es nuestra intención continuar con la trayectoria del CIEFE como lugar de encuentro de profesionales del Español para Fines Específicos y seguir contribuyendo a la proyección del español en los ámbitos del comercio, la ciencia y la tecnología, impulsando el uso de este idioma como vehículo de relación en los ámbitos profesionales.

Introducción

Durante los días 18 y 19 de noviembre de 2011 celebramos en el edificio de estilo neoclásico llamado *Het Trippenhuis*, sede de la Academia Neerlandesa de la Ciencia (*Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen*), situado en el centro histórico de la ciudad de Ámsterdam, la cuarta edición del CIEFE (Congreso Internacional de Español para Fines Específicos). El eje temático de esta edición fue el español de las profesiones. Las conferencias plenarias, los seminarios, comunicaciones y talleres se ofrecieron en una de las tres salas de este edificio histórico con nombres tan sugerentes como la *Oude Vergaderzaal* (la Antigua sala de Reuniones), de *Rembrandtzaal* (la sala de Rembrandt) y la sala de *Tinbergenzaal* que lleva el nombre del economista y físico Jan Tinbergen (1903 - 1994) considerado como uno de los fundadores de la econometría. Seguramente aquel entorno físico, el edificio ubicado entre los canales y puentes de Ámsterdam, pero sobre todo, los contenidos de las presentaciones y el interés y la curiosidad mostrados por los asistentes durante el congreso fueron los factores que explican el éxito de aquel intercambio de ideas y aquellos diálogos abiertos y amenos que tuvieron lugar en el edificio de la Academia.

El presente volumen reúne una selección de los textos de las comunicaciones y seminarios presentados durante el IV CIEFE. Al igual que en las Actas de los tres ediciones anteriores (I 2000, II 2003 y III 2006) también en esta ocasión ofrecemos un muestrario seleccionado de los contenidos que fueron expuestos, tratados y discutidos por los ponentes y asistentes al Congreso. Hemos dispuesto los artículos aquí recogidos en dos secciones según la naturaleza formal, temática y los objetivos de los mismos. La primera de ellas la hemos titulado “Investigaciones” en la que se han incluido seis artículos y la segunda, titulada “Aplicaciones y experiencias didácticas”, incluye cinco artículos.

En la sección de “Investigaciones”, hemos creído conveniente distinguir dos partes una dedicada a las investigaciones centradas en análisis de corpus y la otra a las investigaciones de enfoque experimental. En la primera de ellas, el lector encontrará una serie de cinco trabajos centrados en el análisis de contenidos y forma de muestras reales de usos y variedades de la lengua española procedentes de textos utilizados en distintas profesiones como el jurídico, el español académico, la comunicación turística, la prensa deportiva y los textos urbanísticos. En la segunda parte de esta sección, hemos incluido dos artículos de enfoque experimental en los que se ofrecen los resultados de estudios sobre el uso de las nuevas tecnologías en el aula del español como lengua extranjera y para fines específicos en el primero; y, en el segundo, el impacto que puede tener una estancia breve en España en la adquisición de conocimientos (inter)culturales.

En el primer artículo seleccionado de este volumen, Irene Yúfera Gómez y Fernando Polanco Martínez (Universidad de Barcelona - Grupo EDAP), realizan un análisis crítico sobre las elecciones lingüísticas realizadas por juristas al redactar las enumeraciones, considerada como una de las partes más importantes de la sentencia judicial. Uno de los géneros textuales jurídicos de más impacto social. En su artícu-

lo, analizan una serie de ejemplos de usos lingüísticos inadecuados aparecidos en las enumeraciones de dichas sentencias para después proponer una serie de alternativas que pueden subsanar las inadecuaciones usadas por juristas. El objetivo es que estos textos jurídicos sean mucho más accesibles para los ciudadanos de habla hispana, de tal modo que vehiculen la información de una forma más eficaz, clara y sencilla. En el segundo artículo, María de Fátima Álvarez López (Instituto Cervantes de Fráncfort) se centra en el estudio de la despersonalización en el discurso académico en español perteneciente al área de conocimiento de Ciencias Económicas y Empresariales. La autora analiza el corpus conformado por muestras de dos géneros típicos del discurso académico (artículos de investigación y manuales universitarios) desde un enfoque cualitativo y cuantitativo. La caracterización del uso específico de la despersonalización en los dos géneros estudiados sobre la economía y la empresa puede ser útil para la formación lingüística de aquellos estudiantes que quieran acceder a literatura especializada, seguir cursos en las facultades de Económicas de universidades de habla hispana y producir textos dentro de estas disciplinas.

Del área de actividad profesional del turismo, de los géneros textuales usados por y entre los profesionales del sector, María Cristina Bordonaba Zabalza (Università degli Studi di Milano) nos informa en su artículo sobre su estudio del “informe empresarial”. Un tipo de texto en el que las estrategias argumentativas usadas por los expertos tienen como objetivo presentar resultados y ofrecer propuestas para, de esta manera, influir en las estrategias empresariales que deben tomarse en la empresa. En su artículo, encontraremos un análisis y descripción de un corpus de informes redactados por la empresa turística *Exceltur* entre los años 2005 y 2010. Los informes estudiados fueron utilizados para la comunicación de profesional a profesional, permitiéndonos de esta manera observar de cerca usos lingüísticos que normalmente no son muy accesibles para el público general.

Atendiendo a su presencia en el habla común y en las áreas de especialidad podemos afirmar que la metáfora es una de las figuras retóricas de mayor uso. Esta afirmación la corrobora el estudio dedicado a la metáfora en la prensa deportiva realizado por Elena Olivera Soto (Instituto Cervantes de Utrecht). Este quinto artículo ofrece una recopilación, análisis y tipología de las metáforas encontradas en los artículos aparecidos durante el mes de abril a junio del año 2009 en los diarios *El País* y *El Mundo*. Por último y con el artículo Sagrario del Río Zamudio (Universidad de Udine, Italia) dedicado al estudio de la neología de sentido y de forma en una serie de traducciones de textos urbanísticos del italiano al español, se cierra la serie de aportaciones dedicadas al estudio de corpus de textos usados en distintas áreas profesionales.

El estudio experimental de Silvia Canto (Universidad de Utrecht) sobre el impacto del entorno digital *Second Life* utilizado como una herramienta para mejorar la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes de lengua española como lengua extranjera, abre esta segunda parte de la sección de “Investigaciones”. En su estudio, encontraremos los resultados de una investigación empírica en la que participaron dos grupos de estudiantes holandeses de español como lengua ex-

trajera (un grupo experimental que usó *Second Life* y un grupo de control) y profesores en prácticas. Según los resultados obtenidos por la investigadora, la habilidad lingüística mostrada a posteriori por el grupo que participó y usó *Second Life* fue significativamente superior a la del grupo de control. Estos resultados sugieren la eficacia del uso de la simulación virtual como herramienta para adquisición del español como lengua extranjera. Lo que lleva a la autora a ofrecer una reflexión sobre los posibles efectos del uso de este tipo de herramientas en la comunicación entre estudiantes de lenguas y hablantes nativos en el aula de lenguas.

La sección de estudios experimentales y por ende esta primera sección titulada “Investigaciones”, se cierra con el estudio realizado por Erwin Snauwaert (HUBrussel/ KULeuven) y Franciska Vanoverberghe, (HUBrussel) sobre el efecto de una estancia breve en el extranjero como activador de los conocimientos interculturales de un grupo de estudiantes belgas que tienen el español (de los negocios) como lengua extranjera. Esta estancia de una semana en Madrid formó parte de un viaje de estudios con visitas tanto a empresas españolas como actividades culturales y la interacción con ciudadanos españoles. Mediante una encuesta escrita se midieron los conocimientos (inter)culturales de los alumnos antes del viaje y después del mismo. Los resultados sobre el impacto de la estancia fueron limitados. No obstante merece la pena resaltar que la estancia sobre todo permitió a los estudiantes adquirir algunos conocimientos específicos relacionados con sus intereses empresariales. En este artículo, también encontrará el lector una comparación de los resultados obtenidos con los de otras investigaciones y una discusión con una serie de reflexiones sobre, entre otros, el posible impacto de las sociedades cada vez más multiculturales y multilingües en la forma como nos vemos y vemos a los otros, la relevancia de las similitudes o la minimización de las diferencias culturales con las que se intentan explicar los resultados obtenidos.

En la segunda sección de este volumen titulada “Aplicaciones y experiencias didácticas”, el lector encontrará una serie seleccionada de cinco artículos en los que se presentan análisis y propuestas de herramientas didácticas digitales como los cuadernos de aprendizaje electrónico aplicados a la enseñanza del español de los negocios y del comercio como lengua extranjera tal y como muestran en su artículo las autoras Lieve Vangehuchten (Universidad de Amberes), Almudena Basanta (Universidad católica de Lovaina-la-nueva) y Manuela Crespo (Universidad de Amberes) e Isabel Gómez (Universidad de Cantabria). Esta propuesta didáctica confeccionada como indican las mismas autoras, se inscribe dentro de la corriente llamada *blended learning* (aprendizaje combinado) e incluye una serie de contenidos y ejercicios que presentan de una forma sucesiva y progresiva los elementos gramaticales, léxicos y comunicativos para los ciclos A1, A2 y B1. De tal modo que, además, son compatibles con cualquier manual de español económico. El material desarrollado dispone de claves de corrección inmediata, permitiendo de esta manera que los estudiantes se autoevalúen y reflexionen, así, sobre su proceso de aprendizaje. Se trata, además, de una propuesta didáctica multimodal ya que incluye una serie de ejercicios a realizar a través de enlaces audio(visuales) que contienen documentos reales. A través de estos enlaces y ejercicios las autoras quieren incentivar el desarrollo de las destrezas comunicativas.

La segunda aportación de esta sección corre a cargo de de Maria Lluïsa Sabater quien después de señalar la relevancia y la adecuación de la inclusión de las simulaciones en los Planes Curriculares de Español para Fines Específicos y en el diseño de programas para el aprendizaje de las lenguas de especialidad, reivindica un mayor uso en el aula de español como lengua extranjera de estos ejercicios de simulación y propone una metodología para llevar a cabo la creación de una simulación concreta en el ámbito empresarial.

La tercera propuesta se enmarca dentro de la enseñanza y aprendizaje del lenguaje español jurídico. Después de presentar un estado de la cuestión sobre este ámbito profesional, Javier María Gutiérrez Álvarez de la Universidad de Passau (Baviera, Alemania), propone una unidad didáctica que sirve de base para un curso de lenguaje español jurídico del nivel C1.

El cuarto artículo de Javier González Lozano (Universidad de Carolina de Praga) y Juan García-Romeu (Instituto Cervantes de Praga), se centra en el desarrollo de las habilidades de la composición de textos en el ámbito de la comunicación escrita profesional, en concreto, la redacción de las cartas comerciales. Los autores presentan una plataforma web 2.0 que tiene como objetivo el desarrollo por parte de los aprendientes de las estrategias de composición de cartas comerciales de forma cooperativa a través del espacio virtual titulado “Aprender escribiendo”. Esta plataforma distingue cuatro secciones: Tareas (enfocadas al desarrollo de las estrategias de expresión escrita de forma colaborativa), Estudiantes (página de Facebook para compartir los borradores y textos finales), Botiquín (un conjunto de aplicaciones existentes en Internet para desarrollar las estrategias de apoyo a la escritura de los aprendices) y Guía del profesor. Una propuesta didáctica en la que han participado los alumnos de un curso de español impartido en el Instituto Cervantes de Praga (Polonia).

El último artículo seleccionado de estas actas tiene como tema principal uno de los aspectos más importantes dentro de la enseñanza en general y especialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras, las evaluaciones de la calidad de los productos realizados por los alumnos. En su trabajo, Kris Buyse (Katholieke Universiteit Leuven / Lessius University College Antwerpen) realiza un análisis crítico de la literatura sobre el tema así como de las pautas de evaluación para, después, presentar una serie de criterios y plantillas para evaluar de manera formativa y sumativa las competencias orales del alumno de español como lengua extranjera y fines específicos (EFE). Concluimos aquí la descripción de los artículos recogidos en este volumen. Hemos presentado una selección de todas las propuestas presentadas durante el IV CIEFE. Una selección que, creemos, refleja la diversidad de enfoques y contenidos que se presentaron durante la cuarta edición de este Congreso de ya larga tradición. El enriquecedor diálogo iniciado en aquella ocasión tiene su continuidad aquí y en estas líneas gracias a la lectura de estos artículos tanto por parte de los asistentes al congreso como, claro está, de los nuevos lectores. Esperamos que, a partir de estos trabajos, se sientan llamados a participar en este foro.

Los editores

Nimega, 10 de diciembre de 2012

I INVESTIGACIONES



La enumeración en las sentencias judiciales: de la lista de datos a la información¹

Irene Yúfera Gómez, Fernando Polanco Martínez

Universidad de Barcelona (Grupo EDAP)

Resumen

El objetivo de este trabajo es mostrar cómo la acción del lingüista puede contribuir a facilitar el quehacer discursivo de los profesionales del derecho y, en definitiva, a mejorar los géneros discursivos propios de este ámbito profesional. Para ello, se analizan ejemplos de las inadecuaciones más comunes en la elaboración de enumeraciones que aparecen en las sentencias judiciales y se realizan propuestas para el uso eficaz de esta operación textual que permite convertir una mera lista de datos en información ordenada y consistente.

Los principales problemas de las enumeraciones que se han encontrado en los documentos jurídicos analizados pueden clasificarse en cuatro categorías: a) los que se derivan de una conceptualización fallida de la enumeración; b) los que tienen que ver con la expresión predictiva; c) los que afectan a los elementos enumerados; y d) los que guardan relación con las inconsistencias en la marcación de la enumeración.

En el análisis de los ejemplos y las propuestas de mejora que proponemos, se han aplicado criterios de descripción lingüístico-discursivos y se han tenido en cuenta, asimismo, aspectos relacionados con la legibilidad y la lingüística de la optimización.

1. Introducción

Uno de los objetivos más importantes de la investigación lingüística sobre textos profesionales consiste, sin duda, en proporcionar recursos de textualización que incrementen su eficacia comunicativa. De este modo, la tarea del lingüista trasciende la mera observación y se convierte en acción social (Herndl y Nahrworld, 2000: 280 y ss.; Fuentes Navarro, 2010). Además de analizar y describir los distintos géneros profesionales, el lingüista puede asumir una modalidad de transferencia de conocimiento más comprometida y, en definitiva, más eficaz: debe proponer formulaciones lingüísticas más eficaces para la comunicación en los distintos ámbitos que ayuden a avanzar, en colaboración con los profesionales, en la optimización del discurso (Göpferich, 2000; Montolío, 2010).

Dentro del ámbito jurídico, los profesionales de este sector profesional llevan algún tiempo mostrando la necesidad de mejorar la comunicación con el ciudadano no experto, tanto en el nivel escrito, como en el oral. Si bien desde la lingüística el español jurídico escrito ha sido ampliamente descrito, principalmente en el nivel oracional, son relativamente recientes los trabajos lingüísticos que centran la atención

en la propuesta de recursos para la optimización de la actividad discursiva de estos profesionales (Montolío y López Samaniego 2008, Montolío y grupo Edap 2011). En esta línea de trabajo se enmarca el presente estudio, que parte de la convicción antes señalada de que la acción del lingüista puede y debe contribuir a: i) facilitar el quehacer discursivo de los profesionales del derecho y ii) mejorar los géneros discursivos propios de este ámbito profesional.

En este trabajo, se muestran las inadecuaciones más comunes en la construcción de enumeraciones en las sentencias judiciales, a partir del análisis de ejemplos reales. Además del análisis lingüístico-discursivo de estas secuencias textuales, se propone una versión mejorada de los distintos casos analizados. De este modo, queremos poner de relieve la necesidad de realizar, desde la lingüística, no solamente una valoración diagnóstica del discurso jurídico escrito en español, sino también propuestas concretas de optimización para conseguir, por parte de los juristas, un uso más eficaz de esta operación textual que permite delimitar información compleja en unidades legibles y comprensibles para el receptor de la sentencia.

2. Metodología

El presente trabajo se enmarca en uno mucho más amplio, el *Informe sobre el discurso jurídico escrito español* (Montolío y grupo Edap 2011), recientemente publicado en la página web del Ministerio de Justicia del Gobierno de España (<http://www.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/es/1288775399001/Muestralnformacion.html>).

En el seno del Plan estatal para la Modernización de la Justicia en España, en mayo de 2010, la Dra. Estrella Montolío Durán, de la Universidad de Barcelona, directora del grupo EDAP (Estudios del Discurso Académico y Profesional), recibió, por parte de la Comisión para la Modernización del Lenguaje Jurídico del Ministerio de Justicia, el encargo de describir y analizar los textos escritos generados en el ámbito jurídico español. A finales de 2010, el grupo envió al Ministerio el **Informe Técnico sobre el Discurso Jurídico Escrito Español**, que cumple el doble propósito de, por un lado, analizar y describir las patologías o inadecuaciones discursivas que obstaculizan la lectura y la interpretación de los textos jurídicos en español y, por otro, realizar recomendaciones de mejora para la optimización de tales textos a partir de ejemplos de “buenas prácticas” hallados en los textos y de versiones alternativas más eficaces de fragmentos con patologías.

Para la elaboración del Informe, en primer lugar procedimos a la lectura de los documentos jurídicos que nos envió el Ministerio y optamos, igual que lo hemos hecho para el presente trabajo, por centrarnos en la sentencia judicial². La sentencia representa el género jurídico más complejo desde el punto de vista de su escritura, dado que incluye una cantidad ingente de información, gran variedad de tipos de discurso y múltiples fragmentos pertenecientes a otros géneros (autos, demandas, leyes...). En ella, se recoge el desarrollo de todo el proceso judicial; es decir, se presentan hechos mediante secuencias narrativas, pruebas que pueden requerir la elaboración de secuencias descriptivas o enumerativas y, sobre todo, constituir una gran argumentación que da cabida a otras pequeñas argumentaciones. Por

otra parte, la sentencia constituye el documento más relevante del proceso judicial, tanto para el ciudadano, cuya vida puede verse directamente afectada por su contenido, como para la jurisprudencia.

Al mismo tiempo, procedimos a revisar los estudios existentes sobre lenguaje jurídico y sobre español jurídico. Particularmente en el caso del español, constatamos que la mayoría de los estudios tomaban la oración como unidad de análisis, de modo que atendían especialmente a aspectos ortográficos, léxicos y gramaticales de los textos analizados³. Sin embargo, conscientes de que los estudios lingüísticos que toman el discurso como unidad de análisis llevan décadas aportándonos herramientas insoslayables para la descripción de los géneros textuales profesionales, decidimos adoptar para nuestro análisis una perspectiva discursiva, en el sentido, de que las estructuras lingüísticas (desde el gerundio, por ejemplo, hasta el párrafo) se contemplan desde la función que desempeñan dentro del discurso y en relación con las coordenadas de su producción y recepción (Montolío 2012). Los textos jurídicos son contextualmente dependientes: son textos relacionales entre juristas o bien entre la administración de justicia y los ciudadanos (Tomás Ríos 2005).

Por otro lado, tuvimos en cuenta las propuestas del *Plain Language Movement*⁴ y del movimiento “Lenguaje ciudadano” en México⁵. En cuanto al ámbito de las lenguas oficiales del Estado español, consideramos los criterios que guiaron la renovación del lenguaje jurídico catalán, que se inició en los años 70 y se encuentra actualmente muy avanzada. De hecho, cuenta desde 1991 con un *Manual de llenguatge administratiu*, y, desde 2003, con un *Manual de llenguatge judicial*.

Otros principios teóricos que adoptamos para la redacción del Informe fueron, de un lado, el de **legibilidad** (Henry 1975, DuBay 2004): hicimos nuestro el objetivo de proponer una formulación lingüística que facilite un acceso razonablemente cómodo por parte del lector a la comprensión del texto; y, de otro lado, el de la **optimización del discurso**, disciplina que, como apuntábamos anteriormente, propone que la lingüística no solamente describa documentos o géneros profesionales, sino que además proponga patrones que los hagan más claros y eficaces. Esta última perspectiva está en la base de la presentación de “buenas prácticas”, incluidas en el Informe para poner de manifiesto que, en ciertas ocasiones, los miembros de la comunidad discursiva que elabora los documentos jurídicos han sido capaces de resolver con éxito ciertos problemas comunicativos propios del género que ellos desarrollan. Está en la base, asimismo, de las “versiones alternativas” que propusimos a muchos fragmentos de los textos analizados, como prueba de que ciertas variaciones en la formulación lingüística pueden modificar drásticamente la posibilidad de que el lector acceda al sentido preciso de un fragmento o de un texto.

Como ya hemos mencionado, en la sentencia judicial concurren y se imbrican, al servicio de la argumentación principal, fragmentos descriptivos, narrativos y argumentativos, secuencias textuales y mecanismos discursivos que responden, cada uno de ellos, a complejos mecanismos de escritura. En el caso de descripciones, narraciones y argumentaciones, es bien sabido que su redacción eficaz depende, en buena medida, de la capacidad del escritor para dotar a cada una de esas se-

cuencias de una estructura adecuada: la información ha de ser parcelada y ordenada de modo que pueda ser interpretable por el lector a través de un esfuerzo razonable. Sin embargo, uno de los aspectos del español jurídico que más a menudo ha sido puesto en evidencia tiene que ver con las inadecuaciones en la distribución de la información en párrafos (De Miguel 2000, Alcaraz y Hughes 2002, Samaniego 2005), y no cabe duda de que la construcción parafrástica es uno de los mecanismos básicos de estructuración de las secuencias textuales.

En el presente trabajo, hemos elegido centrarnos en el mecanismo textual de la enumeración en las sentencias judiciales, pues ilustra también la gran dificultad de distribuir la información en los textos jurídicos de modo que resulte cómodamente aprehensible por parte del lector, tal vez la mayor dificultad en la redacción de textos jurídicos que hemos constatado.

3. Resultados

Los textos propios de los ámbitos profesionales recogen a menudo información de gran complejidad que necesariamente ha de ser desgranada, parcelada en sus distintos componentes para que el lector pueda aprehenderla; de ahí la presencia frecuente de la enumeración en estos textos con el objetivo de estructurar la información para favorecer su correcta aprehensión por parte del lector. Sin embargo, la frecuencia de uso de esta operación textual no hace de ella un mecanismo sencillo de utilizar pues, pese a su aparente simplicidad, para que una enumeración alcance los propósitos de eficacia e inteligibilidad, ha de reunir una serie de requisitos, tanto desde el punto de vista de su estructura (orden, marcación de los elementos, etc.) como desde el punto de vista de la conceptualización y el contenido de esta operación discursiva.

La presencia de enumeraciones en las sentencias judiciales que esta comisión ha consultado es, tal y como cabía esperar, muy significativa y responde fundamentalmente a dos motivos: la complejidad informativa y estructural de estos textos y la importancia que revisten en ellos la claridad y la precisión que los hagan fácilmente inteligibles por las partes implicadas.

Así pues, para desarrollar adecuadamente su labor, los juristas han de contar con el dominio de los mecanismos lingüísticos y discursivos característicos de la redacción de enumeraciones ordenadas y consistentes. En este sentido, las enumeraciones deben responder a los siguientes principios:

- I. Estar basadas en una conceptualización clara y precisa de la información, que ha de contemplar: cuál es el tema o la idea que organiza el listado, en qué componentes y subcomponentes se estructura la información, cuántos son esos componentes y qué relación o relaciones existen entre ellos.
- II. Estar introducidas por un marco de enumeración, esto es, por una expresión predictiva que (i) anuncie con precisión el tema de la enumeración y el número de ítems que esta va a incluir y (ii) resulte coherente con el número y la naturaleza de los elementos finalmente listados.

III. Presentar una correcta marcación lingüística y/o gráfica de cada uno de sus componentes, así como de las relaciones de jerarquía que guardan entre ellos.

3.1. Principales problemas de las enumeraciones en las sentencias judiciales

Pese a la importancia de las enumeraciones en la sentencia judicial, son abundantes los problemas derivados de una construcción inadecuada o defectuosa de esta operación discursiva. Los principales problemas de las enumeraciones que se han encontrado en los documentos jurídicos analizados pueden clasificarse en cuatro categorías: a) los que tienen que ver con la expresión predictiva; b) los que afectan a los elementos enumerados; c) los que guardan relación con las inconsistencias en la marcación de la enumeración; y d) los que se derivan de una conceptualización fallida de la enumeración.

3.1.1. La expresión predictiva: ausencia, imprecisión o falta de correspondencia semántica o numérica con los elementos enumerados

La presencia de una expresión predictiva que introduzca la enumeración dota al lector de un marco conceptual que le prepara para procesar la información que va a proporcionar la enumeración. La expresión predictiva suele constar de un elemento léxico que engloba semánticamente los datos de la enumeración y, a veces, incluye también información sobre el número de ítems que el lector va a encontrar en ella. Es lógico pensar que la expresión predictiva, además de ser precisa, tiene que ser coherente semánticamente con los elementos contenidos en la enumeración y guardar con ellos correspondencia numérica. El ejemplo que sigue muestra algunos de los inconvenientes de iniciar una enumeración sin proponer un marco predictivo:

- (1) El procesado Arturo, mayor de edad, ingresado en el Centro Penitenciario de Algeciras en el que ha venido cumpliendo condena por numerosas acciones como miembro activo de la organización terrorista ETA, ejecutoriamente condenado entre otras, en sentencia de 7 de octubre de 1987, firme el 21 de enero de 1988a la pena de diez años de prisión mayor y multa de trescientas cincuenta mil pesetas por pertenencia a banda armada o grupo terrorista, diez años de prisión mayor por tenencia de explosivos, un año de prisión menor por falsificación continuada de documentos de identidad, un año de prisión menor y multa de trescientas mil pesetas por falsificación de placas de matrícula y tres meses de arresto mayor y privación del permiso de conducir o derecho a obtenerlo por un plazo de dos años, por cada una de las cuatro utilizaciones ilegítimas de vehículo de motor ajeno; en sentencia de fecha 10 de octubre de 1988, firme el 16 de enero de 1989a la pena de 11 años de prisión mayor por un delito de terrorismo; en sentencia de 24 de abril de 1989, firme el 21 de junio de 1989a la pena de veintinueve años de reclusión mayor por un delito de asesinato terrorista, a la pena de veintinueve años de reclusión mayor por un delito de atentado, y a la pena de veintidós años de reclusión mayor por un delito de atentado, ambos de carácter terrorista; en sentencia de fecha 17 de junio de 1989,

firmé el 14 de septiembre de 1989, a la pena de once años de reclusión mayor por un delito de atentado terrorista y a la pena de veinticinco años de reclusión mayor por un delito de asesinato; en sentencia de 7 de noviembre de 1989, firmé el 22 de enero de 1990, a la pena de 30 años de reclusión mayor por un delito de atentado terrorista y a dos penas de veintinueve y veinticuatro años de reclusión mayor respectivamente por dos delitos de asesinato; y en sentencia de 8 de mayo de 2000, firmé el 26 de junio de 2000 a la pena de once años de reclusión por un delito de detención ilegal, a la pena de treinta años de reclusión mayor por un delito de asesinato, y a la pena de veintinueve años de reclusión mayor por un delito de asesinato, y a la pena de veinticuatro años de reclusión mayor por un delito de asesinato, publicó en el diario “Gara” de 1 de diciembre de 2004 una carta remitida por aquel, bajo el título “El Escudo”, con el siguiente contenido:

[SAN 60/2006, Hechos probados]

El ejemplo anterior muestra una secuencia enumerativa muy extensa, a modo de relativa explicativa, incrustada entre el SN sujeto y el predicado, que dificulta enormemente para el lector la comprensión de la oración-párrafo. En efecto, la enumeración deja al predicado a muchas líneas del sujeto, lo que fuerza a volver al inicio para saber quién realiza la acción verbal principal. Además, la secuencia enumerativa presenta varios problemas en la distribución de la información:

- a) No se introduce adecuadamente la enumeración: por un lado, la ausencia de una expresión predictiva priva al lector de un marco conceptual que le prepare para procesar la información que va a contener la enumeración; por otro lado, se lo introduce en la secuencia enumerativa bruscamente, de modo que solo cuando ya haya leído una buena parte de la información que esta contiene podrá percatarse de que está leyendo una enumeración.
- b) No se marca adecuadamente cada miembro de la enumeración, lo que dificulta su localización.
- c) Se elide, en todos los casos, el verbo principal “condenar” ante el complemento preposicional “a la pena de”.

Por otro lado, dado que las condenas que está cumpliendo el procesado pueden ser relevantes para el proceso en curso, resultaría conveniente explicitar las penas con anterioridad a la declaración de los hechos probados que se juzgan. De este modo, se separarían los hechos ya juzgados del hecho que se pretende juzgar y la lectura sería más fluida e inteligible. Una posible paráfrasis que tuviera en cuenta los criterios mencionados podría ser la siguiente:

- (1bis) El procesado Arturo, mayor de edad, ingresado en el Centro Penitenciario de Algeciras, cumple actualmente varias condenas ejecutorias por numerosas acciones como miembro activo de la organización terrorista ETA, con las siguientes penas:

- a) Pena de diez años de prisión mayor y multa de trescientas cincuenta mil pesetas por pertenencia a banda armada o grupo terrorista; a la pena de diez años de prisión mayor por tenencia de explosivos; a la pena de un año de prisión menor por falsificación continuada de documentos de identidad; a la pena de un año de prisión menor y multa de trescientas mil pesetas por falsificación de placas de matrícula; y a la pena de tres meses de arresto mayor y privación del permiso de conducir o derecho a obtenerlo por un plazo de dos años, por cada una de las cuatro utilizaciones ilegítimas de vehículo de motor ajeno (en sentencia de 7 de octubre de 1987, firme el 21 de enero de 1988)
- b) Pena de once años de prisión mayor por un delito de terrorismo (en sentencia de fecha 10 de octubre de 1988, firme el 16 de enero de 1989).
- c) Pena de veintinueve años de reclusión mayor por un delito de asesinato terrorista; a la pena de veintinueve años de reclusión mayor por un delito de atentado; y a la pena de veintidós años de reclusión mayor por un delito de atentado, ambos de carácter terrorista (en sentencia de 24 de abril de 1989, firme el 21 de junio de 1989).
- d) Pena de once años de reclusión mayor por un delito de atentado terrorista y a la pena de veinticinco años de reclusión mayor por un delito de asesinato (en sentencia de fecha 17 de junio de 1989, firme el 14 de septiembre de 1989).
- e) Pena de 30 años de reclusión mayor por un delito de atentado terrorista y a dos penas de veintinueve y veinticuatro años de reclusión mayor respectivamente por dos delitos de asesinato (en sentencia de 7 de noviembre de 1989, firme el 22 de enero de 1990).
- f) Pena de once años de reclusión por un delito de detención ilegal; a la pena de treinta años de reclusión mayor por un delito de asesinato; a la pena de veintinueve años de reclusión mayor por un delito de asesinato; y a la pena de veinticuatro años de reclusión mayor por un delito de asesinato (en sentencia de 8 de mayo de 2000, firme el 26 de junio de 2000).

El hecho probado que ahora se juzga es la publicación en el diario “Gara” de 1 de diciembre de 2004 de / El procesado publicó en el diario “Gara” de 1 de diciembre de 2004 una carta remitida por él mismo bajo el título “El Escudo”, cuyo contenido es el siguiente / con el siguiente contenido:

La ausencia de una expresión predictiva que sirva de marco a la enumeración no solo dificulta la aprehensión coherente de la información por parte del lector, sino que, en ocasiones, responde a una errónea conceptualización del mecanismo de la enumeración por parte del escritor, como en el ejemplo que aportamos a continuación:

- (2) Solicitadas entradas y registros en los domicilios de los procesados, se halló: En el chalet que el procesado Conrado había alquilado en la C/ XXXX de Yebes (Guadalajara), chalet nºXXXX, urbanización XXXX, se llevó a cabo dicha diligencia a las 02,25 horas del día 10 de julio de 2001, incautándose los agentes de la autoridad de los ciento doce paquetes que contenían la cantidad de cocaína que arrojo (sic.) un peso neto...., así como los embalajes con el nombre de “Romulo”,

En el ejemplo citado, la presencia del verbo “hallar” seguido de los dos puntos hace pensar al lector que se encuentra ante el inicio de una lista que carece de una expresión predictiva, de un marco conceptual. Sin embargo, antes de iniciar propiamente la enumeración, el escritor coloca, después de los dos puntos, una larga referencia a uno de los lugares donde se realizó la acción de “hallar”, así como a la hora y la fecha del registro. Como resultado de lo anterior, cuando realmente se van a enumerar los elementos que fueron encontrados, el verbo “hallar” queda tan lejos que el escritor de la sentencia considera necesario volver a aludir a la acción, “incautarse de”, y en esta ocasión con mención explícita al agente que la llevó a cabo, es decir, “los agentes de la autoridad”. Es lógico pensar que el escritor no introdujo una expresión predictiva como complemento directo del verbo “hallar” porque todavía no había dado toda la información necesaria para proceder a enumerar los objetos encontrados, por lo que antes había de aludir a elementos informativos pertenecientes a otros ámbitos, como el lugar o el tiempo, de modo que la lista iba a resultar inconsistente con la expresión predictiva. Dicho de otro modo, la persona encargada de la redacción del texto se precipitó al anunciar la operación de la enumeración.

3.1.2. Los elementos enumerados: heterogeneidad, dificultad para interpretarlos o separarlos; enumeraciones truncadas

La heterogeneidad de los ítems contenidos en una enumeración puede ser exclusivamente conceptual, pero lo más frecuente es que se vea reflejada también en el nivel sintáctico, como en el caso siguiente, en el que la expresión predictiva y los elementos enumerados aparecen marcados en negrita. El ejemplo contiene un marco predictivo, “los siguientes elementos”, que lleva a esperar ítems expresados por estructuras que puedan realizar una función sintáctica nominal, requisito que no cumplen los ítems 2º y 3º a causa de una utilización antinormativa de “cuyo”:

- (3) Para la configuración del delito de coacciones son necesarios los siguientes elementos: 1º) Una conducta violenta de contenido material “vis” física, o intimidativa “vis” compulsiva, ejercida contra el sujeto o sujetos pasivos del delito, bien de modo directo o indirecto a través de cosas, e incluso de terceras personas; 2º) cuyo “modus operandi” va encaminado como resultado a impedir hacer lo que la ley no prohíbe o efectuar lo que no se quiera, sea justo o injusto; 3º) cuya conducta ha de tener la intensidad de violencia necesaria para ser delito, pues de carecer de tal intensidad podría constituir falta del artículo 620 del Código Penal (STS 1181/97, de 3 de octubre); 4º) que exista el ánimo tendencial consistente en un deseo de restringir la libertad ajena como se deriva de los verbos “impedir” y “compeler”; y 5º) una ilicitud del acto, examinado desde la normativa de la convivencia social y la

jurídica que preside o debe regular la actividad del agente(STS 868/2001, de 18 de mayo) el cual no ha de estar legítimamente autorizado para emplear violencia o intimidación(STS 131/2000, de 2 de febrero).

[SAN 60/2006, Fundamentos, tercero]

3.1.3 El sistema de numeración: inconsistencias de la marcación, orden

En el ejemplo siguiente, la persona que redactó la sentencia utilizó para marcar la enumeración tres sistemas distintos: el de los numerales ordinales (1º), el de las letras (b)) y el de los ordenadores del discurso enumerativos (*en segundo lugar*)⁶; además, encontramos un elemento introducido por “en segundo lugar” en ausencia del marcado con “en primer lugar”:

- (4) Este Tribunal considera que la omisión del oficio previo de comunicación a la Autoridad de la que dependía la Delegación de Urbanismos del Ayuntamiento de Marbella, es una mera irregularidad procedimental en modo alguno invalidante de la diligencia y de su resultado. Sólo merecería la calificación de irregularidad formal de norma no esencial del procedimiento, que no afecta al derecho fundamental de la inviolabilidad del domicilio, que en modo alguno ha provocado indefensión y ello por las siguientes razones.

- 1º. La Delegación de Urbanismo de un Ayuntamiento, en la cual el acusado Juan Alberto ejercía parte de su actividad profesional, no es un lugar privado ni constituía el domicilio de este. Es un lugar en el que se encuentran unas dependencias municipales abiertas al público; es decir, a toda persona que quiera acceder a las mismas para el asesoramiento y la gestión de asuntos relacionados con problemas urbanísticos.

En consecuencia, no se puede calificar como “espacio de privacidad necesario para el libre desarrollo de la personalidad”, que es el garantizado por el derecho fundamental del art. 18.2 de la Constitución (RCL 1978, 2836) (STS de 11 de octubre de 1993 [RJ 1993, 7371] entre otras); ni se puede alegar inviolabilidad como si se tratase de un domicilio privado cuya entrada exige autorización judicial con todos los requisitos legales y jurisprudenciales correspondientes.

Como señala la STS de 14 de abril de 1994 (Resolución 797/1994 [RJ 1994, 3291]) el criterio para precisar hasta dónde puede extenderse el concepto de domicilio en relación con los locales en los que una persona ejercita su actividad profesional o comercial ha de fijarse en la nota de apertura o no al público, pues si bien es cierto “que algunos locales de negocios o despachos profesionales, en los que la actividad del titular se desarrolla sin admitir libremente el acceso a terceros, pueden formar parte de su ámbito de privacidad e intimidad, extendiéndose a ellos el concepto de domicilio (Así, S 11 octubre 1993).

Pero no cabe confundir, como ha hecho la Sala de instancia, el ámbito negocial privado con aquel que se abre al público para obtener un lucro de los asistentes al mismo”.

En el mismo sentido la STS de 6 de julio de 1995 (Resolución 860/1995 [RJ 1995, 5387]) declara no necesaria la existencia de autorización judicial para proceder al registro de “oficina y despacho abiertos al público, es decir, a toda persona que quisiera acceder al mismo para el asesoramiento y la gestión de asuntos relacionados con problemas laborales, fiscales o de otro tipo, que nada tenían que ver con el ejercicio por el acusado ni por ninguno de sus empleados o clientes de las actividades propias de su intimidad que es lo que constituye el fundamento de la protección que para el domicilio reconocen la CE y la LECrim (LEG 1882, 16) (STC 22/1984 [RTC 1984, 22] y, entre otras, la de esta Sala 32/1995, de 19 de enero [RJ 1995, 569])”.

- b) En segundo lugar**, no parece que el “oficio” al que se refiere el art. 564 sea “conditio sine qua non” que pudiera determinar la nulidad de una entrada y registro en edificio o lugar público. En una interpretación teleológica de la norma debe considerarse que esa comunicación forma parte de la ejecución de la diligencia de entrada y registro; y en este caso dicha comunicación se observó con la notificación del Auto de Entrada y Registro a una de las personas allí presentes, Sr. Miguel.

En otro caso, si dicha comunicación se considerara un requisito esencial y previo a la entrada y registro, la finalidad propia de esta diligencia de investigación sumarial quedaría frustrada; pues se permitiría la ocultación de las pruebas con el anuncio previo de su práctica, más aún en la época actual que la información, por lo general, se contiene en soportes informáticos y pueden ser borrados o eliminados en pocos segundos o minutos.

En conclusión, en el presente caso, no existió vulneración del derecho a la inviolabilidad del domicilio (art. 18.2 de CE [RCL 1978, 2836]) en la aprehensión del material probatorio que tuvo lugar en las dependencias de la Delegación de Urbanismo del Ayuntamiento de Marbella, con ocasión de la entrada y registro autorizada judicialmente en Diligencias Previas núm. 4796/05 del Juzgado de Instrucción número NUM015 de DIRECCION002.

[TSJ And 10/2008 (Sala de lo Civil y Penal, Sección 1ª).
Granada: Fundamentos, segundo]

3.1.4 Mezcla de enumeraciones de distinta jerarquía

En algunas de las sentencias analizadas, encontramos casos en los que el escritor no consigue marcar adecuadamente las enumeraciones que dependen de otras enumeraciones. El ejemplo siguiente muestra, señalada en negrita, una enumeración dependiente de otra de mayor jerarquía.

- (5) Según expediente y actuaciones procesales resulta: 1) Que en oficio informativo de la Jefatura de la Policía Local obrante en el expediente, se hace constar que el día 6 de enero de 2000, se celebró la Cabalgata de los Reyes Magos en el sector núm. 2 de la población de Dos Hermanas, cuyo horario de salida fue a las 12 horas y la de terminación a las 13 horas, recorriendo todas las calles de la barriada; y entre las incidencias habidas, figura la referente a que un vehículo estacionado frente a la oficina municipal «fue abollado en su aleta delantera derecha y un picotazo en la luna delantera desconociéndose su autor». 2) Que en escrito del actor fechado el 20 de enero de 2000 (fecha que aparece también en el sello de registro general del Ayuntamiento), se remite para ser aportada «a la responsabilidad civil del seguro contratado por el Excmo. Ayuntamiento», la documentación perteneciente al referido siniestro consistente en el informe del agente de la Policía Local; propuesta Motri, SA, concesionario oficial de Peugeot de reparación del vehículo de su propiedad marca peugeot matrícula SE-....-DM, por importe de 68.406 ptas.; y en la Súplica solicita que se tuvieran por hechas las manifestaciones contenidas en su instancia y se acceda a lo interesado previos los trámites que procedan. Y 3) Que en otro escrito del recurrente fechado en el Registro General del Ayuntamiento demandado el 5-7-2000, formula, en cumplimiento de lo establecido en los artículos 120 y siguientes de la Ley 30/1992 (RCL 1992, 2512, 2775 y RCL 1993, 246) , reclamación extrajudicial de pago de las 28.406 pesetas antes dichas.

[STSJ And 23/7/2002. Fundamento de Derecho, segundo]

El segundo ítem de la enumeración mayor contiene a su vez una enumeración, pero los elementos enumerados en la lista incrustada son dispares. A juzgar por la puntuación, parece que el informe del agente, la propuesta Motri y la solicitud en la súplica estén al mismo nivel, pero en realidad los dos primeros elementos sí constituyen “documentación perteneciente al referido siniestro”, mientras que el tercero es una oración que presenta una estructura sintáctica diferente. Tal vez resulte más clara la versión que a continuación proponemos del punto 2 de la enumeración anterior:

- (5bis)(2) Que en escrito del actor fechado el 20 de enero de 2000 (fecha que aparece también en el sello de registro general del Ayuntamiento), se remite para ser aportada «a la responsabilidad civil del seguro contratado por el Excmo. Ayuntamiento», la documentación perteneciente al referido siniestro consistente en el informe del agente de la Policía Local; la propuesta de Motri, SA, concesionario oficial de Peugeot, la reparación del vehículo de su propiedad marca peugeot matrícula SE-....-DM, por importe de 68.406 ptas., y la Súplica en la que el actor solicitó que se tuvieran por hechas las manifestaciones contenidas en su instancia y que se accediera a lo interesado previos los trámites que procedieran.

4. Conclusiones

No cabe duda de que el ejercicio de la profesión jurídica es eminentemente discursivo: los juristas manejan a diario en su quehacer profesional una ingente cantidad de textos propios del género jurídico, tanto orales como escritos. De esta constatación puede extraerse la conclusión de que los juristas poseen un alto grado de competencia discursiva (Montolío y López Samaniego 2008), perfeccionada a partir de la comprensión escrita: efectivamente, buena parte de su labor consiste en leer e interpretar continuamente multitud de textos de gran complejidad informativa (Gutiérrez, 2010: 7). Ahora bien, la competencia textual es la suma de dos subcompetencias: por un lado, el conjunto de habilidades y conocimientos que permite una interpretación adecuada de los textos y, por el otro, el conjunto de habilidades y conocimientos que capacita para la producción correcta de textos.

En el caso del discurso jurídico, cabe pensar que a la alta competencia para interpretar textos que demuestran los juristas no le corresponde el mismo grado de competencia a la hora de redactar. A pesar de que exista una evidente interrelación entre ambos procesos, saber interpretar sin dificultad no implica saber expresar con claridad, ya que los mecanismos cognitivos y técnicos que entran en juego en el desarrollo de ambos procesos no son idénticos. Efectivamente, como han señalado diversos especialistas⁷, el discurso judicial se caracteriza por un uso intrincado, complejo e inadecuado de la sintaxis, cuyo resultado suele ser un discurso difícil de interpretar y, a menudo, antinormativo.

Entre las causas de esta diferencia entre los dos aspectos de la competencia textual de los juristas, podrían apuntarse, por un lado, la perpetuación de modelos textuales inadecuados y poco eficaces para el aprendizaje de la redacción jurídica; y, por otro lado, la ausencia de reflexión crítica sobre la adecuación lingüístico-discursiva de los modelos textuales que sirven de base al aprendizaje discursivo de los aprendientes de Derecho. De ahí que en la formación en escritura experta de los juristas sea imprescindible, por una parte, una modernización de los géneros jurídicos a partir de una reflexión crítica conjunta entre lingüistas y especialistas en derecho acerca de los modelos textuales para el aprendizaje y, por otra, una mayor insistencia en la necesidad de reforzar las técnicas de escritura experta relacionadas con la construcción textual, es decir, con la elaboración de los distintos tipos de secuencias discursivas que intervienen en la redacción de textos jurídicos, especialmente en el caso de la sentencia. Desde la lingüística, podemos, pues, contribuir a la formación en escritura de los profesionales del derecho y a la creación de materiales didácticos que constituyan una base adecuada para tal formación (Montolío 2002, Montolío y López Samaniego 2006, Gutiérrez 2010, Taranilla y Yúfera e.p.).

Escribir es ya de por sí una tarea ardua; escribir una sentencia judicial entraña una gran dificultad; escribir una sentencia judicial lingüísticamente eficaz y clara para el lector medio es un trabajo impropio que requiere formación en escritura experta (Montolío & López Samaniego 2008). Los lingüistas podemos aportar a los responsables de tan compleja tarea, desde el reconocimiento de su dificultad y el mayor respeto, algunas reflexiones que pretenden resultar útiles y facilitadoras para el desarrollo de esa tarea.

Notas:

1. Este trabajo se enmarca en el proyecto *Estrategias de textualidad del discurso profesional en soportes multimodales. Análisis y propuestas de mejora* (Referencia: FFI2011-28933), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, así como por los fondos FEDER.
2. El corpus manejado consta de 91 sentencias judiciales emitidas entre 2000 y 2010, de las cuales 21 se utilizaron como sentencias de control para establecer y validar las herramientas de análisis (Montolio y grupo Edap 2011: 11). Las sentencias analizadas pertenecen a órganos judiciales de distintas provincias españolas, así como a diferentes secciones (penal, civil, etc.).
3. Véanse, entre otros, Bayo Delgado (1997), Castellón (2001, 2006), Alcaraz y Hugues (2002), Samaniego (2005) o Cazorla Prieto (2007).
4. Se puede obtener más información sobre este movimiento en la página web oficial <http://www.plainlanguagenetwork.org/Legal/>.
5. Sobre el movimiento mexicano, puede consultarse la página web gubernamental <http://www.lenguajeciudadano.gob.mx>.
6. En relación con el uso de los ordenadores del discurso y otros marcadores de la enumeración en discursos profesionales, véanse López Samaniego (2006) y Montolio (2006).
7. Entre otros, por ejemplo, Rodríguez Aguilera 1974; Prieto de Pedro 1991; Bayo Delgado 1996, 1997, 2002b; De Miguel 2000; Alcaraz & Hughes 2002; Campos 2007; Cazorla Prieto 2007; Montolio y López Samaniego 2008; Polanco y Yúfera 2011.

Bibliografía

- Alcaraz Varó, E., & Hugues, B. (2002). *El español jurídico*. Barcelona: Ariel Derecho.
- Bayo Delgado, J. (1996). La formación básica del ciudadano y el mundo del Derecho. Crítica lingüística del lenguaje judicial. *Revista de Lengua i Dret*, 25, 51-72.
- Bayo Delgado, J. (Coord.) (1997). *Lenguaje judicial*. Madrid: CGPJ.
- Bayo Delgado, J. (Coord.) (2002a). Lenguaje Forense. En J. Bayo Delgado, (Coord.), *Lenguaje Forense, Estudios de Derecho Judicial*, 32. Madrid: CGPJ, 37-75.
- Bayo Delgado, J. (Coord.) (2002b). El lenguaje forense: estructura y estilo. En J. Bayo Delgado, (Coord.), *Lenguaje Forense, Estudios de Derecho Judicial*, 32, Madrid: CGPJ.
- Campos Pardillos, M. A. (2007). El lenguaje de las ciencias jurídicas: nuevos retos y nuevas visiones. En E. Alcaraz, J. Mateo & F. Yus, (Eds.), *Las lenguas profesionales y académicas* (pp. 155-165). Barcelona: Ariel / IULMA.
- Castellón, H. (2001). *El lenguaje administrativo. Formas y uso*. Granada: Editorial La Vela.
- Castellón, H. (2006). Empleos actuales del lenguaje administrativo. Enfoques recientes de estudio. *Revista de Lengua i Dret*, 46, 181-203.
- Cazorla Prieto, L. M. (2007). *El lenguaje jurídico actual*. Madrid: Aranzadi.
- De Miguel, E. (2000). El texto jurídico-administrativo: análisis de una orden ministerial. *Revista de Lengua y Literatura Españolas*, 2, 6-31.
- DuBay, W. H. (2004). *The Principles of Readability*. Consultado el 15/10/2010, de <http://www.nald.ca/fulltext/readab/readab.pdf>.

- Fuentes Navarro, R. (2010). Investigación de la comunicación: referentes y condiciones internacionales de un diálogo transversal de saberes. *Signo y Pensamiento*, 57. Consultado el 12 de mayo de 2011, de http://recursostic.javeriana.edu.co/cyl/syp/components/com_booklibrary/ebooks/5702.pdf
- Göpferich, S. (2000). Analysing LSP genres (Text Types): From perpetuation to optimization in text(-type) linguistics. En A. Trosborg, (Ed.), *Analysing Professional Genres* (pp. 395-414). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gutiérrez, J. M. (2010). El lenguaje jurídico: estudio y propuesta didáctica. *Biblioteca Virtual Redele*, 11. Consultado el 10/09/2010, de http://www.educacion.es/redede/Biblioteca2010_2/.../MemoriaJavierGutierrez.pdf.
- Henry, G. (1975). *Comment mesurer la lisibilité*. Paris: F. Nathan, Éditions Labor.
- Herndl, C. G., & Nahrworld, C. A. (2000). Research as social practice. *Written Communicativo*, 17(2), 258-296.
- López Samaniego, A. (2006). Los ordenadores del discurso enumerativos en la sentencia judicial, ¿estrategia u obstáculo? *Revista de Llengua i Dret*, 45, 61-87.
- Montolío, E. (2002). Construcción de textos para juristas. En *Actas del II Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI)*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona-Universitat de Barcelona - Universitat Politècnica de Catalunya - Universitat Rovira i Virgili. Publicación en CD ROM.
- Montolío, E. (2006). Formación en técnicas de comunicación escrita dirigida a ingenieros de informática. El caso de la marcación de la operación textual de la enumeración. En M. Gotti & D.S. Giannoni, (Eds.), *New Trends in Specialized Discourse Analysis* (pp. 247-278). Berna: Peter Lang.
- Montolío, E. (2012). La modernización del discurso jurídico español impulsada por el Ministerio de Justicia. Presentación y principales aportaciones del Informe sobre el lenguaje escrito. *Revista de Llengua i Dret*, 57, 95-121.
- Montolío, E. & López Samaniego, A. (2006). La propuesta didáctica en formación escrita llevada a cabo en la Escuela Judicial de España. En *Actas del V Congreso Internacional de AELFE* (pp. 64-69). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza. Publicado en CD ROM.
- Montolío, E. y López Samaniego, A. (2008). La escritura en el quehacer judicial: la propuesta aplicada en la Escuela Judicial de España. *Revista Signos: estudios de lingüística*, 66, 33-64.
- Montolío, E., y Grupo EDAP (2011). *Informe sobre el discurso jurídico escrito español*. Ministerio de Justicia. Consultado el 10 de octubre de 2010 <http://www.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/es/1288775399001/MuestraInformacion.html>.
- Polanco, F., & Yúfera, I. (2012). Construcción parafrástica y legibilidad en la sentencia judicial: descripción y propuesta de optimización. En M. L. Carrió et al. (Eds.), *Actas del X Congreso Internacional de AELFE. La investigación y la enseñanza aplicadas a las lenguas de especialidad y a la tecnología*. València: Universitat Politècnica de València. Consultado el 30 de noviembre de 2012: <http://www.upv.es/diaal/publicaciones/andreu12>.

- Prieto de Pedro, J. (1991). *Lenguas, lenguaje y Derecho*. Madrid: Civitas.
- Rodríguez Aguilera, C. (1974). *La sentencia*. Barcelona: Bosch.
- Samaniego Fernández, E. (2005). El lenguaje jurídico: peculiaridades del español jurídico. En Fuertes Olivera, P. A., (Coord.), *Lengua y sociedad: investigaciones recientes en Lingüística Aplicada* (pp. 273-310). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Taranilla, R. y Yúfera, I. (en prensa). La tipología textual en la enseñanza de la lengua del derecho: consideraciones a partir de una experiencia docente. *Revista Llengua i Dret*, 58.
- Tomás Ríos, J. (2005). Las sentencias judiciales: estudio y análisis sociolingüístico. *Tonos. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, IX. Consultado el 10 de octubre de 2010, de <http://www.um.es/tonosdigital/znum9/corpora/juridicos.htm>.

¿Presento, presentamos o se presenta?

La autoría en el español académico escrito de CC. Económicas y Empresariales

María de Fátima Álvarez López

Instituto Cervantes de Fráncfort

Resumen

Una de las áreas de mayor dificultad para los estudiantes extranjeros que participan en programas de intercambio con universidades españolas y que deben enfrentarse a una evaluación basada en exámenes escritos o trabajos monográficos es el dominio de una de las convenciones más características del discurso académico español escrito: la despersonalización. Esta comunicación presenta los resultados de una investigación doctoral sobre los mecanismos y funciones discursivas de la despersonalización en el discurso académico, concretamente, en el área de CC. Económicas y Empresariales, a partir del análisis cuantitativo y cualitativo de un corpus formado por textos pertenecientes a dos de los géneros más característicos del ámbito académico español: los artículos de investigación y los manuales universitarios. Los resultados de la investigación evidencian la especificidad de Económicas en cuanto a la despersonalización de su discurso, especificidad que deberá tenerse presente si se quiere formar a estudiantes extranjeros que acuden a las facultades de Económicas en España y necesitan desenvolverse eficazmente en la comprensión y producción de su discurso disciplinar.

1. Introducción

La despersonalización puede definirse como un fenómeno discursivo que consiste en la acción de evitar, mediante un conjunto de mecanismos lingüísticos, marcas que señalen la presencia explícita y directa de las personas o participantes del discurso, esto es, las marcas del “yo” y del “tú” y las marcas de terceras personas que remiten a un alguien específico, concreto, al que no se quiere identificar, bien porque no conviene, porque tiene un carácter demasiado indeterminado, bien porque no interesa.

Este fenómeno discursivo está presente en numerosos géneros, tanto orales como escritos, pero, tal y como ha resaltado la bibliografía especializada, concretamente aquella centrada en el caso del español, es particularmente evidente en el caso del discurso científico-académico escrito (véanse, por ejemplo, Myers (1989, 1990), Haverkate (1987, 1994), Luukka y Markkanen (1997) o Hyland (1998, 2008); para el español, Ciapuscio (1993), Montolio (2000), Goethals y Delbecque (2001), Campos i González (2004), López Ferrero (2006), Calsamiglia y Tusón (2007) o García Negróni (2008)). A pesar de ello, las investigaciones hasta el momento sobre el funcionamiento de tal convención siguen sin precisar cómo funciona o cuáles son sus mecanismos característicos, ni tampoco si hay diferencias intergeneracionales o interdisciplinares.

Esta artículo parte de los resultados de una investigación doctoral en curso sobre los mecanismos y funciones discursivas de la despersonalización en el discurso académico en seis disciplinas -Derecho, Economía, Filosofía, Historia, Lingüística y Literatura- a partir del análisis cuantitativo y cualitativo de los distintos mecanismos de los que se vale esta función discursiva en un corpus formado por textos pertenecientes a dos de los géneros más característicos del ámbito académico español: los artículos de investigación y los manuales universitarios¹. Concretamente, presentaremos los resultados obtenidos en la disciplina de CC. Económicas y Empresariales² a partir del examen de dos mecanismos que buscan la despersonalización de la figura del autor -la primera persona del plural, la pasiva con *se-* y su contraste con su presentación explícita mediante la primera persona singular en función sujeto.

2. La despersonalización del discurso científico-académico

La mayor parte de la bibliografía especializada que hace referencia al fenómeno de la despersonalización en el discurso científico-académico español lo describe como un fenómeno que busca evitar la figura del autor -esto es, el “yo” del texto- bien para lograr o incrementar la objetividad del texto, bien como estrategia de cortésia positiva y/o negativa, bien como recurso de atenuación. Aunque la despersonalización, como pone de relevancia nuestra investigación, no sólo afecta a la primera persona, sino también a la segunda y, fundamentalmente, a la tercera, no cabe ninguna duda de que el escritor académico puede recurrir a distintos mecanismos lingüísticos que le permiten evitar su presencia explícita en el texto:

- Primera persona del plural
- Paráfrasis del “yo” y del “tú” en tercera persona
- Pronombre uno
- Personas generales
- Terceras personas no específicas
- Primera, segunda y tercera persona específica en función no sujeto
- Pasivas perifrásticas
- Nominalizaciones
- Pasivas con *se*
- Construcciones con sujeto nocional en función de objeto indirecto
- Formas no personales del verbo
- Impersonales
- Objetos metonímicos.

Estos mecanismos no despersonalizan el discurso de la misma forma ni en el mismo grado. Así, mecanismos como la primera persona del plural o las paráfrasis del “yo” y del “tú” en tercera persona (*el que suscribe, el lector*) son mecanismos que ocultan las marcas bajo el plural o una tercera persona gramatical, esto es, tienen una marca explícita [+explícita] que puede estar en posición sintáctica relevante (sujeto gramatical) [+relevante] o no [-relevante]³, pero ésta no hace una referencia concreta al “yo”, al “tú” o a la tercera persona [-específica]. Son los que presentan menor grado de despersonalización. Otros mecanismos, como la pasiva perifrástica con complemento agente explícito, trasladan las marcas a posiciones menos re-

levantes que la de sujeto, es decir, constan de una marca explícita [+explícita] que puede ser específica o no [\pm específica], pero que siempre desempeña una función sintáctica menos preeminente que la de sujeto [-relevante]. Estos mecanismos tendrían un grado medio de despersonalización. Por último, están los mecanismos que omiten las marcas, como las pasivas con *se* que carecen de agente o las impersonales, que eliminan completamente la marca del texto [-explícita], y que suponen el mayor grado de despersonalización del discurso. Esta distinción no tiene unos límites estrictos, pues estos mecanismos pueden combinarse entre sí. Por ejemplo, en el caso de “*no nos parece que en la década de los 90 vaya a verse alterado este desarrollo*”, hay una marca explícita, *nos*, que, además de ocultar la referencia específica a una persona del discurso bajo el plural (en concreto, el “yo” del autor o escritor), cumple una función sintáctica, la de objeto indirecto, menos relevante que la de sujeto gramatical.

No todas estas construcciones, sin embargo, están presentes en el discurso con la misma frecuencia. Nuestra investigación señala, por ejemplo, que el pronombre *uno* muestra un número tan escaso de ocurrencias en el corpus que no puede considerarse un rasgo característico de la despersonalización del discurso académico escrito en español. También se observan diferencias intergenéricas e interdisciplinares, esto es, hay mecanismos que son más frecuentes en los artículos de investigación mientras que otros recogen un mayor uso en los manuales. Por disciplinas, también se observan tendencias que llevan a favorecer uno u otro mecanismo de despersonalización. En este sentido, ¿cuáles son los rasgos que caracterizan a la disciplina de Ciencias Económicas y Empresariales?

3. La despersonalización del “yo” en cc. Económicas y empresariales.

No es nuestro objetivo hacer una presentación de todos los mecanismos de despersonalización que se emplean en el discurso de las CC. Económicas y Empresariales (en adelante CC.EE), ni describir cómo se evitan las tres personas del discurso. En esta presentación, nos centraremos 1) en cómo los autores académicos evitan su presencia explícita en el texto a través de dos de los mecanismos de despersonalización que, según nuestra investigación, más se emplean para ocultar la figura del “yo”, la primera persona plural (*presentamos*) y la pasiva con *se* (*se presenta*), y 2) en qué grado lo hacen, esto es, si los autores tienden a emplear con mayor frecuencia el mecanismo de menor grado de despersonalización, la primera persona plural, o el mecanismo de mayor grado de despersonalización, la pasiva con *se*, comparando el empleo de estos dos mecanismos con la presencia de marcas que señalan la presencia explícita del “yo” en el texto (*presento*), que suponen un grado cero de despersonalización.

Previamente, sin embargo, hay que aclarar que este estudio va a analizar, fundamentalmente, aquellos mecanismos que se refieran, exclusivamente, a la primera persona del discurso, esto es, al “yo” del autor. Puntualmente, y a efectos de comparación, se tomarán en consideración aquellas primeras personas plural o pasivas con *se* que se hagan referencias a colectivos en los que, además del “yo”, está incluido el “tú” y/o una tercera persona. En la mayoría de los casos, esta referencia

viene dada por el contexto, que nos permite establecer que la persona a la que se está haciendo referencia sólo puede ser el autor del texto. Fijémonos en los ejemplos (1) y (2):

(1) *“Las aportaciones del presente trabajo son básicamente dos. En primer lugar se aplica una metodología de panel de datos, especificando un modelo de efectos fijos para estudiar el efecto de las variables consideradas relevantes en la explicación de las estructuras de propiedad”.*

[ARTECO1-CRESPI]

“Es precisamente por esta razón por lo que dedicamos este capítulo al estudio de las opciones. En él describimos el instrumento, analizamos someramente la valoración de las opciones y el mercado existente en estos momentos en España, remitiendo al lector a la bibliografía especializada si está interesado en profundizar en el tema”.

[MANECO2-FERNANDEZ]

Tanto la pasiva con *se* del ejemplo (1) (*se aplica*) como la primera persona plural del ejemplo (2) (*describimos*) evitan la presencia exclusiva del “yo” del autor, puesto que el contexto deja muy claro que es el autor del texto el que “aplica una metodología de datos” y el que “describe el instrumento”⁴. Contrastan claramente con los ejemplos siguientes -(3) y (4)-, donde la referencia no alude exclusivamente al “yo”:

(3) *“En definitiva se puede discutir si los presupuestos neoliberales que nos gobiernan están más o menos generalizados, si su influencia sobre la economía es más nítida que sobre el derecho”.*

[ARTECO5-TORRES]

(4) *“las reflexiones de los economistas acerca de la descentralización se han orientado, casi en exclusiva, hacia sus implicaciones para la política económica con utilización de recursos financieros, como vamos a ver a continuación”.*

[MANECO5-SERRANO]

En el primer ejemplo (3), la pasiva con *se* (*se puede discutir*) activa una referencia existencial o inespecífica (“alguien/algunas personas pueden discutir”) que puede o no incluir al “yo” del autor (Mendikoetxea, 1999). En el ejemplo (4), la primera persona del plural (*vamos a ver*) correspondería al *nosotros* inclusivo clásico indicado por Kerbrat-Orecchioni (1986) y Ciapuscio (1993) o al *nosotros pseudoinclusivo* de Haverkate (1987, 1994), esto es, la primera persona plural que engloba no sólo al “yo” de autor, sino también al “tú” del lector.

Las construcciones correspondientes a los ejemplos (1) y (2) serán, por tanto, el objeto de nuestra presentación. Incluiremos tanto aquellas primeras personas en posición sujeto (ocultan las marcas de la presencia explícita del “yo”) y en posición no sujeto (ocultan y trasladan las marcas), como las pasivas con *se* que consten de complemento agente (trasladan las marcas o las trasladan y las ocultan) y las pasivas con *se* que carezcan de él (omiten estas marcas). Trataremos de establecer qué

mecanismos se emplean con mayor frecuencia dentro de la disciplina de CC.EE -y, de este modo, cuál es el grado de despersonalización en relación a la presencia del “yo”- y si el factor del género –artículos, manuales de investigación- es determinante en tal empleo.

3.1. La primera persona del plural: nosotros (yo)

El número total de ocurrencias de primeras personas del plural que evitan exclusivamente la primera persona –*nosotros* plural de modestia o *nosotros* (yo)- localizadas en el corpus es de 326, de las cuales, el 15% corresponde al subcorpus de CC.EE (n⁵=50). Resulta un dato que supera al de otras disciplinas del corpus como Literatura o Derecho -que recogen, respectivamente, un 14% (n=45) y un 6% (n=18) de ocurrencias-, es similar al obtenido en Historia, con un 15% (n=50), pero no logra alcanzar el resultado de disciplinas como Lingüística o Filosofía, donde el uso de este *nosotros* (yo) llega, respectivamente, al 33% (n=108) y al 17% (n=55).

Dentro del subcorpus de CC.EE, sin embargo, el *nosotros* (yo) constituye la primera persona plural más frecuente, pues supone el 49,5% (n=50) del total de ocurrencias de primera persona plural halladas en este subcorpus (n=101)⁶. Esta tendencia es más evidente en los manuales -donde se recoge el mayor número de ocurrencias (n=34)- que en los artículos (n=16) [Gráfico 1]:

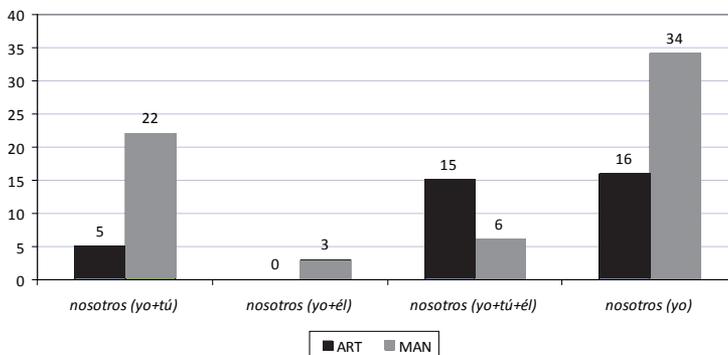


Gráfico 1. Primera persona del plural según los géneros (en ocurrencias totales)

Si atendemos a la función sintáctica de la primera persona plural, comprobamos que el mayor empleo lo recoge el *nosotros* (yo) en función sujeto, con un 90% (n=45) del total de ocurrencias (n=50) frente al 10% del *nosotros* (yo) en función no sujeto (n=5). Es decir, a la hora de emplear la primera persona plural para evitar la presencia explícita del “yo”, los autores académicos tienden, de manera evidente, a ocultar las marcas de esta persona del discurso (*nosotros* (yo) en función sujeto) que a ocultarlas y, al mismo tiempo, trasladarlas (*nosotros* (yo) en función no sujeto). Esto se muestra en ambos géneros, pero más marcadamente en los manuales (n=30 en función sujeto frente a n=2 en función no sujeto) que en los artículos (n=15 en función sujeto frente a n=1 en función no sujeto) [Gráfico 2]:

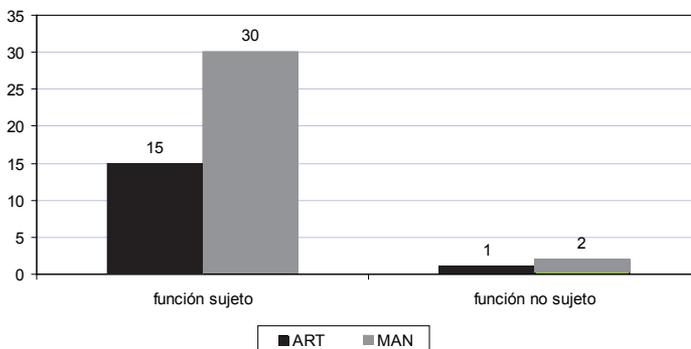


Gráfico 2. Primera persona del plural nosotros (yo) según función sintáctica y géneros (en ocurrencias totales)

3.2. Pasiva con se

El número total de ocurrencias de pasivas con se que evitan exclusivamente la presencia del “yo” -pasivas con se (yo)- localizadas en el corpus es de 162. Todas ellas corresponden a pasivas con se sin complemento agente, lo que indica que, cuando se trata de evitar la presencia del “yo”, todos los autores del corpus –independientemente del género y de la disciplina- emplean la pasiva con se que omita completamente las marcas de esta persona del discurso.

De este total de pasivas con se (yo), el 59% (n=95) corresponde al subcorpus de CC.EE. Las demás disciplinas obtienen resultados mucho más reducidos: un 15% (n=25) en Derecho, un 9% (n=14) en Lingüística, un 7% (n=11) en Historia, un 6% (n=10) en Filosofía y un 4% (n=7) en Literatura. De las disciplinas analizadas, por tanto, CC.EE es, con diferencia, la que más recurre a la pasiva con se para evitar referencias exclusivas al yo, en particular, en el caso de los artículos, que presentan un número de ocurrencias (n=66) mayor que el de los manuales (n=29) [Gráfico 3]:

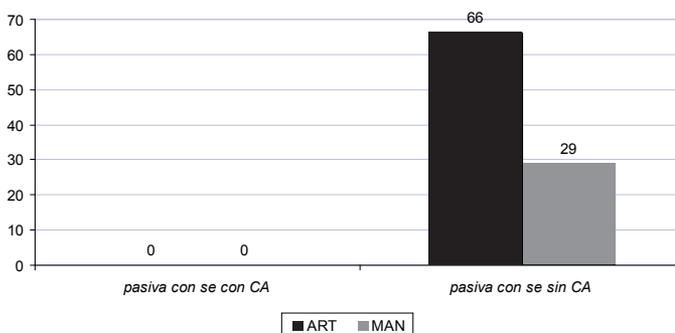


Gráfico 3. Pasiva con se (yo) según géneros (en ocurrencias totales)

Si tenemos en cuenta el total de ocurrencias de pasivas con se localizadas en el subcorpus de CC.EE (n=412), las pasivas con se (yo) no son, sin embargo, las pasivas con se más frecuentes, pues sólo suponen un 23% del total (n=95). El 77% restante corresponde a pasivas con se que evitan otras personas del discurso de manera exclusiva (“tú”, “él”) (2% n=7) y, sobre todo, a pasivas con se que evitan otros colectivos en los que el “yo” del autor y el “tú” del lector pueden estar o no incluidos (75% n=310). El análisis por géneros, sin embargo, revela diferencias significativas: en los artículos de investigación las pasivas con se (yo) suponen un 39% (n=66) del total de pasivas con se localizadas en este género (n=171), mientras que, en los manuales, estas pasivas con se sólo representan el 12% (n=29) del total de ocurrencias halladas en el género (n=241) [Gráfico 4]:

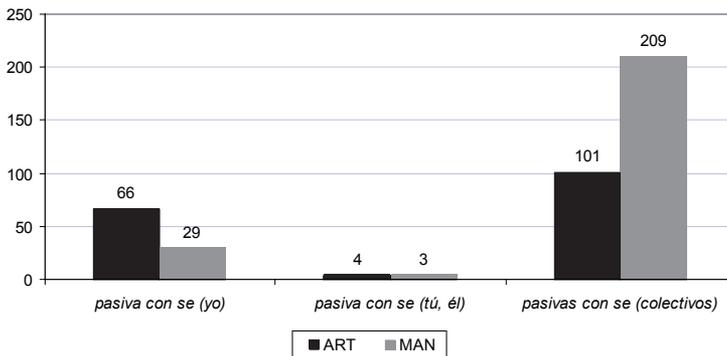


Gráfico 4. Pasiva con se según géneros

3.3. ¿Presento, presentamos o se presenta?

Si comparamos los resultados de los dos mecanismos anteriores con el empleo de la primera persona en posición sujeto -que supone un grado nulo de despersonalización (o grado máximo de personalización)- es evidente que, aunque la presencia explícita del “yo” no es extraña en el subcorpus de CC.EE, pues se ha localizado un total de 17 ocurrencias, los autores, en general, prefieren ocultar su presencia a través del *nosotros* (n=50) y, sobre todo, omitirla mediante la pasiva con se (n=95). Esta tendencia general, sin embargo, varía si se observan los datos en función de los géneros [Gráfico 5]:

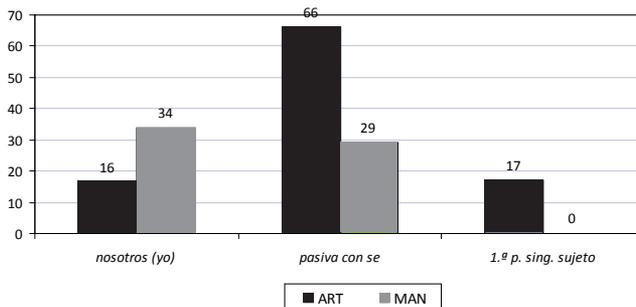


Gráfico 5. Nosotros, pasiva con se y 1.^a p. sing. en función sujeto según géneros

En los artículos de investigación, el mecanismo más empleado es la pasiva con se (yo), que recoge el mayor número de ocurrencias (n=66). La primera persona plural, sin embargo, no resulta más frecuente que la primera persona singular en función sujeto, tal y como se observa en los resultados totales, puesto que obtiene un número de ocurrencias menor (n=16) que la primera persona singular en función sujeto (n=17). Habría que precisar, no obstante, que todas las ocurrencias de esta primera persona singular se acumulan en dos textos (ARTECO2-GAGO y ARTECO5-TORRES), lo que refleja un uso poco extendido de la primera persona singular en función sujeto. En cuanto a los manuales, el mecanismo más empleado es la primera persona plural, que obtiene más ocurrencias (n=34) que las pasivas con se (yo) (n=29). La primera persona singular en función sujeto, por último, no muestra ninguna ocurrencia (n=0).

La inclusión de los resultados de la primera persona singular en función no sujeto, que, a diferencia de la primera persona singular en función sujeto sí es un mecanismo de despersonalización (concretamente, un mecanismo que traslada las marcas del “yo”), no supondría una variación de estos resultados. En el subcorpus de CC.EE se han localizado un total de 6 ocurrencias, todas ellas localizadas en los artículos, concretamente, en los mismos textos en los que se emplea la primera persona en función sujeto [Gráfico 6]:

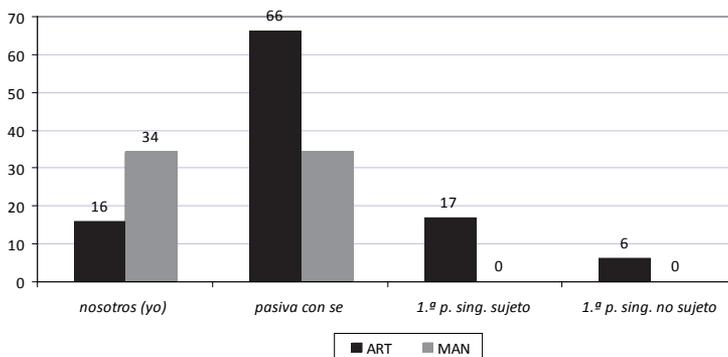


Gráfico 6. Nosotros, pasiva con se, 1.^a p. singular en función sujeto y en función no sujeto

Un análisis más singularizado de los textos muestra tendencias en cuanto al empleo de los mecanismos de despersonalización y el de la primera persona singular. Así, por ejemplo, los dos artículos de investigación que contienen marcas explícitas del “yo” –bien en función sujeto o no sujeto– recoge menos ocurrencias de *nosotros* (yo) (n=9) y, aún menos de pasivas con se (yo) (n=1), lo que sugiere cierta distribución complementaria entre el empleo de la primera persona singular en función sujeto y el uso de estos dos mecanismos de despersonalización a la hora de evitar exclusivamente al “yo”.

4. Conclusiones

Es evidente, por tanto, que el discurso científico-académico de CC.EE presenta características específicas en el uso de la primera persona del plural y la pasiva con *se* a la hora de ocultar la figura del “yo” del autor. Los datos destacan que:

- 1) La presencia del “yo” explícito, si bien no es totalmente excepcional, no constituye una tendencia general en esta disciplina, puesto que los autores generalmente tratan de evitar marcas explícitas mediante la primera persona del plural y, sobre todo, la pasiva con *se*. Con mucha menos frecuencia se prefiere trasladar estas marcas a posiciones periféricas (1.ª persona en función no sujeto);
- 2) Aunque los resultados globales del corpus priman el empleo de la primera persona del plural y no el de la pasiva con *se* cuando se trata de evitar la presencia exclusiva del “yo”, los autores de CC.EE tienden, en general, a emplear el mecanismo de mayor grado de despersonalización, la pasiva con *se*, que la de menor grado de despersonalización, la primera persona plural (y en mucha menos frecuencia la de grado medio, como la primera persona singular en función no sujeto);
- 3) Hay diferencias intergenéricas evidentes en el empleo de los dos mecanismos de despersonalización: en los manuales se recurre con más frecuencia al empleo de *nosotros*, mientras que en los artículos se prima el uso de la pasiva con *se*. En cuanto a la presencia explícita del “yo” a través de la primera persona singular, los datos señalan que se trata de un recurso propio de los artículos de investigación, no de los manuales universitarios.

Las repercusiones de todo ello en la enseñanza-aprendizaje de ELE son evidentes: el éxito de los aprendices de E/LE a la hora de producir un texto académico en español depende no sólo de su competencia lingüística en E/LE, sino también del conocimiento que éstos tengan del género escrito al que se enfrentan y del dominio de las convenciones discursivas que establece la tradición académica española (Vázquez, 2005; Castelló, 2007; Parodi, 2010), entre ellas, la que afecta a la inserción de la figura del autor en el discurso como la despersonalización. Cualquier programación didáctica de escritura con fines académicos tiene que dar cuenta de este fenómeno, ya que es necesario que los aprendices aprendan no sólo a reconocer los mecanismos de despersonalización de los que dispone el discurso académico escrito español, sino también cómo funcionan y cómo deben ser utilizados si buscan producir un escrito académico que cumpla las expectativas del lector-evaluador (el profesor). Todo esto no es irrelevante, puesto que aquellos estudiantes que se ajusten a la convención de la despersonalización propia del discurso académico escrito español conseguirán una producción escrita más aceptable y, por tanto, mejores calificaciones.

Notas

1. El corpus, que se recogerá como anejo en la tesis doctoral (todavía en elaboración), cuenta con un volumen total de 243 427 palabras. Está formado por 10 textos pertenecientes a cada una de las seis disciplinas señaladas (Derecho, Economía, Filosofía, Historia, Lingüística y Literatura), 5 artículos de investigación y 5 capítulos extraídos de 5 manuales universitarios. El total, por tanto, es de 60 textos, 30 artículos de investigación y 30 manuales universitarios. Los textos no se han incluido completos, sino que se han seleccionado las primeras 1000 palabras, las 2000 palabras centrales y las últimas 1000 palabras, de modo que se pudiera contar con un número lo más homogéneo posible de palabras en cada texto y asegurar, así, una normalización de los resultados que permitiera su comparación intergenérica e interdisciplinar. Los textos, no obstante, no tienen la cifra exacta de 4000 palabras, puesto que se ha tratado de incluir secciones o subapartados completos. Los textos, así, oscilan entre 4000 y 4100 palabras, siendo la media de 4.057 palabras por texto. Para verificar que el volumen no afecta significativamente a los resultados, se ha establecido la siguiente fórmula para obtener el índice de densidad o índice de frecuencia de uso (IFu):

$$IFu_x T = \frac{\sum(O_x T)}{\sum p^T}$$

$IFu_x T$ = cociente de la frecuencia de uso por texto

x = descriptor de análisis (mecanismo de despersonalización)

$\sum(O_x T)$ = sumatoria de las ocurrencias de cada descriptor por texto

$\sum p^T$ = total de palabras del texto.

Tomando un número ideal de ocurrencias (10 para los textos, 100 para las disciplinas y para los géneros) y las cifras correspondientes a los textos, disciplinas y géneros de menor y mayor volumen de palabras (textos: 4.003 y 4096; disciplinas: 40.486 y 40.660; géneros: 121.640 y 121.787), se comprueba que la variación que supondrían las diferencias de volumen sería muy poco significativa: una oscilación de 10^{-4} (0,0001) en función de los textos y de 10^{-5} (0,00001) en función de disciplinas y géneros. En este sentido, el análisis cuantitativo seguido en la investigación, basado en el número de ocurrencias totales (esto es, el número de construcciones presentes en el texto que correspondan a cada uno de los mecanismos de despersonalización), permite establecer comparaciones válidas y representativas entre los distintos subcorpus de géneros y disciplinas.

2. El subcorpus de CC. Económicas y Empresariales cuenta con un total de 40 553 palabras, de las cuales 20 325 corresponden a los artículos de investigación (5 textos de entre 4000-4100 palabras cada uno) y 20 228 a los manuales universitarios (5 textos de entre 4000 y 4100 palabras cada uno). A continuación se detalla la relación de los artículos y los manuales universitarios que se han tomado en consideración:

ECONOMÍA - ARTÍCULOS	Artículo 1: ARTECO1-CRESPI Crespí Caldera, R. (1998). "Determinantes de la estructura de propiedad: Una aproximación al caso español con datos de panel". <i>Moneda y Crédito</i> , 206, 115-142.	4096
	Artículo 2: ARTECO2-GAGO Gago Rodríguez, A. (1996). "Hacienda Pública Aplicada: evolución reciente de algunas líneas de investigación". <i>Hacienda Pública Española</i> , 136, 33-54.	4076
	Artículo 3: ARTECO3-GARCÍA García Serrano, C. (1996). "El mercado de trabajo español: una perspectiva desde los flujos". <i>Revista Española de Economía</i> , 13, 2, 199-220.	4067
	Artículo 4: ARTECO4-SARABIA Sarabia Alzaga, J. M. (1999). "Competitividad y empleo: Un balance crítico". <i>Boletín de Estudios Económicos</i> , 166, 167-197.	4040
	Artículo 5: ARTECO5-TORRES Torres López, J. (2000). "Sobre la ida y vuelta al liberalismo de la economía y del derecho". <i>Revista de la Facultad de Derecho: Derecho, Economía y Empresa</i> , 3, 27-50.	4046
Total palabras Economía y Empresa - Artículos		20 325
ECONOMÍA - MANUALES	Manual 1: MANECO1-CASARES Casares Ripol, J. (2000). "Política de transformación de las estructuras comerciales interiores". En L. Gámir (coord.). <i>Política económica de España</i> . Madrid: Alianza Editorial, 491-515.	4086
	Manual 2: MANECO2-FERNÁNDEZ Fernández Blanco, M. (1991). "Mercado de opciones". En M. Fernández Blanco (coord.). <i>Dirección Financiera de la empresa</i> . Madrid: Ediciones Pirámide, 255-279.	4003
	Manual 3: MANECO3-GARCÍA García Echevarría, S. (1994). "Orden económico y empresa". En <i>Teoría económica de la empresa. Fundamentos teóricos: Teoría institucional, teoría de producción y teoría de costes</i> . Madrid: Ediciones Díaz de Santos, 61-85.	4041
	Manual 4: MANECO4-MUNOZ Muñoz Ciudad, C. (1992). "El crecimiento económico dirigido por el gobierno y las instituciones del capitalismo. El caso de la Unión Soviética". En <i>Estructura Económica Internacional</i> . Madrid: Ediciones Pirámide, 363-383.	4055
	Manual 5: MANECO5-SERRANO Serrano Sanz, J. M. (1993). "La intervención económica en el estado de las autonomías". En J. L. García Delgado (dir.). <i>España, economía</i> . Madrid: Espasa-Calpe, 641-665.	4043
	Total palabras Economía y Empresa - Manuales	
Total palabras Economía y Empresa		40 553

- En este sentido, el rasgo [-relevante] significa que las marcas que señalan la presencia explícita de las personas del discurso puede omitirse sin alterar sintácticamente la oración, algo que no puede ocurrir cuando la función es la de sujeto gramatical [+relevante].
- Si bien el grado de despersonalización, como se apuntaba anteriormente, es diferente: en la primera persona plural, el grado de despersonalización es el mínimo (es un mecanismo que oculta la marca del "yo"), mientras que en la pasiva con se, el grado de despersonalización es el máximo (es un mecanismo que omite la marca del "yo").
- n = número de ocurrencias.

6. Los valores de la primera persona del plural establecidos en el análisis son los siguientes (véanse, por ejemplo, Loffler-Laurian (1980), Kerbrat-Orecchioni (1986) o Haverkate (1987, 1994); para el caso del español, Ciapuscio (1993), Montolío (2000) o Campos i González (2004)):
- El nosotros inclusivo o nosotros (yo+tú), donde la referencia de la primera persona plural incluye, exclusivamente, al autor y al lector.
 - El nosotros exclusivo o nosotros (yo+él), que hace referencia al “yo” más un grupo de una o más personas en el que queda excluida la figura del lector.
 - El nosotros general o nosotros (yo+tú+él), que incluye todas las personas del discurso.
 - El nosotros plural de modestia o nosotros (yo), que sólo se refiere al autor, excluyendo tanto al lector como a terceras personas de su referencia.

Bibliografía

- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Campos i González, Á. (2004). *La inscripció de la persona en el discurs acadèmic: un estudi contrastiu cáatala–castellà–anglés*. Tesis doctoral, inédita. Universitat de València, València, España.
- Castelló, M. (Coord.). (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- Ciapuscio, G. E. (1993). *Wissenschaft für den Laien: Untersuchungen zu populärwissenschaftlichen Nachrichten aus Argentinien*. Bonn: Romanistischer Verlag.
- García Negroni, M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico: Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos*, 41, nº 66, 9-31.
- Goethals, P. y Delbecque, N. (2001). Personas del discurso y «despersonalización». En G. Vázquez (Coord.), *Guía didáctica del discurso académico escrito* (pp. 67-80). Madrid: Edinumen.
- Haverkate, H. (1987). La cortesía como estrategia conversacional. *La semiótica del discurso. Diálogos Hispánicos de Amsterdam*, 6, 27-64.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal: estudio pragmlingüístico*. Madrid: Gredos.
- Hyland, K. (1998). *Hedging in Scientific Research Articles*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hyland, K. (2008). Persuasion, Interaction and the Construction of Knowledge: Representing Self and others in Research Writing. *International Journal of English Studies*, 8 (2), 1-23.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- Loffler-Laurian, A. (1980). L'expression du locuteur dans le discours scientifiques. «JE», «NOUS» et «ON» dans quelques textes de chimie et physique. *Revue de Linguistique Romane*, 44, 135-157.
- López Ferrero, C. (2006). Marcas de subjetividad y argumentación en tres géneros especializados del español. *Revista Signos*, 39, 61, 205-229.

- Luukka, M. & Markkanen, R. (1997). Impersonalization as a form of hedging. En R. Markkanen & H. Schröder, (Eds.), *Hedging and discourse. Approaches to the analysis of a pragmatic phenomenon in academic texts*, (pp.168-187). Berlin: W. de Gruyter, 168-187.
- Mendikoetxea, A. (1999). Construcciones con se: medias, pasivas e impersonales. En I. Bosque y V. Demonte, (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp.1631-1721). Madrid: Espasa-Calpe.
- Parodi, G. (Ed.). (2010). *Academic and Professional Discourse Genres in Spanish*. Philadelphia: John Benjamins.
- Montolío, E. (Coord.). (2000). *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Ariel.
- Myers, G. (1989). The Pragmatics of Politeness in Scientific Articles. *Applied Linguistics*, 10, 1, 1-35.
- Myers, G. (1990). *Writing Biology. Text in the Social Construction of Scientific Knowledge*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Vázquez, G. (Coord.). (2005). *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edinumen.

Estrategias argumentativas en la comunicación turística

María Cristina Bordonaba Zabalza

Università degli Studi di Milano

Resumen

A partir del concepto de nueva retórica de Perelman Olbrechts-Tyteca (2006), la argumentación se concibe como un conjunto de medios verbales a través de los cuales un orador intenta provocar o reforzar la adhesión de un auditorio a sus tesis. Partiendo de estos presupuestos, se ha analizado un modelo de género profesional presente en la comunicación entre expertos del ámbito turístico, el informe, porque representa un punto de reflexión lingüística e ideológica sobre el tipo de estrategias argumentativas que los expertos desarrollan para exponer los resultados de su análisis y las propuestas que se derivan de ello. Nuestro modelo de análisis se ha basado en el concepto de género que se inserta en la propuesta de clasificación de los géneros del turismo establecida por Calvi (2010), en el proyecto PRIN 2007ASKNML: “Il linguaggio della comunicazione turistica spagnolo-italiano. Aspetti lessicali, pragmatici e interculturali”, según la cual, el informe corresponde al texto expositivo argumentativo. Dicho análisis se ha focalizado en un corpus acotado compuesto por los informes publicados por Exceltur entre los años 2005-10. A través del análisis del discurso, se han delineado las estrategias lingüísticas, discursivas y organizativas que caracterizan a este género discursivo y que han de ser funcionales al tipo de objetivos que se prefigura: la información clara y objetiva de los hechos que excluya todo tipo de ambigüedad con un lenguaje mono sémico. Pero con estas estrategias el emisor también argumenta una opinión, sugiere o aconseja unas determinadas acciones. Asimismo, la ordenación de la información basada en los principios de coherencia y cohesión, ha determinado la adscripción de este género discursivo al modelo de género profesional propio de la comunicación profesional interna de las organizaciones.

1. Introducción

Está asentado que el turismo es hoy uno de los principales motores de la economía mundial. Si como señala Chamizo Sánchez (2003), “nuevos retos se imponen a la industria turística que debe hacer frente a una incesante expansión de la demanda que exige, cada vez más, la especialización de la oferta turística” (pp.15-17); no es menos cierto que se trata de un sector complejo y diversificado, en cuyo avance confluyen múltiples factores tecnológicos, sociológicos, políticos, jurídicos, medioambientales, etc. Dichos factores inciden en la creación de una imagen determinada que se ofrece al consumidor - cuya importancia viene dada por la propia intangibilidad del producto turístico - y lo empuja a decidir la compra sobre la base de la imagen percibida, de los valores de marca y de las cualidades que atribuya al producto o servicio en cuestión.

Desde el punto de vista lingüístico, el desarrollo del turismo ha conllevado la difusión y renovación de géneros discursivos como la guía descriptiva, el folleto, la audio-guía, así como la inserción de los mismos en el planeta Internet con las modificaciones correspondientes. Junto a estos géneros turísticos con una alta finalidad promocional, existe también otra forma de comunicación turística que es la realizada por los expertos (analistas y economistas entre otros) que estudian periódicamente la marcha del mercado para elaborar estrategias adecuadas con las cuales poder contribuir a la consolidación y el refuerzo del sector turístico. Esta forma de comunicación turística se expresa en los géneros discursivos propios de ámbitos profesionales relacionados con la economía entre los que se encuentran el informe, el estudio monográfico, el proyecto, el plan. Se trata de textos generados dentro de las organizaciones¹, esto es, representan un tipo de comunicación formal porque son intercambios oficiales y planificados, con los que se exponen los resultados de una investigación, se confrontan opiniones, se proponen líneas de acción, etc. Como observan Cassany (2004) y Aguirre (2006), los miembros de la organización constituyen una comunidad discursiva, lo que significa compartir una misma cultura y un estilo comunicativo únicos. En efecto, más allá de la pura transmisión de informaciones de carácter económico y sociológico, estos géneros vehiculan distintas representaciones de la realidad y están sujetos a determinadas convenciones.

El objetivo de nuestro estudio es el de presentar una aproximación al género discursivo en el informe turístico a través del análisis de las estrategias lingüísticas, discursivas y organizativas que lo configuran como género.

2. Metodología

Nuestro modelo de análisis se basa en el concepto de género que se inserta en la propuesta de clasificación de los géneros discursivos del turismo establecida por Calvi, M.V. (2010); según la cual, el informe turístico aparece encuadrado en los géneros organizativos que comprenden el nivel más alto de especialidad sobre todo en la dimensión escrita pero también en la oral. En el caso que nos ocupa, el emisor expone, comenta y analiza el proceso de gestión empresarial en el que confluyen aspectos sociológicos, políticos, jurídicos, y medioambientales y establece las comparaciones oportunas y convenientes con otros ejercicios. Cada género se constituye a través de una serie de rasgos convencionales que permiten su reconocimiento inmediato. La jerarquización de la información en párrafos y subpárrafos, así como la presencia de elementos gráficos y visuales que coadyuvan a la comprensión final del texto y a su legibilidad, nos llevan a considerar el informe turístico como una parte integrante de la colonia de géneros profesionales del turismo (el proyecto, el plan, el estudio monográfico, entre otros), esto es, géneros afines con características comunes, que representan la cultura comunicativa propia de una comunidad discursiva, si bien con propósitos comunicativos diferentes². Hablamos de 'colonia de géneros' (Bathia, 1993, 1997, 2002) o de 'familia de géneros²' para referirnos también al mayor o menor grado de interdependencia que existe entre unos géneros y otros, y entre un género y los distintos contextos profesionales en los que se halla encuadrado (informe jurídico, informe médico...).

Asimismo, adoptaremos el concepto de nueva retórica de Perelman y Olbrechts (2006), por el que se concibe la argumentación como un conjunto de medios verbales a través de los cuales un orador intenta provocar o reforzar la adhesión de un auditorio a sus tesis. A partir de estos presupuestos vamos a analizar un corpus acotado de informes³ turísticos elaborados por Exceltur⁴ (Alianza para la Excelencia turística), entre los años 2005 y 2010 y publicados en Internet en el propio sitio web (www.exceltur.org). A través del análisis del discurso describiremos las estrategias lingüísticas, organizativas y discursivas que el emisor lleva a cabo para exponer la información; en concreto, trataremos de verificar qué tipo de estrategias de evidencialidad⁵ se emplean para dotar al informe de la objetividad, precisión y claridad propias de este género profesional, y en qué modo los mecanismos cohesivos (recurrencias léxicas, marcadores discursivos) nos permiten caracterizar dicha clase textual desde un punto de vista argumentativo y retórico. El interés por este corpus radica en que representa un modelo de informe muy estructurado, elaborado por una organización con unos objetivos determinados y caracterizado por la doble valencia lingüística e ideológica⁶ que estos documentos entrañan. En efecto, este tipo de informe se envía regularmente al Ministerio y a las Administraciones públicas con el fin de señalar los problemas y plantear los enfoques pertinentes para solucionarlos. Por ello se enmarca perfectamente en el modelo de texto expositivo argumentativo propio de los géneros profesionales.

3. Análisis y resultados

El corpus de 352.623 palabras, provenientes de 651 páginas de Internet, está integrado por 7 informes, de los cuales 3 son anuales: Monitur 2009 (119.478 palabras), Monitur 2010 (54.319 palabras), Impactur Canarias 2009 (25.157 palabras), y 4 son trimestrales: Perspectivas turísticas 2005 (64.536 palabras), Perspectivas Turísticas 2006 (49.871 palabras), Perspectivas Turísticas 2008 (25.157 palabras), Perspectivas Turísticas 2011 (39.262 palabras) en los que se recopilan datos suministrados por diversos organismos (Instituto Nacional de Estadística, Banco de España, Instituto de Estudios Turísticos) que conciernen a la dinámica del turismo español en un determinado periodo. Los datos se analizan y valoran para generar información y ofrecer sugerencias que conlleven una adecuada toma de decisiones por parte de los organismos involucrados en este ámbito, tal y como reza la carta de presentación que suele acompañar el informe anual:

Este informe quiere ser un reflejo más del compromiso permanente y reiterada vocación de EXCELTUR y sus empresas socias, por generar información y sugerencias que faciliten el diagnóstico y estimulen las mejores decisiones, para el conjunto de actores públicos y privados que inciden sobre el turismo español (Monitur, 2009).

Como señala Gómez de Enterría (2002), “su intención no es la de limitarse a transmitir información objetiva, sino que hacen propuestas de actuación” (p. 137), es decir, incluyen un mensaje que, basado en la información expuesta, argumenta una opinión, sugiere y aconseja unas determinadas acciones:

[...] Se pretende así inducir constructivamente y a modo de “benchmarking”, las diversas lecturas que en cada caso procedan, para impulsar acciones de los go-

biernos autónomos con una visión más transversal y comprometida que refuercen la prioridad y la competitividad turística. [...] Este informe pretende igualmente concienciar a la amplia y muy heterogénea cadena de valor de empresarios turísticos que convergen en las comunidades autónomas [...] (Monitur, 2009).

Estas partes del informe aunque contienen un mensaje más subjetivo - en el que el emisor intenta persuadir al destinatario sobre la eficacia del trabajo de investigación realizado y la necesidad de proseguir con la colaboración instaurada entre instituciones y organizaciones- mantienen un estilo neutro y objetivo. Y como subrayan Sanz y Fraser (2003), “de esta forma se otorga crédito a las propuestas de los especialistas o de los redactores” (p.188), los cuales pasan a exponer de forma concreta las líneas estratégicas de actuación:

Líneas de mejora sugeridas. Potenciar el desarrollo y estructuración de líneas de producto, inversión en inteligencia de mercado, concreción en acciones con calendario y presupuestos determinados y establecimientos de sistemas periódicos de seguimiento y evaluación.

Ejemplos de buenas prácticas identificadas en Monitur 2010: Plan Director de Marketing Turístico de Andalucía 2009-2012, Plan de imagen y posicionamiento de la Comunitat Valenciana 2009-2011 (Monitur, 2010).

En estas partes del informe se hace más evidente el valor perlocutivo de los géneros profesionales porque como observa Montolío Durán, E. (2007): “se usan para hacer cosas, para dar voz a las acciones sociales”.

3.1. Macroestructura

El informe Exceltur presenta el siguiente ordenamiento de las partes: 1) Presentación, 2) Agradecimientos, 3) Resumen, 4) Introducción, 5) Desarrollo y 6) Conclusiones. Las tres últimas corresponden a las que Adam (2006) denomina secuencias, las cuales desempeñan una función determinada en la argumentación del texto. En el corpus que nos ocupa los informes anuales contienen todas las partes indicadas, pero los trimestrales carecen de las tres primeras. Tomaremos como modelo de referencia para el análisis el informe anual por ser el más completo. En este informe la distribución de las partes se organiza en torno a dos focos: el índice y el resumen. El primero hace referencia a todos los apartados, sub-apartados y apéndices del documento. El segundo responde a la necesidad de ofrecer al destinatario la posibilidad de ser informado, ya desde el primer párrafo, del contenido del texto para decidir si este es de su interés o no y, por consiguiente, continuar con la lectura del mismo. El resumen constituye, pues, una síntesis del informe, en el que el emisor expone brevemente por medio de enumeraciones, definiciones, gráficos y tablas, todos los puntos indicados en el índice. En el fragmento siguiente se ilustra la conclusión del resumen:

Durante el proceso de elaboración de Monitur 2009, se ha evidenciado que existe un amplio espectro de cuestiones relevantes para la medición de la competitividad de los destinos españoles sobre los que, o bien **no hay información**, o

la que existe es **insuficiente o no homogénea** para extraer conclusiones desagregadas e inútiles. En este sentido el Monitur 2009 da un paso adelante identificando y divulgando de forma analítica y estructurada una serie de iniciativas que mitigan las carencias informativas encontradas en el panorama turístico español (Monitur, 2009).

Volviendo a la estructura del informe, cabe señalar la presentación de datos por medio de soportes visuales (fotografías, croquis, organigramas, gráficos) e incluso de documentos anexos (textos jurídicos, análisis técnicos, estadísticas, listados) que se aúnan para servir de ilustración y complemento a la información escrita; todos ellos constituyen un ejemplo de hibridación de géneros, tal y como se viene constatando en las producciones textuales de carácter profesional⁷. Por otra parte, la inserción de soportes visuales es coherente con el deseo del emisor de mostrar la ostensión en ciertos datos que son relevantes para los destinatarios. A este propósito señala Gómez de Enterría (2002) que

“los gráficos proporcionan la información instantánea y global de su contenido, sin descartar un segundo nivel de lectura más detallado y analítico. Además, los gráficos constituyen ilustraciones útiles para las cuestiones tratadas y aseguran una mejor comprensión y una memorización más fácil” (p.146).

Habida cuenta de que el informe turístico es un texto expositivo argumentativo, en su elaboración el emisor ha de seguir un orden lógico de arriba abajo que va de lo general a lo particular. La secuencia consta de dos movimientos: en el primero se desarrolla el problema y en el segundo la solución, y cada uno de ellos consta de diferentes párrafos, los cuales constituyen a su vez una unidad de sentido. Si bien Montolío Durán (2000) precisa que

“la adecuación y efectividad de un párrafo no reside solo en el hecho de que éste presente coherencia interna, sino que un párrafo eficaz debe, también, aportar información que resulte relevante para el tema que el texto pretende exponer” (p. 70).

Ello se hace más evidente si cabe en el informe que nos ocupa, pues los destinatarios del mismo pertenecen a la misma comunidad discursiva, y por consiguiente parten de un saber compartido. De ahí que el emisor recurra a varios organizadores metatextuales⁸ (Álvarez Angulo, 1996) como el destacado en negrita de un enunciado, con el que marca la ostensión al destinatario para que focalice su atención en la información relevante:

Los **sostenidos efectos del redireccionamiento de flujos turísticos desde otros destinos competidores** “marcados” por riesgos naturales o geopolíticos acontecidos durante el primer semestre de 2006 (gripe aviar, respuesta a las viñetas sobre Mahoma o el recrudecimiento de la tensión en Oriente Medio) que ha trasladado a España una demanda mayormente consumidora de paquetes turísticos con el hotel contratado en destino, que según los indicadores oficiales del IET coincide con el perfil de turista de gasto medio en destino (Perspectivas turísticas, 2006).

Es común en este género discursivo comenzar un párrafo con un enunciado que establece el tópico del mismo (destacado gráficamente por un color diferente), el cual se desarrollará o ampliará con una serie de matizaciones que, como observan Franciulli y Vega (2002): “permiten obtener una descripción pormenorizada del tema con las fuentes y los datos correspondientes” (p. 37). El fragmento siguiente es una muestra de ello:

La demanda turística hacia España crece en este inicio de 2011 por encima de los registros del año pasado aunque lejos todavía de recuperar los niveles previos a la crisis

La inestabilidad geopolítica en los países del Norte de África se ha dejado sentir en los principales indicadores de demanda turística disponibles que registran, en el primer trimestre del año, subidas interanuales respecto a los registros del 2010 (Perspectivas Turísticas, 2011).

Los enunciados parentéticos constituyen otro tipo de organización metatextual y, al mismo tiempo, aportan comentarios que son relevantes en la argumentación (Fuentes Rodríguez, C., 1999, Fuentes Rodríguez, C. y Alcaide Lara, E., 2002):

Tras un año turístico 2010 en el que se revirtió la menguante tendencia de crecimiento del turismo, [...] el ejercicio 2011 abre nuevos horizontes de desarrollo *si bien aún muy favorecidos por los infortunios geopolíticos de terceros países* que resaltan el trascendental papel motor del turismo para poder acelerar, más por méritos propios, la recuperación económica y del empleo en España, en lo que queda de año y en 2012 (Monitur, 2010).

Asimismo, la distribución de la información a nivel microestructural se lleva a cabo por medio de los ordenadores del discurso (*en primer lugar*, etc.), así como por el uso de algunos marcadores aditivos (*además, adicionalmente*) que, en palabras de Montolío Durán, E. (2001): “constituyen la última parte de una enumeración y señalan que la información que sigue al marcador discursivo forma con las proposiciones aparecidas previamente un mismo bloque de significado” (p. 138):

De cara a la temporada de verano de 2010, es preocupante el recrudecimiento de los conflictos laborales de los controladores aéreos que durante el segundo trimestre ya entorpecieron la operatividad de la navegación aérea española [...]. *Adicionalmente*⁹, se mantienen los riesgos que apuntábamos en informes anteriores para el subsector de transporte de pasajeros españoles (Monitur, 2010).

Llegados a este punto, podemos decir que el informe Exceltur responde a un esquema cuidadosamente preestablecido que permite al destinatario, en todo momento, la lectura y comprensión del mismo. La coherencia textual se encuentra garantizada por la presencia de distintos tipos de organizadores metatextuales. Asimismo, los marcadores del discurso arriba citados coadyuvan a la cohesión del texto porque guían la articulación de las partes y contribuyen a su legibilidad.

3.2 Estrategias discursivas

Dentro del horizonte de expectativas que se abre en la mente del destinatario cuando este emprende la lectura del informe, podemos destacar esencialmente dos: la claridad expositiva y la precisión para dotar al texto de objetividad, que ha de ser también la señal de identidad de este género. Esa objetividad, que el emisor pretende demostrar, se traduce en el empleo de segmentos de carácter evidencial (*en efecto, efectivamente, de hecho, en concreto*) que le permiten expresar una evidencia y reforzar la aseveración:

El elevado consenso en cuanto al descenso en la caída de los beneficios empresariales en los hoteles españoles durante los meses de julio, agosto y septiembre de 2008 ha sido debido tanto a la caída de las ventas como al constante incremento de los costes operativos, sobre todo energéticos, laborales y financieros, en un escenario donde se ha dado un crecimiento prácticamente nulo de los precios, debido a la necesidad de aplicar continuos descuentos y ofertas con el fin de provocar y de atraer demanda. En efecto, según revela la explotación de los datos de la Encuesta de Clima Turístico Empresarial de Exceltur para el tercer trimestre de 2008 y los indicadores de precios hoteleros y costes laborales del INE, la escalada de los costes se mantiene en los meses de julio, agosto y septiembre de 2008, mientras que la congelación e incluso leve caída de las tarifas es generalizada (Monitur, 2008).

Como vemos, en el párrafo citado se plantea una idea central que es desarrollada inmediatamente después, exponiendo las causas (*debido a*) y reforzando la información nueva con el marcador discursivo *en efecto*, que confirma el contenido del anterior enunciado con las fuentes que aduce.

Otro marcador discursivo muy cercano al anterior es *de hecho*, que Domínguez García (2007) define así: “conector aditivo sobreargumentativo de refuerzo probatorio” (p.87), con el cual el emisor refuerza el argumento con el que se coorienta aportando una prueba extraída de la realidad (el emisor hace referencia a la Asociación Internacional de Transporte Aéreo IATA) para corroborar lo dicho. De este modo, favorece una presuposición de ‘certeza’ que no tienen otros posibles argumentos. Asimismo, el emisor, al seleccionar la asociación bímembre *de hecho-en concreto* para marcar la fuente de información, contribuye a valorar el grado de fiabilidad y garantía de los contenidos del informe y, al mismo tiempo, como recuerdan Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999) a guiar las inferencias que se realizan en la comunicación:

De hecho, IATA ha revisado recientemente su previsión de pérdidas para el conjunto del sector aéreo mundial debido a la escalada de los precios del petróleo. *En concreto*, en mayo de 2005 esta asociación estimaba una pérdida de 6 billones de dólares para el conjunto del sector en un escenario de precio del barril *brent* de 47 dólares (Monitur, 2005).

Asimismo, el marcador *en concreto* y su sinónimo *concretamente* quedan reservados para la ejemplificación y corresponden a los denominados por Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999) operadores de concreción (p. 4082).

Junto a estos marcadores coorientados, el corpus muestra también la presencia de marcadores antiorientados, entre los que destacan *pero*, *sin embargo*, *no obstante*, cuya fuerza argumentativa es tal, que tiende a anular el efecto del enunciado precedente. La alta frecuencia de uso de estos marcadores en el corpus analizado, se explica porque le permiten al emisor contraponer, matizar, atenuar o contrastar la información expuesta en el enunciado precedente, tal y como se observa en el fragmento siguiente:

Con el cierre de los aeropuertos, la llegada de viajeros ingleses por esta vía se contrajo en el segundo trimestre un 16,9% respecto al mismo periodo de 2009 (con una caída del 29,0% en el mes de abril). *Sin embargo*, a pesar de las limitaciones de acceso a los destinos españoles, durante los meses de marzo, abril y mayo el número de pernoctaciones hoteleras alcanzó los 8,2 millones, tan solo un 0,9% inferiores a las de 2009 (Monitur, 2010).

Superado el peor momento de la crisis cuyo impacto sobre el turismo de Canarias se refleja en este informe, los mercados turísticos siguen afectados por una elevada incertidumbre sobre el devenir económico a corto plazo, *pero* sobre todo por los profundos cambios en las pautas de viaje y valores del turista, en un escenario de competencia global cada vez más exigente [...] (Impactur Canarias, 2009).

A los marcadores citados se unen otras marcas de evidencialidad representadas por las formas verbales asertivas: *pone de manifiesto*, *revela*, *evidencia*, *constata*, *refleja* que el emisor emplea en su argumentación y que remiten a las creencias o conocimientos compartidos entre emisor y destinatario. Estas son muy frecuentes en la presentación, pero se encuentran difundidas por todo el informe:

La elaboración de este Estudio IMPACTUR Canarias 2009 vuelve a *poner de manifiesto* los fructíferos resultados de iniciativas de colaboración entre el sector público y privado cuando se comparten objetivos comunes y se trabaja de forma conjunta [...] .Esos datos económicos del turismo *revelan* así mismo su capacidad de arrastre y efectos multiplicadores sobre otros sectores de la economía canaria. [...] (Impactur Canarias, 2009).

En aras de una mayor claridad y precisión el emisor recurre también a la estrategia discursiva de la reformulación, a través de unidades lingüísticas como: *es decir*, *lo que quiere decir que*, *tales como*, *lo que se traduce en*, *entendido como* etc. Como bien observa Montolío Durán (2000), “ello le permite repetir un contenido con el fin de clarificar conceptos” (p. 53):

Las políticas y estrategias de desarrollo y creación de líneas de productos (estrategias integrales) (Impactur Canarias, 2009).

o también introducir un enunciado definitorio, como en el caso que sigue:

Por su parte, **los efectos indirectos**, *es decir*, aquellos inducidos sobre otras ramas de actividad proveedoras de bienes y servicios intermedios para el sector turístico [...] (Impactur Canarias, 2009).

Este enunciado contiene, también, un organizador meta textual (destacado en negrita), por medio del cual el emisor evidencia un concepto sobre el que desea marcar la ostensión hacia el destinatario; posteriormente retoma dicho concepto para introducir otro enunciado definitorio, que sintetiza lo anterior y sirve de punto de arranque del párrafo expositivo:

EFFECTOS INDIRECTOS: Son en síntesis los impactos multiplicadores generados sobre otras ramas de actividad proveedoras de bienes y servicios intermedios para el sector turístico (Impactur Canarias, 2009).

A modo de resumen, constatamos la frecuencia de uso de distintas marcas de evidencialidad para garantizar la fiabilidad de los datos expuestos; así como el empleo de reformulaciones y enunciados definitorios con las que el emisor explica y matiza cada concepto y puede proseguir con la cadena informativa en un movimiento descendente en el que los bloques informativos se entrelazan unos con otros manteniendo la unidad de sentido. Asimismo, con la presencia de marcadores contraargumentativos el emisor puede interpretar los datos dando una valoración de los mismos con la que se propone sugerir conductas o actuaciones.

3.3. Estrategias lingüísticas

El sentido de la argumentación se basa en una cuidada selección de unidades morfosintácticas y léxicas por medio de las cuales el emisor enuncia el tipo de valoración llevada a cabo sobre los datos expuestos. Por eso en los párrafos de presentación o en los conclusivos, el emisor interviene con un plural de primera persona (ya *habíamos señalado*, *habíamos identificado*, *elaboramos*, *esperamos*, etc.), o con el posesivo plural (*nuestro*) para constatar la validez del trabajo efectuado por el grupo al que representa y subrayar su integración en la comunidad discursiva o anticipar previsiones:

En este marco, en el año 2005 *esperamos* un incremento de más de 5,5 millones de pernoctaciones de turistas españoles en alojamientos hoteleros [...]. En este sentido, cabe destacar que al analizar las series estadísticas con las que *elaboramos* nuestros modelos de previsión, ya *habíamos identificado* la presencia de factores exógenos y muy atípicos que en este trimestre han podido sesgar la realidad jugando a favor de España, induciendo coyuntural e inesperadamente una mayor afluencia turística a nuestro país. De todos ellos, como en anteriores capítulos ya *habíamos señalado*, [...] los más importantes son la percepción de inseguridad por atentados y/o por las catástrofes naturales que han sufrido diferentes destinos del Mediterráneo oriental y el Caribe, competidores directos de los productos de “sol y playa” españoles (Perspectivas turísticas, 2005).

Cuando debe lanzar hipótesis sobre la marcha del mercado, el emisor emplea el condicional de conjetura¹⁰ (RAE 2010, p. 450) en sus dos modalidades simple o compuesto:

Desde otra fuente y con datos del Banco de España, la caída del gasto medio diario se *elevaría*, también en términos reales, hasta un 11% con los datos hasta el mes de abril de los ingresos por turista [...]. En este escenario, el PIB turístico, aproximado por EXCELTUR a través del Indicador Sintético del Turismo Español (ISTE), *habría crecido* durante los meses de abril, mayo y junio un 3,1% (Perspectivas turísticas, 2005).

Mientras que el uso predictivo, propio de estos informes de economía, corre a cargo del futuro de indicativo:

Por último, en este escenario de cambios y transformaciones que *exigirán* nuevas estrategias en la gestión de la oferta y la demanda turística de nuestro país, este verano se *podrá* contemplar en un buen número de empresas e instituciones la iniciativa de comunicación desarrollada por Exceltur “**Turismo somos todos y es tarea de todos**” [...] (Perspectivas turísticas, 2005).

Como venimos observando, el informe de turismo no se limita a una enumeración de datos o de hechos, sino que emite una valoración de los mismos por medio de la modalidad deóntica (*poder, deber*), con la cual el emisor interviene como experto para proponer soluciones:

Un trimestre más, los datos vuelven a poner de manifiesto que España *debe multiplicar* de manera importante el número de llegadas para mantener el total de los ingresos, por cuanto cada vez los turistas que llegan tienden a estar menos tiempo y gastar menos en los destinos que visitan en España (Monitur, 2011).

Asimismo, son frecuentes las formas verbales no personales (infinitivo, gerundio, participio), en particular las de infinitivo (*promover, revisar y readaptar, potenciar*) con las cuales el emisor sugiere las líneas de actuación; así como las nominalizaciones (*integración, establecimiento, disposición, estructuración, reorientación y mejora*).

Otras estrategias lingüísticas que caracterizan el informe, son el empleo del adjetivo antepuesto con función enfática: *generalizado* y *desfavorable* balance empresarial; *positivo* avance; *negativo* impacto, *disímil* comportamiento de la demanda; *favorable* comportamiento; *tímida* recuperación; *positivo* balance etc. Este recurso al adjetivo enfático es un modo de ostensión hacia el destinatario, para que focalice la atención en la valoración indicada por el emisor, y determina un juicio de valor más propio del texto argumentativo que del expositivo.

En un informe turístico, la selección léxica llevada a cabo por el emisor comporta el uso de los tecnicismos propios del turismo que, en palabras de Calvi, M.V. (2006), representan el núcleo *fuerte* de esta parcela del léxico; entre los que cabe destacar las frecuentes colocaciones constituidas por adjetivos especificativos asociados a

conceptos como el alojamiento, el mercado del turismo, la clase de turista, etc. (*alojamiento reglado, alojamiento alegal; destino competidor, flujo turístico, segmento de playa, segmento rural, mercado emisor, mercado receptor, tráfico receptivo, turista paquetizado, turista sin paquete*), tal y como se observa en el siguiente ejemplo:

A partir del año 2003 el aumento de la llegada de *turistas sin paquete* está directamente relacionada con el mayor uso de las casas propias o el disfrute de la de un familiar o un amigo (que como antes señalábamos en múltiples casos encubre un *alojamiento alegal*) a la que cada vez más extranjeros tienen acceso por la exponencial construcción de viviendas residenciales (Perspectivas turísticas, 2005).

Junto a los tecnicismos propios del lenguaje del turismo (entre los que se incluyen también las siglas y los acrónimos), en el corpus se detectan otros que pertenecen al campo de la economía, ya que se trata de un informe económico: *sobreoferta, re-dirección de flujos, repunte, acumulado, presión a la baja, riesgo soberano, estrategia país, cadena de valor turístico*, entre otros.

Dentro de los tecnicismos, se observa la presencia limitada de anglicismos crudos, que generalmente van acompañados de la explicitación entre paréntesis o dentro del enunciado. El corpus ofrece distintos modos de presentación de los mismos; por ejemplo, en forma entrecomillada y en paréntesis, precedidos por la traducción al español:

La reducción de beneficios se produce, según la Asociación de Aerolíneas Europeas (AEA), dentro de una tendencia generalizada en toda Europa de caída en el ingreso por pasajero transportado (“yield”), muy afectada a su vez por el efecto de la guerra de precios y el continuo incremento de la oferta impulsado por las compañías aéreas de bajo coste... (Perspectivas turísticas, 2005).

O bien aparecen entrecomillados, pero sin traducción:

Favorecidos por el aumento de la actividad empresarial [...], el éxito del turismo de reuniones y congresos y, adicionalmente, por el creciente atractivo de la oferta urbana de ocio y “*short breaks*”, los hoteles de las ciudades españolas y de las zonas de interior han experimentado un fuerte aumento de la demanda y una mejora de sus beneficios (Monitur, 2006).

O bien intercalados en el discurso como préstamos integrados en el lenguaje turístico, y en algunos casos en pareja con el sinónimo español:

Repunte de la actividad hotelera en España en el primer trimestre de 2011 por el inesperado impulso de la demanda extranjera en Canarias debido a los conflictos políticos en otros países del Mediterráneo en el segmento vacacional y el *business travel* en los destinos urbanos (Perspectivas turísticas, 2011).

Los destinos/*clusters* turísticos forman un colectivo muy heterogéneo y atomizado de empresas de múltiples subsectores con culturas de gestión y niveles de competitividad muy dispares (Monitur, 2009).

O bien marcados en cursiva entre paréntesis:

Procurar la implantación de modelos de gestión integral más innovadores y sostenibles para cada una de las cadenas de valor (*clusters*) que concurren en los destinos, es una tarea interna y conjunta, y consustancial con cualquier apuesta de reposicionamiento cuyos resultados afectarán a todos (Monitur, 2010).

El emisor de los informes de Exceltur no solo emplea los tecnicismos propios del ámbito económico, sino que recurre también a los trasvases léxicos de otros lenguajes de especialidad que adquieren valor metafórico. Por ejemplo, se hacen *diagnósticos* como en el campo de la medicina; los cambios bruscos en los mercados se interpretan como *turbulencias*, la escasa presencia de turistas se define como *atonía*, *enfriamiento* o *caída*; por el contrario, el aumento de llegada de turistas se denomina *mejoría*, etc. Asimismo, el emisor se erige como representante de la organización y aparece oculto tras las voces como *confianza*, *percepción*, *sentimiento*, *clima*, que evocan los estados de ánimo que producen en la clase empresarial los vaivenes del mercado turístico:

El *sentimiento empresarial* ha sufrido por el contrario un ligero retroceso. Un trimestre más los resultados empresariales por zonas turísticas han presentado diferencias, aunque casi todos los destinos comparten el tono de mejoría manifestado tanto en sus indicadores de demanda como de *confianza empresarial* [...]. (Monitur, 2005).

En otros casos, es el lugar de destino de las vacaciones el que puede personificarse y tener un ‘buen comportamiento’, porque evoca la presencia de muchos turistas:

Canarias ha sido el destino que mejor comportamiento ha evidenciado en este primer trimestre de 2011 en comparación con el mismo periodo de 2010, con un crecimiento interanual del 56,3% hasta situarse en los 36.899 viajeros (según datos de Frontur) (Perspectivas Turísticas, 2011).

Asimismo, es muy frecuente el recurso a la metáfora de la *senda* para evaluar el desarrollo turístico en un determinado periodo:

La evolución más favorable se produce en los destinos de Andalucía, la Comunidad Valenciana y Baleares, que *se mantiene en la senda de la recuperación* iniciada en el segundo trimestre de 2005 (Monitur, 2005).

A pesar de los mejores niveles de demanda y ocupación, la *senda de contracción generalizada* de los precios se mantiene, aunque suavizada, en los primeros meses de 2011 (Perspectivas Turísticas, 2011).

Para van Dijk (1999), el recurso a la comparación o a la metáfora no influye directa-

mente en el significado, más bien lo hace resaltar o lo difumina. En efecto, la presencia de la metáfora es constante en el lenguaje económico y por ende en nuestro corpus, si bien matizada porque, al ser una comunicación entre expertos, el emisor usa la ostensión para indicar la información relevante para el destinatario con otros procedimientos que no son las metáforas, sino los tecnicismos que garantizan la precisión conceptual.

4. Conclusiones y discusión

Los resultados del análisis del corpus confirman que los informes Exceltur representan un punto de reflexión lingüística e ideológica sobre el tipo de estrategias argumentativas que las organizaciones desarrollan para exponer los resultados obtenidos en las indagaciones, con el fin de impulsar al destinatario a la acción. El modelo de texto expositivo argumentativo se adapta perfectamente a la finalidad de este género profesional de la comunicación turística, en el que el emisor se puede considerar un mediador entre unos agentes sociales (las organizaciones turísticas) y otros (el Ministerio o las Administraciones públicas) ya que pone en marcha un proceso de interacción, diálogo y retroalimentación con unos interlocutores cualificados, con formación específica en el tema de comunicación. Esta intención comunicativa del informe Exceltur se traduce en el uso de determinadas estrategias lingüísticas, discursivas y organizativas que lo configuran como género y que determinan su valor comunicativo: secuencias textuales determinadas (enumeraciones, definiciones, explicitaciones), marcas de evidencialidad, y organizadores metatextuales, sintaxis compleja en modalidad afirmativa con nexos predominantes de causa-consecuencia y tendencia a la despersonalización; sin olvidar que la presencia del emisor se hace patente en la carta de presentación donde revela sus intenciones de ser un guía para el destinatario. Asimismo, la inclusión de gráficos, estadísticas, tablas, etc. permite una lectura multidimensional en dos niveles, el instantáneo (con los gráficos) y el detallado (en el texto) con los razonamientos correspondientes. Todos estos procedimientos revelan la intención de mostrar la información según el principio de objetividad, analizando y contrastando los propios datos con los de otros informes.

Desde el punto de vista del léxico, como informe económico turístico, los términos utilizados son los tecnicismos propios del lenguaje del turismo concernientes a la organización turística (tipologías de alojamiento, medios de transporte, entre otros) y de la economía, y por ende un, si bien limitado, recurso a la metáfora. En lo tocante a los tecnicismos, no podemos soslayar el uso limitado de los anglicismos crudos y, en todo caso, la tendencia a la explicitación o adaptación de los mismos en diversas modalidades. Al mismo tiempo, se observa la paulatina implantación del marcador discursivo, calco léxico del inglés, *adicionalmente*, en detrimento de *además*. Por último, queremos apuntar unas breves consideraciones sobre el interés que puede ofrecer un texto como el informe turístico para el aprendizaje de la lengua española, por cuanto se trata de material auténtico que se renueva periódicamente sobre un tema relevante para la economía española y latinoamericana: el turismo. Además, la publicación de dicho material en Internet, permite un fácil acceso a los contenidos con el objetivo de potenciar la lectura y la comprensión escrita. Por

ello consideramos que este tipo de documentos podría servir de complemento (junto con otros modelos de textos) a los manuales especializados en la enseñanza de español de los negocios, porque representan para el alumno la posibilidad de entrar en contacto con los modelos de la comunicación profesional en lengua española. Nos referimos, en concreto, a los estudiantes de las titulaciones de Economía y Dirección de Empresas (que en el caso de las universidades italianas corresponden al denominado *corso di laurea specialistica* con un nivel medio-alto de español), los cuales, por estar familiarizados con las prácticas discursivas y el léxico del propio ámbito de estudio, están en condiciones de asimilar con relativa facilidad el léxico del informe turístico en lengua española, a través del desarrollo de la comprensión lectora.

Notas

1. Seguimos la definición de Cassany (2004): “la organización es una “agrupación estructurada de personas que desarrollan actividades específicas para conseguir propósitos que no podrían alcanzarse individualmente” (p. 49).
2. Asimismo, entre los géneros profesionales del turismo se observan algunas diferencias: el informe representa el resultado final de una investigación cuyos datos aparecen perfectamente documentados; el proyecto, sin embargo, representa el paso sucesivo al informe. Es decir, no se puede elaborar un proyecto o plan de acción sin haber realizado previamente un informe final que ha de realizarse con absoluta imparcialidad, para poder cumplir su misión de diagnosticar y plantear soluciones.
3. En concreto, nos referimos a los presentados bajo el acrónimo Monitur (Monitor de Competencia Turística) e Impactur (Impacto Económico del Turismo).
4. Con el acrónimo Exceltur se designa la asociación sin ánimo de lucro de un importante número de empresas turísticas (hoteles Husa, hoteles Iberostar, Riu Hoteles, Sol Melía S.A., entre otras) cuyo objetivo es elevar el reconocimiento socio-económico del turismo como primera industria del país y ayudar a la mejora de la competitividad de las empresas turísticas españolas. De ahí que hayan surgido también una serie de informes y estudios monográficos de diversa índole que periódicamente evalúan la competitividad de los distintos elementos que constituyen la cadena de valor del turismo español.
5. Para Dendale, P., & Tasmowsky, L. (1994) «Un marqueur évidentiel signale de quel tipe d’indices on dispose quant à la fiabilité de l’énoncé dans laquelle ce marqueur est utilisé ». En efecto, en el informe el marcador evidencial precede a las fuentes que el emisor aduce como razones para garantizar la fiabilidad de los datos expuestos.
6. En el sentido que le da van Dijk, T. (1999) quien afirma que también las relaciones intergrupales de cooperación están basadas en ideologías, lo cual no es óbice para que no puedan colaborar conjuntamente para alcanzar los mismos objetivos, como pretenden mostrar los miembros de Exceltur al ofrecer sus consejos e ideas a las Administraciones Públicas o al Ministerio (p. 216).
7. Véase Fairclough (1995), Bathia (1993, 1997), Montolío (2006), entre otros.
8. Álvarez Angulo (1996) señala entre los varios tipos de organizadores metatextuales los guiones, los subrayados, los cambios de letra.
9. Cabe destacar la frecuencia de uso del aditivo *adicionalmente*, un calco del inglés que ha ido creciendo a partir del informe de 2009, en detrimento de *además*.
10. Nueva Gramática de la Lengua Española (2010).

Bibliografía

- Adam, J.M. (2006). *La linguistique textuelle*. París: Colin.
- Aguirre Beltrán, B. (2004). Perspectivas de la enseñanza y aprendizaje del español de los negocios. *Textos y discursos de especialidad. El español de los negocios. Foro Hispánico*, 26, 35-47.
- Álvarez Angulo, T. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica* 8, 29-44. Madrid: Seminario de Publicaciones. Consultado el 7 de noviembre de 2011. <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu711300531/articulos/DIDA9696110029A.pdf>.
- Bathia V. (1993). *Analysing Genre: Settings Language in Professional*. London: Longman. Bathia, V. (1997). Genre-mixing in academic introductions. *English for specific purposes*, 16, 3, 181-196. Bathia, V. (2002). Professional Discourse: Towards a Multi-dimensional Approach and Shared Practices. En C.N. Candlin, (Ed.), *Research and Practice in Professional Discourse* (pp. 39-59). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Calvi M. V. (2006). *Lengua y comunicación en el español del turismo*. Madrid: Arco/Libros.
- Calvi M.V. (2010). Los géneros discursivos en la lengua del turismo, *Ibérica*, 19, 9-32.
- Cassany, D. (2004). Explorando las organizaciones. En A. v. Hooft (Red.), *Textos y discursos de especialidad. El español de los negocios. Foro Hispánico*, 26, 49-60.
- Cassany, D. (2007). La lectura y la escritura de géneros profesionales en EpFE. En A. v. Hooft et. Al. (Eds.), *Español para fines específicos. Actas del II CIEFE*, (pp. 40-64). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Chamizo Sánchez, R. (2003). *Introducción a la comunicación turística. El valor de la imagen en la comercialización de productos turísticos*. Málaga: Universidad de Málaga. Servicio de Publicaciones e Intercambio científico.
- Dendale, P., & Tasmowski, L. (1994). Présentation. L'évidentialité ou le marquage des sources du savoir. *Langue française, Vol. 102 N°1. Les sources du savoir et leurs marques linguistiques*, pp. 3-7. Consultado el 2 de noviembre de 2011 en http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1994_num_102_1_5710.
- Dendale, P., & Tasmowsky, L. (2001). *Introduction: Evidentiality and related notions. Journal of Pragmatics*, 33 (3), 339-348. Domínguez García, N. (2007). *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Madrid: Arco/Libros.
- Exceltur: (2011). Consultado el 30 de agosto de 2011 en www.exceltur.org. Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The critical study of language*. Londres: Longman.
- Franciulli, M., & Vega, C. (2002). *Informes y proyectos del mundo empresarial*. Madrid: Arco/Libros. Fuentes Rodríguez, C. (1999). *La organización informativa del texto*. Madrid: Arco/Libros.
- Fuentes Rodríguez, C., & Alcaide Lara, E. (2002). *Mecanismos lingüísticos de la per-*

suasión. Madrid: Arco/Libros, S.L.

Gómez de Enterría, J. (2002). *La comunicación escrita en la empresa*. Madrid: Arco/Libros.

Informe Impactur Canarias (2009). Consultado el 30 de agosto de 2011 en <http://exceltur.org/excel01/contenido/portal/files/IMPACTUR%20CANARIAS%202009.pdf>.

Informe Trimestral Perspectivas Turísticas N 13 Julio (2005). Consultado el 21 de agosto de 2011 en <http://exceltur.org/excel01/contenido/portal/files/Exceltur-13Julio05.pdf>.

Informe Completo Perspectivas Turísticas N° 17 Julio (2006). Consultado el 21 de agosto de 2011 en <http://exceltur.org/excel01/contenido/portal/files/Perspectivas%20Completojulio2006.pdf>.

Informe Perspectivas Turísticas N 24 Octubre (2008). Consultado el 21 de agosto de 2011 en <http://www.exceltur.org/>.

Martín Zorraquino, A., & Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque & V. Demonte, (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. (Vol III, pp. 4051-4213). Madrid: Real Academia Española / Espasa Calpe.

Montolío Durán, E., & Garachana, M. (2000). De la oración al párrafo. Del párrafo al texto. En E. Montolío, (Coord.), *Manual práctico de escritura académica* (Vol. II, pp. 69-104). Barcelona: Ariel.

Montolío Durán, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel. Montolío Durán, E. (2007). Lingüística, retórica y procesos argumentativos en las organizaciones. En A. van Hooff et al. (Eds.) *Español para fines específicos*. Actas del III CIEFE, (pp. 17-34). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Perelman, Ch., & Olbrechts - Tyteca, L. (2006). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.

Real Academia Española y Asociación de Academias Americanas. (2010). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.

Sanz, G., & Fraser, A. (1998). *Manual de comunicaciones escritas para la empresa*. Barcelona: Graó.

Van Dijk, T. (1999). *Ideología*. Barcelona: Gedisa.

La metáfora en la prensa deportiva

Elena Olivera Soto

Instituto Cervantes de Utrecht

Resumen

Los periodistas deportivos utilizan multitud de recursos considerados literarios por la gramática tradicional, convirtiendo la sección de Deportes en un lugar de demostrada creatividad lingüística.

Este trabajo se inscribe en el marco de la teoría de la metáfora conceptual con el objetivo de estudiar y clasificar, siguiendo los patrones ofrecidos por Lakoff, G. & Johnson, M. (2003), las distintas metáforas halladas en un corpus formado por 1600 titulares deportivos de la prensa española (abril a junio de 2009) extraídos equitativamente de dos diarios de tirada nacional, *El País* y *El Mundo*.

El análisis de nuestro corpus se basa en la naturaleza del dominio fuente y su proyección metafórica, clasificando los 219 ejemplos obtenidos en cuatro grandes grupos: a) Metáforas ontológicas, b) Las acciones son eventos, c) Las acciones son acciones y d) Metáforas de esquemas de imágenes.

“El jugador” será el dominio fuente más empleado en metáforas de tipo ontológico. Seguirán las orientacionales referentes a la horizontalidad y a la verticalidad, en las que será “la competición” o “el seguimiento de un equipo/jugador” lo que halleemos como dominio. Pero lo interesante será reflexionar sobre el motivo de este aplauso de la prensa al periodista, trasfondo de la manipulación lingüística de estos textos.

1. Introducción

Tanto en la prensa escrita como en la prensa audiovisual, la sección de Deportes se ha convertido en un lugar de demostrada creatividad lingüística. En la búsqueda de esa plasticidad que los hace ser originales, los periodistas deportivos utilizan multitud de recursos considerados literarios por la gramática tradicional.

El predominio de la interpretación sobre la objetividad en este tipo de textos, los titulares de deportes, y los numerosos ejemplos que ponen de manifiesto el manejo especial que se hace de la lengua, provocan el interés por su estudio. Puesto que la metáfora es uno de los recursos más empleados como instrumento de manipulación lingüística, bien con el fin de aclarar un concepto más complejo o bien para ejemplificar una situación más confusa, hemos decidido partir de un corpus y clasificar los esquemas metafóricos más abundantes.

El corpus utilizado estuvo compuesto por los titulares de la sección “Deportes” de dos periódicos de tirada nacional: *El País* y *El Mundo*. El período de tiempo que abarcan los titulares de *El País* es de abril a junio y los titulares de *El Mundo* de mar-

zo a junio ambos del año 2009 con el fin de obtener el mismo número de entradas de cada diario, con un total que ascendió a 1600 ejemplos distintos.

No diferenciaremos entre los deportes de los que se ocupa la prensa española (aun sabiendo que los más numerosos corresponden al fútbol) puesto que queremos obtener una visión general de la metáfora, en el marco de la teoría de la metáfora conceptual, y aplicada a este tipo textual.

La idea surgió leyendo titulares como los que siguen, en los que encontramos, por ejemplo, juegos de palabras que aluden a la actualidad del momento (“*Más brotes tiernos en Leiria*” en *El País* o “*Bipartidismo deportivo*” en *El Mundo*), frases que aluden a títulos de películas consagradas en la historia del cine (“*El auténtico señor de los anillos*”, “*Cuatro fiestas y un funeral*” en *El Mundo*, y “*El Mago Merlín*” y “*La bella y los bestias*” en *El País*) o construcciones que nos hacen pensar en una era histórica en lugar de en una etapa deportiva del presente (“*El otro Madrid también cambia de era*” y “*El último botín de la era Calderón*” en *El Mundo* junto a “*Diez momentos, una leyenda*” y “*El triunfo del pasado*” en *El País*).

La tarea de describir todos los sistemas convencionales de organización del conocimiento del mundo no es para nada liviana. Se han efectuado avances significativos en el estudio de algunos sistemas convencionales, sobre todo en la medida en que éstos se basan en metáforas y esquemas de imágenes, siendo la obra *Metaphors we live by* (Lakoff, G. & Johnson, M. 2003) de las más relevantes.

A partir de la década de los setenta fue incuestionable el interés creciente por el estudio de este fenómeno, la metáfora, desde distintos enfoques, con el fin de descubrir cómo es concebida, comprendida y entendida. Una de las ideas básicas se refiere a que su uso es exclusivo de los registros formales y/o de la escritura literaria. Este pensamiento fue refutado con multitud de ejemplos pertenecientes a la vida cotidiana en la conocida obra de Lakoff y Johnson. De esta manera, la metáfora ya no se contempla únicamente ni como un recurso literario ni como una desviación lingüística —en términos de la Estilística—, sino como apuntan Cuenca y Hilferty (2007) “un proceso cognitivo que impregna nuestro lenguaje y pensamiento habitual (...) Constituye un mecanismo para comprender y expresar situaciones complejas sirviéndose de conceptos más básicos y conocidos” (p. 98).

La lingüística cognitiva será la disciplina que tratará de dar cuenta del conocimiento lingüístico poniéndolo en relación con otros procesos cognitivos de la mente humana, tales como la percepción, la memoria, la atención, etc. Es por ello un área interdisciplinar en la que confluyen intereses de distintas ramas del saber —la lingüística, la psicología, la neurología y la inteligencia artificial—. El término, sin embargo, no describe una única teoría, sino que engloba diversas aproximaciones a la comprensión de la lengua.

No nos detendremos en los antecedentes históricos de la disciplina ni en su evolución posterior; ni tan siquiera en esbozar sus postulados. Pero sí mencionaremos que además de por la adquisición de lenguas —de donde surgió el concepto de “in-

terlengua” —, la lingüística cognitiva se ha interesado también por la explicación de fenómenos lingüísticos en sí mismos. En especial, se ha preocupado de problemas relativos a la categorización conceptual y por la manera en que se relacionan el conocimiento lingüístico con el conocimiento del mundo.

Entendemos, pues, por “categorización” el establecimiento de unas categorías únicas que parten de la realidad; es la forma de organizar nuestra experiencia. Y esa necesidad de clasificación es innata al ser humano, es vital para nuestra aprehensión del mundo.

En este intento de clasificación, Lakoff (1987) propone el “modelo cognitivo idealizado”, la estructura mental compleja y de carácter esquemático en relación con la cual interpretamos de forma coherente nuestras experiencias.

Lakoff (1987) recoge un ejemplo que propone Fillmore a propósito de la palabra ‘soltero’: El sustantivo soltero puede definirse como un hombre adulto no casado, pero el sustantivo existe obviamente como un modo motivado de categorizar personas exclusivamente en el contexto de una sociedad humana en la que se cumplen ciertas expectativas con respecto al matrimonio y la edad adecuada de matrimonio. Al participante masculino de una larga relación de convivencia extramarital no se le describirá ordinariamente como un soltero; a un niño abandonado en la selva, ya en su madurez y lejos del contacto con la sociedad no se le llamará soltero; no es apropiado concebir a Juan Pablo II como un soltero.

Sobreentendemos pues, que hay un modelo de fondo que caracteriza el uso adecuado de la palabra ‘soltero’ en nuestra cultura. Este no es un modelo de corte definitorio, en términos de rasgos abstractos y necesarios que definen la categoría; y tampoco es un modelo objetivista que corresponde a la realidad (social, en este caso). Se trataría de una concepción idealizada (en este caso, de un aspecto de la sociedad), donde los hombres son machos que contraen matrimonio cuando alcanzan cierta edad.

Y es este concepto general el que permitirá explicar la existencia de la metáfora y la metonimia en las lenguas. La metáfora será un apareamiento entre dos dominios conceptuales que pertenecen al mismo sistema conceptual.

Estos dos dominios mencionados serán el “dominio fuente” o “dominio origen”, esto es, el dominio que presta sus conceptos, y el “dominio meta” o “dominio destino”, o aquel sobre el que se superponen dichos conceptos, continuando con la terminología de Lakoff (1987).

Tres son los tipos de estructuras conceptuales metafóricas (Lakoff, G. & Jonson; M. 2003):

- a) Metáforas orientacionales: organizan un sistema global de conceptos con relación a otro sistema. La mayoría de ellas tienen que ver con la orientación espacial y nacen de nuestra constitución física. Las principales son ARRIBA/ABAJO, DENTRO/FUERA, DELANTE/DETRÁS, PROFUNDO/SUPERFICIAL, CENTRAL/PERIFÉRICO. Así, por ejemplo, podemos hablar de que “feliz es arriba” y “triste es abajo” en expresiones del tipo “me levantó el ánimo” o “me dio un bajón”.

- b) Metáforas ontológicas: por las que se categoriza un fenómeno de forma peculiar mediante su consideración como una entidad, una sustancia, un recipiente, una persona, etc. Sirva como muestra la consideración de la mente humana como un recipiente en muestras como “no me cabe en la cabeza” o “no me entra”.
- c) Metáforas estructurales: en las que una actividad o una experiencia se estructura en términos de otra. Así, **COMPRENDER ES VER** o **UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA**. O bien, un discurso es un tejido y es posible entonces que el oyente pierda el hilo, o las ideas estén mal hilvanadas.

Sin embargo, lo más importante es que cada una de estas estructuras no excluye a las otras. Las metáforas no se dividen en orientacionales, ontológicas y estructurales, sino que más bien esas tres formas se refieren a características de las metáforas en general. El afán clasificatorio del ser humano del que hablábamos con anterioridad, debe dar paso aquí a otra concepción que ve en estas tres categorías sólo facetas, a veces compartidas, de las diferentes metáforas tal y como recoge Nubiola, J. (2000) cuando habla de esta clasificación de Lakoff, G. & Johnson, M. (2003).

2. Resultados del análisis.

Centrándonos ya en el análisis de nuestro corpus, este se basa en la naturaleza del dominio fuente y su proyección metafórica, tomando como ejemplo otros trabajos de la misma índole (Moreno Lara 2005). El corpus estudiado se compuso de 1600 titulares, en los que hallamos un total de 216 metáforas. Los ejemplos obtenidos los clasificamos en cuatro grandes grupos:

2.1. En el primero, el modelo cultural es el que determina los atributos y comportamientos de los entes naturales según la jerarquía “humano-animal-planta-objeto”. En esta jerarquía, cada entidad posee los rasgos del nivel inferior junto a uno distintivo que lo caracteriza. En el nivel superior de esta organización hemos añadido otras categorías: dios-personaje sobrenatural-héroe épico.

El equipo en su conjunto y, muchas veces, determinados deportistas, son los que soportan el peso de la derrota o victoria en un encuentro deportivo. Se admiran las aptitudes que el jugador posee, la destreza con la que se mueve en el campo de juego, equiparándolo a un ser superior al ser humano. Por esto, no es extraño encontrar expresiones en los titulares deportivos en los que la metáfora **EL JUGADOR ES...** se completa con designaciones de seres sobrenaturales de diferente naturaleza. El deportista es un ser de otro mundo.

El máximo calificativo que se le puede ofrecer a un jugador es su equiparación con ‘el Creador’. Podemos verlo en ejemplos como:

Año I de la Era Cristiano. Aquí encontramos no solo el vocablo “era” como término de cómputo temporal, sino el juego de palabras realizado entre el adjetivo “cristiana” de Cristo y “Cristiano” por Cristiano Ronaldo.

Pero otros ejemplos hablan de volver a la vida después de la muerte, como en:

- (1) Y al día 392, resucitó.
- (2) El Málaga resucita de penalti.

Y si un equipo o jugador determinado es un dios, su oponente en la competición deportiva será un ángel rebelado, un 'demonio', tal y como vemos en:

- (3) Artest, un demonio para los Lakers.
- (4) Un demonio marfileño.

Y sin llegar a ser el todopoderoso, los deportistas pueden ser tratados como seres sobrenaturales, interviniendo en contra de las leyes de la naturaleza y con poderes ocultos, como:

- (5) Mágico Güiza.
- (6) Este campeón ya no es de este mundo.
- (7) De 'ninja' a modelo.
- (8) Eterno Raúl.

A veces incluso se apela a personajes conocidos por el mundo de la literatura infantil y del cómic, por su fuerza, vigor o velocidad.

- (9) Superman es español.
- (10) Un gigante con pies de barro.
- (11) La cara amable del ogro.
- (12) El día a día de los 'Siete magníficos'.
- (13) Los '7 magníficos' de una nueva era.

Son capaces de realizar hazañas sorprendentes, que escapan del mundo real, enfrentándose a seres imaginarios como monstruos o fantasmas:

- (14) Woods contra el 'monstruo'.
- (15) Nadal, contra el fantasma de Panatta.

Al modo de los personajes de ficción ya nombrados, los apelativos asignados a los deportistas nos recuerdan las grandes epopeyas y los epítetos épicos atribuidos a los héroes:

(16) Alves, héroe inesperado.

(17) Grande entre grandes.

(18) Un coloso extremeño.

(19) Gasol el duro.

(20) Superlativo Iniesta.

(21) El héroe inesperado.

Y es que reúnen los atributos del héroe clásico: justicia, honor, valentía, lealtad... Por ello el deportista es un héroe.

(22) «La gloria no espera a los cobardes».

(23) El club de los ilustres.

(24) Fuerza y honor.

Y su comportamiento es digno de cualquiera de estos personajes de leyenda, apelando incluso al famoso Aquiles y su 'cólera', tal y como relató Homero. Y así:

(25) Renace Pedrosa.

(26) Barça, un hueco en el Olimpo.

(27) El mito empieza a ser Guardiola.

(28) La cólera de Ferrari.

Siguiendo con esta jerarquía de seres supremos, continuamos con la relación del jugador con un rey. En esta metáfora bajo el término 'rey' hemos incluido todos aquellos términos que se podrían incluir como hipónimos: príncipe, marqués, emperador... Ya siendo un humano, un rey es el que tiene la autoridad del poder público y, por ello, se encuentra en esta clasificación.

Antes de llegar a convertirse en rey, es necesaria la coronación:

(29) Federer se corona en Wimbledon como el más grande de todos los tiempos.

(30) Messi se corona.

EL DEPORTISTA ES UN REY se debe a que es la imagen/representante de su equipo igual que el rey es imagen/representante de una determinada nación:

- (31) 'Faraones' en busca de gloria.
- (32) El triste reinado de Hamilton.
- (33) Safina busca más crédito para su reinado.
- (34) Imperial Sastre.
- (35) El revuelo de los faraones.
- (36) Emperador Gasol.
- (37) París se queda sin rey.
- (38) El genuino rey de Copas.

Continuando con esta escalonada distribución, seguimos con la equivalencia del deportista y un objeto. Este tipo de metáfora es bastante frecuente, cosificando a un deportista o a un equipo deportivo, por extensión. Se dice que son objetos porque se componen del mismo material que ellos:

- (39) El piragüismo español sigue siendo de oro.
- (40) «El baloncesto fue nuestro espejo».
- (41) Blindaje fallido de los Lakers.

O porque adoptan alguna característica del objeto: exactitud, velocidad...

- (42) La «precisión cronométrica suiza» del líder.
- (43) Una máquina de sacar.
- (44) »Hay que ser más eléctrico«.
- (45) La llave del clásico se llama Messi.
- (46) El látigo de Cristiano desfigura al Arsenal.

Puesto que es un problema encontrar un desperfecto en un objeto, una grieta supondría un problema en el equipo deportivo y en su estrategia de camino a la victoria.

- (47) Una grieta muy difícil de tapar.

(48) Una mirilla en el muro de Yamaha.

Uno de los objetos más recurrentes en los titulares deportivos como “dominio fuente” es la ‘estrella’, siendo más utilizado el término ‘galáctico’ en este contexto:

(49) Del 9 más grande al 9 ‘galáctico’.

(50) El primer ‘galáctico’.

(51) Celebración galáctica.

Otros titulares recogen vocablos relacionados con la misma familia de palabras:

(52) Horario estelar para Kaká.

(53) Florentino Pérez vive en otra galaxia.

(54) Iniesta, un gol celestial.

Es habitual encontrar en los titulares deportivos el nombre de una región en lugar del equipo deportivo que le representa: Podemos afirmar, por tanto, que LA REGIÓN ES EL EQUIPO.

(55) Claudica Italia y EEUU se enfrentará a España en semifinales.

(56) Italia celebra en la agonía.

(57) España aguarda a Nueva Zelanda en Sudáfrica.

(58) España gana y se despide.

(59) Brasil aburre pero golea.

(60) Asenjo salva a España de la derrota.

(61) España rehace su medio campo.

Pero en otras ocasiones, EL EQUIPO SON LAS PERSONAS, lo que significa que encontramos el nombre del equipo deportivo en el lugar de las personas que lo componen; por ello, a estas entidades se les atribuyen acciones puramente humanas: negociar, fallar, jugar, agradecer...

(62) El Valencia insiste: no negocia el traspaso de Villa.

(63) Ricky dice no al Real Madrid.

(64) El Sevilla quiere zanjar su pase a la ‘Champions’.

(65) El Racing falló a Severiano.

- (66) El Recre se aferra a la permanencia.
- (67) El Atlético devora porteros.
- (68) Acuerdo entre el Valencia y el Madrid por Albiol.
- (69) El Madrid se da un homenaje.
- (70) El Getafe arrasa a Osasuna.
- (71) El Valencia agradece los regalos.

2.2. Entramos ahora en nuestra segunda categoría, donde “Las acciones son eventos”. Una competición deportiva no deja de ser un conflicto, ya que en ella se encuentran distintos participantes, cada uno de ellos en una situación de oposición: todos quieren ganar y, por tanto, vencer al otro equipo, y viceversa. Son pues, adversarios en una situación deportiva.

Como en cualquier episodio bélico, antes de comenzar es necesario plantear cuál será la técnica que emplearemos para intentar vencer, la estrategia: el camuflaje, el bombardeo, cambiar la estrategia según el rival, defensa o ataque...

- (72) El camuflaje como estrategia.
- (73) Bombardero Karlovic.
- (74) Estratega Lorenzo.
- (75) ”Jugamos según el rival”.
- (76) Chocar poco, atacar mucho.

Y entonces la batalla tiene comienzo:

- (77) Mosley declara la guerra a las escuderías.
- (78) ”Merece la pena luchar”.

Y solo hay una opción: intentar imponerse al contrario, defendiéndose o luchando:

- (79) Contador somete a Armstrong.
- (80) Luchas pendientes para dos jornadas.
- (81) Alonso: «Nuestra lucha no será por la victoria».
- (82) Guerra de agentes en la Liga.

- (83) Duelo en las esquinas.
- (84) Lampard apuñala al Arsenal.
- (85) Raúl no se rinde ante Iniesta.
- (86) La lucha final.
- (87) Y el Madrid contraataca con Messina.

Hasta que se llega al final, con vencedores y vencidos:

- (88) El Team New Zealand conquista la Audi MedCup.
- (89) Las grandes conquistas deportivas de España.
- (90) El Barça conquista su 19ª Liga.
- (91) Brawn gana todas las batallas.
- (92) "He perdido una pelea".
- (93) Tregua en la fórmula 1.
- (94) El Madrid abandona la lucha.
- (95) Una paz imprescindible.

2.3. El enunciado "Las acciones son acciones" engloba otros específicos del lenguaje periodístico cuyo "dominio fuente" hace referencia a acciones propias de la religión (ritos, costumbres, conceptos...) o equipara un fracaso deportivo con la muerte.

Tras ver que hay ocasiones en las que una competición deportiva se asemeja a una guerra, no es del todo extraño imaginar que perder dicho torneo, liga, carrera, etc. se considere similar a morir. En el grupo de "las acciones son acciones", nuestro tercer grupo de metáforas, encontramos muestras que ejemplifican lo dicho. Y no solo hallamos la palabra "muerte" y sus derivados en nuestro corpus:

- (96) «Si nos quitan el balón, estamos muertos».
- (97) Ricky, dolor de muerte del Joventut.
- (98) El Numancia intenta morir con dignidad.
- (99) «Madrid me mataba».

(100) La fórmula 1 se muere.

Sino que hay numerosos ejemplos en los que hallamos terminología relativa a este campo semántico: por ejemplo, contamos con el fallecido, con el cadáver, con quien ejecuta la pena de muerte (el verdugo) y con quien se encarga del entierro.

(101) Osasuna respira ante un cadáver.

(102) Hughes, el verdugo en Róterdam.

(103) El verdugo de LeBron reta a Gasol.

(104) Zigic oficia de enterrador.

Una vez ejecutada la muerte, acabada la vida y enterrado el cuerpo, solo nos queda recordar:

(105) ›In memoriam›.

Paralelamente a la idea de PERDER ES MORIR, encontramos ejemplos de NO PERDER ES VIVIR, engañando a la muerte (aunque haya sido solo por esta vez) o resucitando al modo de los dioses que antes vimos.

(106) Federer se escapa vivo.

(107) Verdasco devuelve la vida a Nadal.

Y en relación con la metáfora recién recordada de “El deportista es un dios”, todo aquel seguidor de un equipo deportivo y su trayectoria a lo largo de una o varias temporadas será un seguidor a modo de creyente en una religión.

De este modo, las personas relacionadas directamente con el deporte tomarán actitudes propias de un líder religioso:

(108) Remontada a la eternidad.

(109) La Santísima Trinidad.

(110) ¿Inspiración divina?

(111) Iván Alonso sella el milagro perico.

(112) El CONI sacrifica a Valverde.

(113) Camino a la salvación.

(114) Iniesta fabrica el éxtasis.

- (115) Palabra de Pep.
- (116) Apoteosis por Kaká.
- (117) Gasol se gana la eternidad.
- (118) El entrenador de almas.
- (119) Cisma en el fútbol femenino.
- (120) La ira de Laporta.

Y los seguidores de un equipo o de un jugador determinado serán fieles al mismo como si de un acto de fe se tratase: peregrinarán, harán plegarias y penitencias, y nunca perderán la fe.

- (121) Todo vale en la peregrinación «cristiana».
- (122) Primera plegaria.
- (123) El Barça, a cerrar un lustro de penitencia.
- (124) El Villarreal siempre mantiene la fe.
- (125) La fe del Espanyol.
- (126) Auto de fe rojiblanco.
- (127) En guardia y en capilla.

2.4. En este último grupo, las estructuras generales proyectan rasgos y relaciones entre el “dominio fuente” y el “dominio meta”, como “el camino” y “la verticalidad”.

El último grupo de metáforas se reúnen en torno a la imagen del camino. El camino representa la progresión en una competición, de modo que cuando un jugador se está acercando al triunfo, está avanzando por el sendero que le conduce a la meta.

- (128) Landon Donovan avisa: «Vamos a por el título».
- (129) Brasil, a toda velocidad.
- (130) Boston y Atlanta avanzan con sufrimiento.
- (131) Cae Robredo y Djokovic avanza sin hacer ruido.
- (132) España conoce el camino.

(133) Camino de rosas para LeBron.

(134) Un salto adelante tras muchos al vacío.

Este camino se recorre lentamente, ya que la temporada deportiva es larga:

(135) El Madrid espera que Villa dé un paso al frente.

(136) Valverde, a un paso del doblete.

(137) Villa, a un pasito de Hierro.

(130) España, a un paso de su gran sueño.

(139) "Cada paso me hace más fuerte".

Y en él, a veces, hay obstáculos que salvar, igual que hay contratiempos en los encuentros de deportes, por lo que LAS DIFICULTADES SON OBSTÁCULOS EN EL CAMINO:

(140) «A seguir derribando barreras».

(141) »Hay que romper todas las barreras que te propongas».

(142) Otra roca en el camino de Gasol.

Siguiendo con las metáforas orientacionales, veamos ahora qué hay respecto a la verticalidad en nuestros ejemplos. Recordemos que en la verticalidad, ARRIBA es el concepto positivo y ABAJO el concepto negativo.

En las ocasiones en las que un equipo o un jugador obtienen un buen resultado tras una competición, hallaremos GANAR ES ARRIBA.

(143) Federer culmina su gran sueño.

(144) Un modesto en la cima.

(145) En la cima del mundo.

(146) »Estamos en lo más alto».

Si el evento se ha considerado de gran calidad deportiva, la altura es representativa:

(147) Tenis de altura en la capital.

(148) Beckenbauer: «Suráfrica está a la altura».

Cuando hay buenos resultados es porque el equipo tiende hacia ARRIBA. En este caso concreto, la velocidad del transporte también es significativa:

(149) El Espanyol va como un cohete.

O si la actuación del deportista o del equipo es positiva:

(150) El subidón mental de Federer.

(151) El subidón de Gasol.

Por otra parte encontramos el concepto contrario: PERDER ES ABAJO. Hay verbos de acción que suponen un movimiento descendente:

(152) Contador cae en la trampa.

(153) Jerez se inclina ante el mejor Rossi.

Lo que implica la negatividad de estar en el límite:

(154) El Euskaltel, por los suelos.

Pero a veces, se puede estar bajo esta superficie:

(155) Hundimiento verdiblanco.

(156) Brasil entierra el sueño de EE UU.

(157) El Villarreal se ahoga.

O aún peor, se puede estar en una gran profundidad:

(158) La Fórmula 1, en el abismo.

(159) El Mundial, en el abismo.

(160) "He tocado fondo mentalmente".

(161) Pedrosa toca fondo.

3. Conclusiones

Estas son algunas muestras de las numerosas que hallamos. No nos precipitamos al pensar que el lenguaje periodístico de deportes contenía multitud de metáforas. Muchas de ellas son de tipo ontológico y estructural, siguiendo la clasificación de Lakoff y Johnson, dejando como orientacionales tan sólo las referentes a la horizontalidad (LA COMPETICIÓN DEPORTIVA ES UN CAMINO) y a la verticalidad (GANAR ES ARRIBA; PERDER ES ABAJO).

La razón puede ser que el deporte no deja de ser un ‘juego’, “un ejercicio recreativo sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde”, entendiéndolo ‘recrear’ como “divertir, alegrar o deleitar” (*Diccionario de la Real Academia*). El hecho de que este tipo de titulares sean más triviales proporciona mayor libertad a los periodistas que si tratasen aspectos de más trascendencia como la política, la economía o las noticias de actualidad.

Partimos de una situación inicial de 1600 titulares deportivos repartidos equitativamente entre dos diarios nacionales. Forman parte de este corpus un total de 219 metáforas, de las que hemos enumerado las más significativas a lo largo de estas páginas.

Si distribuimos los ejemplos con los que hemos trabajado en las distintas áreas en las que los hemos clasificado, la visión es la que sigue, pudiendo así concluir que el jugador es el “dominio fuente” más empleado en todas ellas.

Hay deportes individuales, como el golf, el tenis o la fórmula uno en los que es lógica la adoración al jugador que representa a un equipo: todo el trabajo y esfuerzo de un encuentro recae en este deportista. Sin embargo, este culto al líder se hace también en deportes de grupo (tales como el fútbol o el baloncesto), no sólo por los medios de comunicación sino por los propios clubes deportivos, que suelen anunciar a los nuevos fichajes de temporada como auténticos “dioses”, y aprovechan estos momentos para lanzar productos de *merchandising* y conseguir más fama y dinero. Los seguidores confirman esta situación con sus respuestas, convirtiéndose en devotos de un jugador particular y comprando la camiseta que lleva su nombre, sirva de ejemplo.

Este contexto justificaría de un lado la gran cantidad de titulares dirigidos a honrar a un jugador, caracterizándolo como un ser superior (dios, héroe legendario...) o como una máquina (a la que se le supone más perfección que al humano), y de otro el numeroso grupo en el que se trata el seguimiento de un deporte, o más específicamente de un jugador, como una religión. Este entorno es propicio para que si el presidente de un determinado club es lo suficientemente mediático, también se convierta en personaje de culto sobre todo en la prensa. De ahí que en algunos titulares aparezca el nombre del presidente en lugar del nombre del equipo, o que a él se le atribuyan ciertos éxitos deportivos.

Ahora bien, ¿es la prensa la que promueve esa necesidad de alabanza a un líder y los lectores quienes responden fervientemente acudiendo a los encuentros deportivos, comprando camisetas y ensalzando las virtudes de este jugador? ¿O son los lectores quienes demandan esta exaltación, dando ejemplo con sus actos, y la prensa la que se ve obligada a aplaudir cada una de las hazañas de un deportista para contentar a sus seguidores? No queda claro lo que ocurrió antes o si estamos ante un fenómeno de retroalimentación positiva.

Bibliografía

- Cuenca, M.J., & Hilferty, J. (2007). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories reveal about Mind*. Chicago/Londres: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago/Londres: The University of Chicago Press.
- Moreno Lara, M. A. (2005). *La metáfora conceptual y el lenguaje político periodístico*. La Rioja: Universidad de La Rioja.
- Nubiola, J. (2000). El valor cognitivo de las metáforas. En P. Pérez-Illarbe & R. Lázaro (Eds.). *Verdad, bien y belleza. Cuando los filósofos hablan de los valores* (nº 103, pp. 73-84). Pamplona: Cuadernos de Anuario Filosófico.

La neología en la traducción de textos urbanísticos

Sagrario del Río Zamudio

Universidad de Udine (Italia)

Resumen

En este artículo el objetivo principal es el estudio de la neología de sentido y de forma en una serie de traducciones de textos urbanísticos del italiano al español. Asimismo veremos la diferencia entre lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos, las cuales poseen unas normas de interacción y mediación propias, dependiendo de las situaciones que se tengan que encarar. En cuanto al enfoque traductológico adoptado, predomina el de la teoría del escopo o *skopos* (del griego *σκοπός*: objetivo, intención, propósito, finalidad o meta), aunque en ocasiones hayamos tenido en cuenta otras como la teoría de la relevancia. Ahora bien, de lo que hemos sido siempre conscientes es de que los valores socioculturales, a pesar de la afinidad de las lenguas traducidas, no siempre coinciden en la interpretación de los citados valores y ello nos puede llevar a cometer errores. Por esto no podemos traducir de forma mecánica las lenguas para fines específicos a pesar de que, normalmente, ofrezcan esta posibilidad en mayor medida que la lengua literaria.

Por otra parte notaremos que, en ocasiones los límites de palabras como ‘urbanización’, ‘urbanismo’, etc. no están muy claros. Como tampoco resulta muy evidente percibir la neología de sentido, sobre todo, en el caso de la metonimia y de la metáfora.

No obstante y a pesar de estas dificultades, hemos podido constatar que, aunque aparentemente la neología de forma es mucho más numerosa que la de sentido, esta está presente y, la conclusión a la que hemos llegado es que, estos textos son fáciles de comprender y de traducir. Sin embargo, en algunas ocasiones, es difícil encontrar la equivalencia adecuada por lo que es mejor dejar el vocablo en la lengua de partida para que el texto original no pierda su fuerza y en igual medida, el texto de llegada no parezca artificial.

1. Introducción

Es de todos conocido cómo las lenguas están en continuo movimiento, por lo que muchas palabras caen en desuso y ello se debe a diferentes motivos, como puede ser la desaparición de algunas profesiones pertenecientes a un pasado no excesivamente lejano (el sereno, el encargado de cerrar las puertas en el metro, los cobradores de los autobuses, tranvías, etc.) y, como contrapartida, se crean otros vocablos nuevos –a partir de una base gramatical ya existente y según modelos formativos específicos– o bien se toman prestados de otras lenguas o dialectos. De ello se deduce que el léxico de una lengua no es ni fijo ni inmutable y que, precisamente, los cambios se producen, sobre todo, en el plano lingüístico y cualquier hablante puede percibirlos. El tema de la creatividad léxica, por ejemplo, es muy

extenso y complejo de manera que no es nuestra intención analizarlo de forma exhaustiva, sino solamente los rasgos más sobresalientes tanto de la neología de sentido como de la de forma, ambas presentes en el corpus que analizaremos.

En lo concerniente a los estudios sobre las lenguas de especialidad, según Rodríguez-Piñero Alcalá & García Antuña (2009), han alcanzado una gran relevancia en los últimos años dentro del campo de la Lingüística Aplicada, aunque la frontera del término todavía no está muy clara, tanto en la delimitación del concepto, como a la hora de elegir la etiqueta que las defina. Para von Hahn (1983), toda esta variedad de denominaciones obedece, generalmente, a la “poliedricidad” o, dicho de otra manera, al carácter polifacético del concepto, dado que su estudio puede ser abarcado desde distintos enfoques. De hecho, el término utilizado variará en función de lo que se tenga en cuenta, es decir, el contenido, el sistema lingüístico, la intención/función o los papeles del emisor/receptor.

Por otro lado Martín Peris (2011) explicó, durante la Sesión Plenaria Inaugural del IV CIEFE, que sería mejor hablar de lengua para fines específicos porque en cada contexto de especialidad el comportamiento y la actitud de los profesionales ante distintas situaciones cotidianas, tienen unas normas de interacción y mediación propias.

Por último, para Cabré et al. (2002) la frontera que separa este tipo de enunciados de la lengua general está constituida por los usuarios, la temática y la situación comunicativa. Si bien en 2004 esta misma autora sostenía que, a pesar de la distinta postura de los lingüistas, todos coinciden en que los lenguajes de especialidad son producciones lingüísticas sobre temas relacionados con el saber descriptivo y sobre parcelas específicas del conocimiento. Igualmente afirmaba que, por especializado se entiende lo que da carácter a un texto de este tipo y que es el tratamiento del contenido y no el tema en sí mismo. En cambio la estudiosa prefiere la denominación de lenguaje para propósitos específicos cuando habla más tarde del español de los negocios porque en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de una lengua se tiende a emplearla en situaciones precisas de uso. En efecto la autora explica que es más adecuada la denominación discurso en vez de lenguaje especializado porque: “es en el discurso de características pragmáticas como las mencionadas donde se actualizan los recursos lingüísticos que cumplen las condiciones cognitivas y lingüísticas que generan textos especializados” (2004, p. 8/26)¹.

Es por este motivo que tales lenguajes son subsidiarios de la lengua común y con ella comparten los procedimientos utilizados para la formación del léxico, así como algunos rasgos de tipo estructural: morfología y sintaxis y, se diferencian en sus terminologías y en sus rasgos lingüísticos –sintácticos y estilísticos–, pragmáticos y funcionales.

Es también cierto que al lenguaje del urbanismo, que es el que hemos elegido para nuestro estudio, le está afectando la globalización porque en poco tiempo ha asimilado muchos vocablos con el mismo significado que tiene, entre otros, en el lenguaje económico; valga como ejemplo de esta circunstancia el término ‘desregulación’ en el que el español ha adoptado el calco, mientras que en italiano ha optado por el

préstamo crudo del inglés *deregulation*.

Por lo que atañe a nuestro corpus, lo vamos a analizar desde un enfoque traductológico. De hecho partimos de una serie de presupuestos como traducir dos lenguas afines, español e italiano, que si por un lado puede ayudarnos porque podemos traducir casi literalmente, por otro puede desviarnos de nuestro propósito inicial porque nos encontramos con numerosos falsos amigos, construcciones complejas, etc. Veremos a través de las traducciones los problemas que puede presentar, en particular, el lenguaje del urbanismo. Traducciones que constituyen la casi totalidad de las realizadas en el mundo, cuyo objetivo es comunicar informaciones a grupos más o menos reducidos de destinatarios. Esto demuestra que a pesar de la preponderancia del inglés hay una gran demanda de traducciones en distintas lenguas nacionales. Además, conocer la función de la traducción de un texto técnico es más simple que la de un texto literario, puesto que las estrategias traductorales del primero deben orientarse a las exigencias del destinatario en mayor medida que en los segundos, esto es, los literarios. Asimismo, según Scarpa (2001), no hemos de olvidar que el traductor tiene que adecuarse a las estructuras del texto en la lengua de llegada y ser consciente de que los valores socioculturales no tienen la misma importancia en ambos registros.

En lo referente a los traductores que se ocupan del ámbito urbanístico, normalmente no suelen ser especialistas, razón por la que deben ser capaces de alcanzar una competencia mínima en el uso de un vocabulario, que es un híbrido de varias disciplinas, lo que hace que se perciba un constante trasiego entre la lengua de especialidad y la estándar o general. Al estudiar la aceptación que los préstamos² –fundamentalmente del inglés– tienen en español e italiano, hemos advertido en nuestro corpus que no siempre se traducen de forma automática en ambas lenguas. De hecho, en italiano, por lo general, el autor los ha mantenido, pero en cursiva, o los ha escrito en redonda, lo que supone que han sido aceptados; mientras que en español: a) se han traducido casi siempre; b) se han dejado a veces en cursiva, otras en redonda; c) se ha puesto la traducción al lado del término, entre paréntesis; d) se ha introducido una nota a pie de página.

Para finalizar, el citado corpus está formado por las traducciones al español, realizadas por quien escribe, de catorce textos de tipo científico-técnico redactados por el profesor-arquitecto italiano Federico Oliva, presidente, además, del *Istituto Nazionale di Urbanistica* (INU), publicados entre los años 2005 y 2011 en la revista de carácter trimestral *Ciudad y Territorio. Estudios territoriales* (CyTET), revista del Ministerio de Fomento español que se ocupa de temas relacionados con el urbanismo, entre otros, y que da cabida tanto a trabajos de investigación como a teorías, metodologías, informaciones y noticias que aporten algo nuevo al campo en estudio.

2. Metodología

Entre las diferentes propuestas de análisis de la traducción hemos optado, sobre todo, por la teoría del escopo o *skopos* introducida por Vermeer en 1978 –la cual ha ejercido un papel muy importante en el desarrollo de la corriente funcionalista alemana– y que amplió más tarde junto a Reiss, en 1984. Hurtado Albir (2004², p. 529)

aclara, sin embargo, que en esta perspectiva funcionalista hay otros dos bloques igualmente importantes como la *teoría de la acción traslativa* de Holz-Mänttari o el *funcionalismo y lealtad* de Nord.

En lo concerniente a la teoría del escopo propiamente dicha, Moya (2004, pp. 88-89) afirma que tanto Vermeer como Reiss se apoyan en la práctica profesional y defienden que las traducciones están mediatizadas por el objetivo o fin que se le atribuya al TT (texto terminal) en la cultura meta o de llegada, el cual puede no ser el mismo que el del TO (texto original), es decir, no hay una forma única de traducir sino tantas como objetivos traslatorios que, por otro lado, determinan las diferentes estrategias de traducción.

En cuanto al escopo en sí, Hurtado Albir (2004², pp. 531-533) señala cómo Nord habla de que Vermeer incluye en este, otros términos que considera como equivalentes, es decir: *Ziel* o fin (resultado final que un agente intenta lograr mediante una acción), *Zweck* u objetivo (paso intermedio para la consecución de ese fin), *Funktion* e *Intention* o *Absicht*. Nord, con respecto a los dos últimos, sostiene que existe una confusión conceptual y por ello habría que saber distinguirlos. De hecho, la intención podría definirse desde el punto de vista del emisor y la función del receptor – que pertenecen a diferentes entornos– y esta última sería el uso que efectúa el receptor de un texto o el sentido que dicho texto tiene para él.

Por otro lado, Reiss y Vermeer creen necesario diferenciar claramente entre equivalencia y adecuación porque, en ocasiones, la traducción ofrece solamente parte de la información contenida en el TO. La equivalencia es un concepto dinámico que expresa la relación entre un texto final y un texto de partida, que enuncia dos principios que dirigen su funcionamiento: el *principio de selección* y el *principio de jerarquía*. Con el primero, el traductor debe seleccionar y escoger los elementos del texto de partida que funcionalmente sean relevantes para su texto concreto y, con el segundo, debe decidir el orden prioritario de esos rasgos distintivos. Esta teoría establece pues, toda una serie de factores con los que se debe contar a la hora de traducir y los sitúa por orden de relevancia. En ellos se incluye, además, a la persona que encarga la traducción, el fin de esta y a su último destinatario, ocupando un segundo plano el TO.

En cambio Mason, según Cámara (2003, en red), hace hincapié en la importancia de la coherencia con el nuevo destinatario y para ello se apoya en Reiss y Vermeer por lo que la traducción hay que verla como un fenómeno social, que no puede prescindir de la sociedad a la va destinada, sino que sirve de puente entre las dos culturas y nos permite ver la otra desde la nuestra, a la vez que nos presenta dos realidades diferentes en dos contextos diversos; no obstante y a pesar de las diferencias culturales, el receptor solo tiene su propia cultura como referente para entender la otra y, al mismo tiempo, gracias a su lengua y del uso que haga de ella comprenderá también la otra cultura. Es decir y como indica el mismo autor, la “cultura meta” es el objetivo principal de toda actividad traslativa porque siendo conscientes de a quién va dirigido el texto final seremos capaces de obtener una traducción que cumpla las expectativas que esa cultura establece.

A pesar de lo visto hasta ahora, esta teoría tiene algunos puntos débiles porque si bien es cierto que se interesa por el TM y por el contexto de la cultura receptora, de

gran importancia en los estudios de traducción, su enfoque sigue siendo restrictivo porque se limita a la formación de traductores y a la evaluación de sus trabajos, mientras que descuida tanto los procedimientos como el fenómeno de la traducción en sí, de modo que los traductores saben qué es lo que tienen que hacer, pero no cómo hacerlo.

Nord, como indica Hurtado Albir (2004², pp. 534-535) realiza a su vez algunas matizaciones al enfoque funcionalista ya que: a) el traductor está comprometido con el TO y con la situación del TT y su responsabilidad también es doble, o sea, con el emisor del TO y con el receptor del TT; b) a partir de estas responsabilidades y compromisos se entiende la ya citada *lealtad* de Nord, dado que el traductor tiene que tener en cuenta cómo cada cultura concibe las traducciones.

El traductor, por tanto, debe saber tratar todas las componentes del TO, tener clara su estructura, realizar un análisis textual que tenga en cuenta la función comunicativa del texto –motivo por el que Nord propone un modelo de análisis basado en factores extra e intratextuales, que se relacionan entre sí y son interdependientes–, dar un enfoque diferente allí donde el contexto cambie.

Por otro lado, el autor del texto debe tener clara su intención y sus conocimientos con respecto al receptor y ha de usar un código claramente comprensible. En otro orden de cosas, el traductor especializado no puede desempeñar su actividad profesional sin conocer para nada la terminología del ámbito, en este caso del urbanismo, pero tiene la libertad de concertar diferentes grados de compromiso con dicha terminología.

3. ¿Qué es el urbanismo?

El término urbanismo presenta una gran complejidad al no haber unanimidad a la hora de definirlo –si bien la noción que encierra es *a priori* tan antigua como la civilización urbana–, motivo por el cual nos proponemos intentar superar este problema. Dicho vocablo comenzó a utilizarse a principios del siglo pasado inspirado en la voz urbanización, si bien había sido acuñada cuando el ingeniero Ildelfons Cerdà presentó la aprobación del *Plan del Ensanche* o *Plan Cerdà* en 1859-1860, aunque sin mucha precisión y con distintos significados. Es más, las teorías que desde su aparición ha suscitado el término son numerosísimas, pero destacaremos solamente algunas.

Para el Cerdà del 1867, según López Trigal (2010), el urbanismo: “Es, a la vez, el arte y técnica de construir ciudades, así como de ordenar y organizar las aglomeraciones humanas y su desarrollo, y de este modo este empieza a configurarse al asociarse a la influencia de la industrialización a partir del siglo XIX” (p. 365). Para Choay (1965) sería: “l’expansion de la société industrielle donne naissance à une discipline qui se distingue des arts urbains antérieurs par son caractère réflexif et critique et par sa prétention scientifique” (p. 8). Sin embargo, para Melón Muñoz et al. (2011), es el “conjunto de reglas y técnicas jurídicas y extrajurídicas que tienden a garantizar la ordenación y el desarrollo presentes y futuros del espacio físico horizontal y vertical de la aglomeración urbana, de forma que ésta se aproxime lo más posible

a un modelo ideal predefinido” (p. 13), aunque en este caso nos estaríamos aproximando más al derecho urbanístico. Según Fuente (2000), Poëte, por otro lado, señala que es una disciplina que engloba la observación de especialistas de diversos campos, por lo que no necesariamente se reduce a la técnica de planificación del espacio que definiría más bien al término urbanización (pp. 319-320) y para Harouel (1995⁵) el urbanismo moderno: “se prétend une science, mais qui est en réalité principalement nourri d’utopies au caractère totalitaire plus ou moins avoué” (1995⁵, p. 125). Y más adelante afirma que una de las tareas del urbanismo de hoy y del mañana es: “la sauvegarde de ce qui reste encore de paysages et de sites” (1995⁵, p. 126).

En conclusión, el urbanismo es, según el *Diccionario Legal Básico de Términos Urbanísticos* (2008), una: “Función pública que tiene por objeto la ordenación, programación, dirección, supervisión, control y, en su caso, ejecución de: a) la utilización o el uso del suelo; b) la transformación urbanística del suelo mediante la ejecución de la ordenación urbanística que se materializa en su urbanización y edificación; c) la construcción y la edificación; d) el uso, la conservación y la rehabilitación de construcciones, instalaciones y edificaciones” (p. 167).

En lo que sí coinciden muchas de las definiciones es en afirmar que es una ciencia y un arte, pero se le añaden otras características, como ser filosofía, política, una de las ciencias sociales o un modo de vida. El urbanismo pues está a caballo de una serie de disciplinas que fluyen en torno a él, como el arte o la arquitectura, la economía, la sociología, la historia, la geografía, el derecho o la ingeniería, de lo que se deduce que, es tanto pluridisciplinar como interdisciplinar y, fundamentalmente, surge de la necesidad de intervención en la ciudad ante los problemas derivados de la organización del espacio urbano y del crecimiento. Esta intervención se realiza a través de los llamados planes de ordenación o documentos normativos, cuyos objetivos los fijan las leyes y los reglamentos. Normativa, información y acción son, por otra parte, los tres componentes en los que convergen los expertos de distintas disciplinas y de la práctica profesional complementaria.

Este carácter híbrido es lo que dificulta el estudio del lenguaje del urbanismo porque el de la publicidad tiene, por ejemplo, unas características muy peculiares, como señala Ferraz Martínez (2004⁸), pero en los textos urbanísticos, debido quizás a que no han sido tan estudiados no podemos decir lo mismo.

4. Análisis del corpus

Para realizar este trabajo hemos procedido al vaciado de 14 artículos de diferentes números de la revista *Ciudad y Territorio* (CyTET), publicados entre 2005 y 2011 y escritos por el profesor arquitecto Federico Oliva (véase bibliografía), donde hemos seleccionado los casos más significativos del TO con respecto a la neología de forma y de sentido, por lo que se trata de un análisis cualitativo y no cuantitativo. Ahora bien, antes demostraremos por qué pueden considerarse textos para fines específicos para luego pasar a los ejemplos, pero dentro de su contexto, porque este es el que determina tanto la forma como el contenido así como el tipo de enfoque traductológico. Por último veremos cuáles de estas palabras están incluidas en el *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA).

Estos textos podemos incluirlos dentro de los denominados ‘para fines específicos’ porque la comunicación se produce exclusivamente entre especialistas –en situaciones muy concretas–, en su mayoría arquitectos, ingenieros, geógrafos, abogados y sociólogos, eso sí, expertos en urbanismo y en ordenación del territorio, aunque en la actualidad dicho abanico se está abriendo también a otros ámbitos, como las ciencias del medio ambiente, etc. De ahí que el urbanismo no sea una disciplina científica compacta, como hemos indicado en el epígrafe anterior, sino que está formada por otras como la planificación, los espacios de las ciudades, etc. y se relaciona con otros campos como el jurídico o el de gestión, entre otros. En cuanto a la objetividad característica de este tipo de textos, Oliva no siempre la consigue, dado que en muchos artículos manifiesta sus opiniones de manera contundente y lo hace a través de secuencias textuales de naturaleza descriptiva, argumentativa y expositiva. Se trata, por consiguiente, de sencillos textos informativos, sin carácter didáctico ni instructivo, que consiguen despertar el interés del lector.

Ahora bien, el análisis del corpus se centrará en la creatividad léxica, es decir, la neología y los neologismos que, en las lenguas en estudio, son siempre de gran actualidad porque afecta a la calidad y a la estabilidad de la lengua –la primera se refiere al proceso de formación de nuevos vocablos y los segundos son el producto de dicho proceso–. Por lo que atañe a la neología esta postura en opinión de Guerrero Ramos (1997²), entre otros lingüistas: “un sistema, un conjunto de reglas y condiciones que contemplen su creación, marcación y empleo” (p. 10) mientras que la lingüística moderna se ocupa de los neologismos, tanto desde el punto de vista semántico como morfosintáctico y, a pesar de que la Real Academia hasta ahora no había sancionado el término³, la Lexicología sí lo tenía consolidado desde hace años, así como otros de su mismo campo semántico: ‘neologismo’ o ‘neológico’. De entre las existentes, hemos escogido la definición de neología proporcionada por María Teresa Cabré (2002), que dirige el grupo de investigación llamado *Observatori de Neologia*:

Entenem per neologia el fenomen consistent a introduir en una llengua una unitat lèxica o un altre recurs lingüístic nous, que o poden haver estat creats aprofitant els recursos interns de la pròpia llengua o bé manllevats a una llengua forana. Si aquesta nova unitat és un lexema, parlem de neologisme lèxic (p. 14).

La neología, que puede surgir en una lengua por necesidades prácticas o expresivas con fines lúdicos o estéticos, da lugar a dos tipos: denominativa y estilística. La primera, no se apoya en el deseo de innovación sobre el plano de la lengua, sino en la necesidad de dar un nombre a un objeto, a un concepto nuevo. Se basa en razones de eficacia comunicativa y evita las posibles ambigüedades; mientras que la segunda, se basa en la búsqueda de la expresividad de la palabra en sí misma para expresar de forma original o bien nueva, una idea ya existente. Esta neología está ligada a la facultad de creación y a la libertad del individuo. No es privativa de los escritores, ya que se utiliza también en el mundo de la publicidad, del humor, etc. Los procesos neológicos que hemos elegido para este análisis, así como los procedimientos más sobresalientes de los mismos son la neología de sentido o semántica, la neología de forma y, los préstamos, si bien aquí analizaremos solamente los dos primeros siguiendo, en gran parte, el modelo de Bordonaba Zabalza (2009).

1. Neología de sentido o semántica:

Cuando se presentan nuevas acepciones en significantes que ya existían en la lengua o, explicado de otro modo, cuando usamos un término ya presente en dicha lengua con un contenido semántico nuevo. Este contenido puede referirse a una noción totalmente nueva o puede haber sido expresado por otro vocablo.

Dentro de esta se puede hablar de:

1.1. Revitalización o nueva acepción de una palabra caída en desuso

La azarosa vida de la voz ‘urbanización’ puede ser ejemplo de ello –aunque con un significado distinto como señaló García-Bellido (2000,2004)⁴–; esta voz fue clave para el nacimiento de la Urbanística moderna; ahora bien, la palabra no vuelve a aparecer hasta la década que abarca de 1910 a 1920, lo que provoca que se restrinja la extensión semántica del vocablo ‘urbanización’ a su acepción técnica. Precisamente García-Bellido (2004, p. 1) comenta que en 1923 el arquitecto alemán Oskar Jürgens (el cual ofrece un testimonio directo y definitivo de esta migración cultural) fue contemporáneo del proceso de transculturación y calcos lingüísticos que se produjo, en un primer momento, del español al francés, con ‘urbanización’ y, más adelante, del francés al español con *urbanisme*.

Veamos un ejemplo de esta palabra en CyTET 168:

- (1) [...] y que consisten en contribuciones extraordinarias requeridas a los agentes privados para realizar infraestructuras y obras de *urbanización* en apoyo de [...] (la cursiva es nuestra);
[...] e che consistono in contributi straordinari richiesti agli operatori privati per realizzare infrastrutture e opere di *urbanizzazione* a sostegno degli (la cursiva es nuestra).

En los seis ejemplos de nuestro corpus la palabra se halla siempre como complemento del nombre. Los ejemplos del CREA, en cambio, son muy numerosos y se refieren a las dos acepciones del DRAE⁵.

Otro de los puntos de la neología de sentido sería:

1.2. El cambio por metáfora o metonimia

En estos hay un proceso analógico mediante el cual las explicaciones científicas se hacen más sencillas gracias a la utilización de modelos cognitivos más simples, que dan lugar a la especialización semántica de la palabra.

En cuanto a la metáfora, la teoría de la relevancia de Sperber & Wilson afirma que no es algo “especial” y que su interpretación no requiere nada distinto de lo que se necesita para la interpretación ordinaria (1994, p. 290). Por otra parte, Hatim & Mason (1995) explican que al traducir una metáfora no tiene sentido establecer una correspondencia entre las palabras del TT y las del TO sin considerar en su conjunto la visión del mundo que mantiene el escritor. Y añaden: “La ocurrencia de metáforas tiene un efecto acumulado que sugiere una determinada percepción de la realidad, y esto es lo que el traductor debe retener” (p. 14).

Ejemplo de metáfora en CyTET 145-146:

- (2) Mientras que la adquisición de inmuebles seguirá representando para millones de familias un “bien refugio” para salvaguardar las propias riquezas [...] Mentre l’acquisto di immobili continuerà a rappresentare per milioni di famiglie un “bene rifugio” per salvaguardare le proprie ricchezze o [...] La voz ‘refugio’/rifugio se entiende aquí como protección; por consiguiente, un “bien refugio” es aquel que nos tutela.

Ejemplo de metonimia en CyTET 154:

- (3) [...] en los últimos años ha elaborado un nuevo plan urbanístico basado en un significativo proyecto de fortalecimiento de la propia movilidad de masas unido al desarrollo de la ciudad (la llamada “atención al hierro”) [...] [...] negli ultimi anni ha elaborato un nuovo piano urbanistico basato su un significativo progetto di rafforzamento della propria mobilità di massa collegato allo sviluppo della città (la cosiddetta “cura del ferro”) [...] En este caso se refiere a la mayor explotación que deberían tener los recursos a disposición, como el transporte ferroviario y, en particular, al metro de Roma pero, para ello utiliza el término *cura* del latín cuidado, solicitud, y *ferro* metal del que están hechas las vías del tren o del metro.

1.3. El trasvase léxico

Es la adopción de un término procedente de otro lenguaje de especialidad, existiendo analogía entre los conceptos correspondientes. La palabra ‘mercado’/mercato que encontramos más bien en contextos pertenecientes al mundo de la economía o de las finanzas, está presente en algunos artículos acompañada por términos como, por ejemplo: *immobiliare*, *dell’affitto* o *in affitto*, *dell’acquisto*, etc.

- (4) [...] mientras que, por otro lado, el mercado inmobiliario no logrará recuperar los niveles precedentes a la crisis, [...] [...] mentre, d’altro lato, il mercato immobiliare non riuscirà a recuperare i livelli precedenti alla crisi, [...]

1.4. La terminologización

Se trata de la modificación semántica por la que la palabra, al asociarse a un ámbito científico, se convierte en técnica.

La palabra *indirizzo*, que sería literalmente ‘dirección’ pasa a ser ‘directiva’, y lo mismo ocurre con *abitazione* que se entiende como ‘vivienda’ o como ‘casa’. En este último caso podríamos hablar también de falsos amigos

- (5) CyTET 144: [...] en este caso, las directivas del PS podrán desaconsejar su próxima utilización, [...] [...] in questo caso, gli indirizzi del PS potranno sconsigliarne la prossima utilizzazione, [...] (6) CyTET 145-146: [...] como es el derecho a la vivienda para millones de ciudadanos, [...] [...] come è il diritto all’abitazione per milioni di cittadini, [...]

2. Neología de forma:

En esta los mecanismos de formación de palabras permiten la formación de nuevos significados y significantes de diferentes tipos, a partir de elementos que pertenecen a un sistema morfológico de la lengua en cuestión, o al de lenguas clásicas (latín, griego, etc.) o modernas (inglés, francés, entre otras).

2.1. La creación *ex-nihilo* o de nuevas palabras

Destacamos el vocablo ‘insediativo/-a’, que en español se tradujo, en un primer momento, con una creación que podríamos considerar *ex-nihilo*, es decir, ‘asentativo/-a’⁶, para, posteriormente, emplear la palabra ‘urbanístico/-a’. Hablamos de *ex-nihilo* porque la voz asentativa no aparece en el *Diccionario de la Real Academia* (DRAE) y en el CREA, asentativo, aparece en un único ejemplo que habla de medicinas alternativas.

- (7) CyTET 154: A partire dagli anni della ricostruzione post-bellica, cioè dalla nascita della Repubblica, la città italiana si è radicalmente trasformata, modificando la struttura insediativa [...]

A partir de los años de la reconstrucción posbélica, es decir desde el nacimiento de la República, la ciudad italiana se ha transformado radicalmente, modificando la estructura asentativa [...]

2.2. Derivación

Consiste en la creación de nuevas palabras al añadir afijos por anteposición o posposición.

2.2.1) Prefijación

Los campos prefijales pueden estar alrededor de la noción de cantidad como multisala, de oposición: ‘contragolpe’/*contraccolpo*, de abandono de una situación determinada: ‘ex concejal’/*ex assessore*, derivado nominal que se caracteriza por designar a individuos en función de alguna condición que ya no les pertenece o de algo que tuvieron en un momento dado, un ex concejal es un cargo público que ha dejado de serlo porque se le ha negado esa posibilidad: ‘insostenible’/ *insostenibile*, de reiteración: ‘regeneración’/*rigenerazione*, de espacio fuera de: *extraeuropee*, etc.

- (8) CyTET 144: [...] (el ex-concejal de urbanismo de Milán) [...] [...] (l'ex assessore all'urbanistica di Milano) [...]

2.2.2) Sufijación

Aquí destacaríamos entre los principales sufijos que sirven para crear nuevos sustantivos a ‘-ción’, el cual origina nombres abstractos que indican acción y efecto. De esto último tendríamos como ejemplo ‘metropolización’ que sí está en el CREA (4 casos), pero no en el DRAE.

En otro orden de cosas la palabra *abitativi* se ha vertido con ‘habitacional’, donde encontramos el sufijo de formación adjetiva ‘-al’, que actúa sobre una base sustantiva capaz de originar adjetivos que denotan relación o pertenencia, como en nuestro ejemplo. Por otra parte el término ‘habitacional’ no figura en el DRAE, aunque sí en el CREA; de hecho, más de la mitad de los documentos donde hallamos dicho prefijo son de América Latina. Pongo un único ejemplo por motivos de espacio:

- (9) CyTET 152-153: [...] (hoy cada vez más presente por el creciente proceso de la “metropolización” del territorio) [...]
 [...] (oggi sempre più presente per il processo crescente di “metropolizzazione” del territorio) [...]

2.3. Composición

En general los compuestos de mayor rendimiento son los de verbo + sustantivo o las creaciones mediante elementos cultos (‘auto-’, ‘bio-’, ‘ciber-’, ‘mini-’, ‘macro-’, ‘super-’, etc.). De ahí que el procedimiento de creación de nuevos términos a partir de unidades léxicas ya existentes sea conocido en muchas lenguas. En efecto ‘medioambiente’ lo hallamos en el CREA en 97 casos, en su mayoría, documentos españoles.

- (10) CyTET 149-150: [...] con un fuerte impacto sobre el medioambiente y el territorio. [...]
 [...] a forte impatto sull’ambiente e il territorio. [...]

2.3.1) Yuxtaposición

En cambio en el corpus el más abundante es la combinación formada por sustantivo + sustantivo.

- (11) CyTET 143: [...] cuando Milán fue rebautizada como «Tangentopoli» y su clase dirigente barrida por los escándalos ligados al mal gobierno de lo público. [...]

[...] quando Milano fu ribattezzata “Tangentopoli” e la sua classe dirigente spazzata via dagli scandali legati al malgoverno della cosa pubblica. [...]

- 1a) Aquí la voz “Tangentopoli” está formada por tangente = comisión + el sufijo ‘poli’ = ciudad, es decir, città delle tangenti o en español ciudad de las comisiones, término que nació en 1992 en la prensa escrita y que se identifica con la ciudad de Milán –como en nuestro ejemplo– de la cual partió el sumario conocido como Mani pulite.

- 1b) Cuando el escándalo se extendió a toda Italia, la palabra pasó de ser nombre propio a nombre común –dicho proceso de trasposición o lexicalización del nombre propio interesó a prestigiosos lexicógrafos de principios de siglo, período en el que algunos romanistas publicaron las primeras investigaciones sobre el vocabulario deonomástico–, dando a su vez origen al sufijo periodístico ‘-opoli’ = escándalo; acepción utilizada en CyTET 155:

- (12) CyTET 149-150: con una posterior expansión de las “villettopoli” que multiplica el consumo energético [...]
 con un’ulteriore espansione della “villettopoli” che moltiplica i consumi energetici [...]

villettopoli (villette = casas adosadas + sufijo ‘-opoli’ = escándalo, o mejor, oprobio, horror) que significaría: El escándalo, oprobio de los adosados. En este caso al dejar el préstamo, se pierde el verdadero valor del sufijo.

En el CREA encontramos documentado un único caso para Tangentopoli y ninguno para villettopoli. De hecho no han sido traducidos porque se perdería la expresividad que el término tiene en italiano.

Otras muchas combinaciones son las formadas por verbo + sustantivo: ‘compraventa’/compravendita; en las que parece sobreentenderse una ‘y’ coordinativa.

O preposición + sustantivo: ‘sobreelevaciones’/sopralzi. La palabra italiana sopralzo está formada de la preposición sopra + alzo con el significado de elevación.

- (13) CyTET 160: [...] se perfilase como un peligro que empeoraría la ya precaria calidad morfológica y urbanística de las ciudades italianas, con ampliaciones y sobreelevaciones fortuitas, [...]
[...] si prospettasse un reale pericolo di peggiorare la già precaria qualità morfologica ed urbanistica delle città italiane, con ampliamenti e sopralzi casuali, [...]

2.3.2) Contraposición

En los textos italianos de nuestro corpus las palabras unidas mediante guion son mucho más numerosas que en español, si bien sea arbitrario y dependa de las convenciones ortográficas: centro-sinistra; centro-destra, etc.

2.3.3) Disyunción

Se designa un solo objeto o concepto, pero escritos separados y donde podemos utilizar la fórmula ‘que es’: ‘construcción ilegal’ = ‘construcción que es ilegal’ = abusivismo edilizio. Construcción. En el CREA ‘construcción ilegal’ se puede ver en 7 casos de 6 documentos diferentes, todos ellos españoles menos uno.

- (14) CyTET 147: [...] en otros casos (sobre todo en el sur) caracterizados por fenómenos de construcción ilegal; [...]
[...] in diversi casi (soprattutto al sud) caratterizzati da fenomeni di abusivismo edilizio; [...]

2.3.4) Sinapsia

Unión de varios morfemas léxicos mediante una relación sintáctica, que en español suele ser la preposición ‘de’ y ‘a’ en italiano: ‘ex concejal de urbanismo’/Ex assessore all’urbanistica (ejemplo de CyTET 144 ya citado anteriormente).

2.4. Parasíntesis o circunfijación

Unión de un prefijo y un sufijo a una raíz que se ha revelado muy rentable en los lenguajes para fines específicos, aunque en nuestro caso no ha sido así. La voz ‘extracomunitario’ que ha tenido mayor fortuna en Italia no es un ejemplo de parasíntesis, según la *Nueva gramática de la lengua española*, este adjetivo designa: “lo referido al espacio externo a las entidades que denotan sus bases”; es decir, ‘externo a la Comunidad Europea’.

2.5. Acortamiento o abreviación a través de una apócope

En CyTET 143 se puede leer:

- (15) [...] mientras que la zona verde, producto de las nuevas transformaciones, lejos de alcanzar la cuota del 50% por los motivos antes señalados, es completamente insuficiente para asegurar [...] (la cursiva es nuestra)
[...] mentre il verde prodotto dalle nuove trasformazioni, lungi dal raggiungere la quota del 50% per i motivi prima accennati, è del tutto insufficiente per assicurare [...] (la cursiva es nuestra)

2.5.1) Siglación

Son bastante numerosas y en ocasiones coinciden italiano y español como

en el caso del INU, pero no cuando se habla de VAS (Valutazione Ambientale Strategica), que en castellano sería EAE (Evaluación Ambiental Estratégica).

2.5.2) Acronimia, palabras perchas o maleta

En italiano se conocen con el nombre de parole macedonia, pero no hemos encontrado ningún ejemplo en los textos analizados. Véase Grossmann-Rainer (2004, pp. 567-569).

5. Resultados

En lo concerniente a la neología de sentido y de forma hemos podido observar, en este breve análisis, que tanto en italiano como en español los procedimientos de formación de palabras suelen coincidir. Valeria Della Valle (2009), que lleva más de diez años recogiendo datos de los principales periódicos –tanto de tirada nacional y local, como de algunas cabeceras que reflejan diferentes orientaciones políticas y sociales– para el *Osservatorio neologico della lingua italiana* (ONLI), sostiene que la visión catastrofista de algunos lingüistas no está justificada, si tenemos en cuenta la importancia del mensaje y la influencia que ejerce la prensa escrita en las lenguas. Asimismo no tenemos que asustarnos ante la llegada de nuevas palabras extranjeras porque mantienen viva nuestra lengua y la enriquecen. Lo que sí hay que controlar es la entrada masiva y desordenada de estos términos porque podrían producirse dobles inecesarios, por ejemplo, en Italia la palabra *welfare* ha sustituido a *benessere* e incluso el *Ministero del Lavoro, Salute e Politiche Sociali*, ahora se llama *Ministero del Welfare* o, la tan traída y llevada prima de riesgo se llama *spread* en vez de *differenziale*.

6. Conclusión

Como conclusión habría que señalar que los textos estudiados, a pesar de que el urbanismo es una materia compleja, difícil de definir y que está a caballo de varias disciplinas, son fácilmente comprensibles, quizá debido a la afinidad de ambas lenguas.

Asimismo la neología de forma parece ser más numerosa porque la de sentido es más difícil de percibir, sobre todo, en el caso de las metáforas y de las metonimias. Por otro lado, algunos términos no son monosémicos y monorreferenciales como cabría esperar de los lenguajes para fines específicos de lo que deriva una mayor dificultad a la hora de traducir. De hecho es impensable hacer una traducción automática porque obtendríamos un documento ilegible. No obstante, los términos técnicos son más fáciles de trasladar a la otra lengua; algo que no sucede con *villettopoli*, vocablo que plantea problemas a la hora de verterlo al español porque no es posible conseguir un recurso tan expresivo como este y con la misma relevancia.

Otros vocablos, adoptados en las primeras traducciones, se han cambiado a lo largo de los años:

a) porque en el Avance de la próxima edición del DRAE ya se han recogido, como por ejemplo el vocablo *recepimento* que en español sería la tercera de las acepcio-

nes del verbo *transponer* o *trasponer*. (Del lat. *transponére*). 3. tr. *Der.* Dicho de cada uno de los Estados miembros de la Unión Europea: Incorporar a su ordenamiento interno las directivas emanadas de esta. Anteriormente se había traducido con la palabra: “aceptación”.

b) porque en la nueva Ley de Suelo (20 de junio de 2008) se han fijado una serie de términos.

Para finalizar y parafraseando a Emilio Lorenzo (1994⁴), el español es una lengua en ebullición, a pesar de que los puristas pretendan su inmovilismo.

Notas

1. Pragmáticamente los factores que caracterizan el proceso de producción-transmisión y recepción del discurso especializado inciden en las características del productor o emisor (quien maneja bien los conocimientos de una materia), el receptor (en expectativa de ser informado), la función predominante (informativa), el tono (formal aunque se admitan distintos grados de formalidad) y la situación (profesional). Cabré (2004, p. 7 en: <http://www.upf.edu/pdi/dtf/teresa.cabre/docums/ca04le.pdf>, pero debería ser la p. 25 de la revista en que aparece el artículo)
2. Los préstamos han sido analizados en un trabajo anterior (véase bibliografía) en el que se ha podido constatar que no son tan numerosos como suelen serlo en el lenguaje científico-técnico, no tanto por la voluntad de innovación lingüística, sino por la evidente necesidad de nombrar todo aquello que ha sido creado o descubierto. Eso sí, en su mayoría son pertenecientes a la cultura anglosajona, hay bastantes casos de palabras pertenecientes a las lenguas de cultura: latín y griego y, prácticamente, ausencia de galicismos.
3. La encontramos en el avance de la vigésima tercera edición con estas dos acepciones: 1. f. *Ling.* Proceso de formación de neologismos. 2. f. *Ling.* Estudio de los neologismos.
4. Véase Javier García-Bellido García de Diego (2004). Notice sur le mot espagnole «Urbanización». En J.-Ch. Depaule & C. Topalov, *Un trésor des mots de la ville. Dictionnaire historique plurilingue*. Documento inédito o, en Javier García-Bellido García de Diego (2000). Ildefonso Cerdà y el nacimiento de la urbanística: la primera propuesta disciplinar de su estructura profunda. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. IV, 61, Consultado el 13 de diciembre de 2011, <http://www.ub.edu/geocrit/sn-61.htm>.
5. Estas son: 1. f. Acción y efecto de urbanizar. 2. f. Núcleo residencial urbanizado.
6. En CytET 129 leemos: “Pónese [sic.] el neologismo «asentativo» por el it. *insediativo* ante la necesidad de acuñar un nuevo término para el adjetivo derivado de «asentamiento» o del verbo «asentarse», en el sentido que le dan todas las demás lenguas de nuestro ámbito al concepto de *settlement*, *Siedlung*, *établissement* o *insediamento* como propio del carácter o virtud de lo que se asienta o establece como asentamiento humano. En algún país iberoamericano, incluso a todo el urbanismo se le denomina «asentología» (n.t)” (p. 586).

Bibliografía

- Bordonaba Zabalza, C. (2009). Neología y formación de palabras. En M. V. Calvi et al. (Eds.), *Las lenguas de especialidad en español* (pp. 39-54). Roma: Carocci Editore.
- Cabré Castellví, M. T. (2004). ¿Lenguajes especializados o lenguajes para propósitos específicos? En A. van Hoofft (dir.), *Textos y discursos de especialidad: el español de los negocios*. *Revista Foro Hispánico*, 26, 19-34. Consultado el 12 de diciembre de 2011, <http://www.upf.edu/pdi/df/teresa.cabre/docums/ca04le.pdf>.
- Cabré Castellví, M. T. et al. (2002). *Lèxic i neologia*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Cámara Aguilera, Elvira (2003). *La traducción como acto intercultural. El español y la variación intralingüística*. Febrero de 2003. Consultado el 12 de diciembre de 2011, <http://www.elcastellano.org/ecamara.html>.
- Cano Murcia, A., & Cano Muñoz, A. (2008). *Diccionario Legal Básico de Términos Urbanísticos*. Cizur Menor (Navarra): Thomson Aranzadi.
- Choay, F. (1965). *L'urbanisme, utopies et réalités, une anthologie*. Paris: Seuil.
- Río Zamudio, S. (2011). Los préstamos en la traducción de textos urbanísticos. *Plurilingüismo*, 16, 69-81.
- Della Valle, V. (2009). Tendenze recenti nella formazione delle parole nuove. En G. Adamo et al. *Terminologia, variazione e interferenze linguistiche e culturali. Atti Convegno Ass.I.Term (Genova, 10-11 giugno)*, Consultado el 3 de noviembre de 2011, http://publiforum.farum.it/ezine_articles.php?id=164.
- Ferraz Martínez, A. (2004⁸). *El lenguaje de la publicidad*. Madrid: Arco/Libros.
- Fuente Pérez, M. J. (1999). *Diccionario de historia urbana y urbanismo. El lenguaje de la ciudad en el tiempo*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid y Boletín Oficial del Estado.
- García-Bellido García de Diego, J. (2004). Notice sur le mot espagnole «Urbanización». En J.-Ch. Depaule & C. Topalov, *Un trésor des mots de la ville. Dictionnaire historique plurilingue*. Documento inédito.
- García-Bellido García de Diego, J. (2000). Ildefonso Cerdà y el nacimiento de la urbanística: la primera propuesta disciplinar de su estructura profunda. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. IV, 61. Consultado el 13 de diciembre de 2011, <http://www.ub.edu/geocrit/sn-61.htm>.
- Grossmann M., & Rainer, F. (2004). *La formazione delle parole in italiano*. Tübingen: Niemeyer.
- Guerrero Ramos, G. (1997²). *Neologismos en el español actual*. Madrid: Arco/Libros.
- Harouel, J.-L. (1995⁵). *Histoire de l'Urbanisme. Que sais-je?* Paris: Presses Universitaires de France (PUF).
- Hatim B., & Mason, I. (1995). *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*. Barcelona: Ariel.
- Hurtado Albir, A. (2007). *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.

- López Trigal, L. (2010). *Diccionario de términos sobre la ciudad y lo urbano*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lorenzo Criado, Emilio (1994⁴). *El español de hoy, lengua en ebullición*. Madrid: Gredos.
- Melón Muñoz, A. et al. (2011), *Memento Práctico Urbanismo*. Madrid: Ediciones Francis y Taylor.
- Moya Jiménez, V. (2004), *La selva de la traducción*. Madrid: Cátedra.
- Real Academia Española. Banco de datos (CREA). *Corpus de referencia del español actual*. Consultado del 8 al 13 de noviembre de 2011, <http://www.rae.es>.
- Real Academia Española, *DRAE*. Consultado del 8 al 13 de noviembre de 2011, <http://www.rae.es>.
- Real Academia Española / Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española. Morfología. Sintaxis I*. (Vol. II, pp. 337-788). Madrid: Espasa Calpe.
- Rodríguez-Piñero Alcalá A. I., & García Antuña, M. (2009). Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas. En A. Vera Luján & I. Martínez Martínez, (Eds.), *El español en contextos específicos. Enseñanza e investigación. Comillas (Santander), 23-26 de septiembre de 2009* (Vol. II, pp. 907-932). Comillas: Fundación Comillas.
- Scarpa, F. (2001). *La traduzione specializzata. Lingue speciali e mediazione linguistica*. Milano: Hoepli.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1994). *La relevancia*. Madrid: Visor.
- von Hahn, W. (1983). *Fachkommunikation. Entwicklung - Linguistische Konzepte - Betriebliche Beispiele*. Berlin: Walter De Gruyter.
- Corpus
- Oliva, F. (2005). ¿Hacia dónde va Milán? *Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales*, 143, pp. 222-226.
- Oliva, F. (2005). El insostenible peso del “residuo” del plan. *Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales*, 143, 562-566.
- Oliva, F. (2005). El mercado inmobiliario y el problema social de la casa en Italia. *Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales*, 145-146, 785-789.
- Oliva, F. (2006). De nuevo un aplazamiento (en la sombra). *Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales*, 147, 195-198.
- Oliva, F. (2006). La Evaluación Ambiental Estratégica en Italia. *Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales*, 149-150, 745-749.
- Oliva, F. (2007). Una buena propuesta para la reforma urbanística italiana. *Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales*, 151, 182-185.
- Oliva, F. (2007). Legislación urbanística y fundiaria en Italia. *Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales*, 152-153, 525-528.
- Oliva, F. (2007). La ciudad contemporánea italiana. *Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales*, 154, 777-780.

- Oliva, F. (2008). Nuevas transformaciones territoriales y compromisos de la planificación en Italia. *Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales*, 155, 189-193.
- Oliva, F. (2008). El porqué es indispensable y urgente la Ley sobre los principios generales en materia del gobierno del territorio. *Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales*, 156, 395-398.
- Oliva, F. (2008). La Expo 2015 en Milán. *Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales*, 157, 569-573.
- Oliva, F. (2009). El “Plan de Vivienda”. *Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales*, 160, 395-398.
- Oliva, F. (2010). La crisis del urbanismo y las responsabilidades de los urbanistas. *Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales*, 164, 357-360.
- Oliva, F. (2011). La ciudad italiana más allá de la crisis. *Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales*, 168, 424-428.

Second Life, una herramienta para mejorar la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes de lengua

Silvia Canto

Universidad de Utrecht, Países Bajos

Resumen

En la mayoría de los contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras, las actividades de comunicación en la lengua meta se realizan en un entorno tradicional de clase entre estudiantes no nativos que comparten la misma lengua materna. Los mundos virtuales, como puede ser el caso de *Second Life*, pueden tener un valor añadido en estos procesos de enseñanza ya que ayudan a los aprendientes de lenguas extranjeras a crear oportunidades de comunicación sincrónica fuera de la clase. Así, este tipo de herramientas podrían facilitar la comunicación intercultural y la colaboración con otros hablantes nativos de la lengua meta.

Dentro del marco del proyecto internacional NIFLAR¹ (*Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research*), que ha tenido como objetivo enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, haciéndolo más auténtico e interactivo, se estudiaron las oportunidades y los efectos de entornos innovadores para el aprendizaje en línea de lenguas extranjeras. Para el proyecto, se desarrollaron tareas pedagógicas para la competencia comunicativa intercultural en las que se pretende que la conciencia intercultural y la interacción social y auténtica tengan un papel más importante del actual dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras.

En este artículo se presentan los resultados de un estudio llevado a cabo en *Second Life*, en los que participaron estudiantes de español como lengua extranjera y profesores en prácticas. Además, se discuten los posibles efectos del uso de este tipo de herramientas en la comunicación entre estudiantes de lenguas y hablantes nativos.

1. Introducción

1.1 Estudios en comunicación mediada por ordenador y mundos virtuales

La comunicación mediada por ordenador ha ganado popularidad en las últimas dos décadas en la enseñanza de lenguas, ya que posibilita que los estudiantes puedan colaborar de forma sincrónica (en un foro de chat o en un contexto de video/audio conferencia) o asincrónica (en wikis, blogs, e-mails) con sus compañeros de clase, con otros estudiantes de lenguas en otras partes del mundo o con hablantes nativos.

Se han llevado a cabo investigaciones con el objetivo de mostrar la relevancia de la comunicación mediada por ordenador para promover la adquisición de lenguas

extranjerías (Chapelle, 2001; Guth & Helm, 2010; Lamy & Goodfellow, 2010; Warschauer 1997; 2000; Warschauer & Kern 2000). Varios de estos estudios han demostrado que la comunicación mediada por ordenador contribuye a: (1) romper las barreras e inhibiciones que a menudo surgen en el entorno de las clases (Eisenberg & Ely, 1993), ayudando a los aprendices de segundas lenguas a ganar más confianza sobre su uso de la lengua (Kern, 1996); (2) estimular a estudiantes de lenguas extranjeras a experimentar con la lengua meta y a producir más *output* (Kelm, 1992; Kern, 1996); (3) permitir una producción de lengua más coherente (Felix & Lawson, 1996) y más compleja léxica y sintácticamente (Warschauer, 1996a; Warschauer & Kern, 2000); y (4) desarrollar la competencia intercultural (Belz, 2003; Belz & Thorne, 2006; O'Dowd, 2003, 2006; Liauw, 2006; Müller-Hartmann, 2000; Ware & Kramsch, 2005).

Los mundos virtuales, como *Second Life*, se están convirtiendo en un entorno cada vez más utilizado por instituciones de educación para favorecer el aprendizaje en acción. En este sentido, cada vez son más los profesores de lenguas que empiezan a experimentar con mundos virtuales (Molka-Danielsen & Deutschmann, 2009; Deutschmann et al, 2009), donde los avatares² de estudiantes de lenguas extranjeras pueden encontrarse e interactuar en la lengua meta con avatares de hablantes nativos (Kuriskak & Luke, 2009). *Second Life* permite la interacción sincrónica a distancia tanto utilizando textos (a través del chat) como mediante el habla en un mundo virtual tridimensional, donde, además la acción cobra un papel importante: los avatares, se mueven, andan, corren, se sientan, se levantan, incluso vuelan y se pueden desplazar o teletransportar fácilmente de una ubicación a otra. Uno de los aspectos más interesantes de *Second Life* reside en la cantidad y diversidad de contextos en los que poder situar la comunicación que nos ofrece: el salón de una casa, un jardín, un bar, un hotel, una fábrica, un despacho, un tribunal, una tienda, un salón de conferencias, teatros, cines, el parlamento, etc. Estos espacios virtuales que permiten la interacción han sido calificados como beneficiosos para aprender y conseguir una competencia comunicativa intercultural (Bryant, 2006; Thorne, 2008) ya que los usuarios pueden practicar diferentes normas sociales de interacción (Steinkuehler, 2006) en un entorno realista que ofrece unas condiciones de aprendizaje óptimas que resultaría difícil de reproducir en la clase tradicional (Dieterle & Clarke, 2008).

1.2 Competencia intercultural

Uno de los objetivos del proyecto NIFLAR ha sido mejorar los conocimientos, habilidades, actitudes y relaciones interculturales de los aprendientes de lenguas extranjeras a través de tareas de interacción apropiadas que se realizan entre hablantes de diferentes culturas en entornos virtuales.

Byram (1997) y Byram y Zarate (1998) ya presentaron el modelo de la Competencia Intercultural, en el que ser intercultural es una actividad, es ser capaz de interpretar y entender la perspectiva de los otros tanto como cuestionar la perspectiva propia. La intención de Byram era añadir una dimensión de reciprocidad ('inter') y entendimiento socio histórico ('cultura') a la noción de competencia comunicativa ya que para él, aprender una lengua extranjera es más que poder transmitir un mensaje, es

más bien la habilidad de entender a otros en su especificidad nacional e histórica y llegar a entenderse uno mismo y su propia cultura.

Si el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras tiene como objetivo ayudar a los aprendices a comunicarse de forma apropiada con hablantes nativos de la lengua meta, a comprender a los otros y a comprenderse a sí mismos (cfr. Kramsch, 1993), es necesario desarrollar una competencia que les ayude a aceptar las diferencias, a descubrir una nueva cultura y a redescubrir la suya propia. Con este enfoque, Byram (1997: 50-54) presenta su modelo de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI), que incluye los siguientes aspectos:

- Actitud (curiosidad y apertura, eliminar prejuicios sobre otras culturas y creencias sobre la propia),
- Conocimiento (de los grupos sociales, de los usos y prácticas propias del grupo y con otros grupos, del proceso general de interacción familiar y social, de las relaciones sociales, culturales e históricas entre la cultura propia y la de la lengua meta),
- Habilidades de interpretación y relación (capacidad para interpretar documentos o eventos de otra cultura, explicarlos y relacionarlos con los de la propia cultura),
- Habilidades de descubrimiento e interacción (capacidad para adquirir nuevos conocimientos y prácticas de otra cultura, y capacidad para procesarlos; actitudes y destrezas para resolver los obstáculos y limitaciones de la comunicación e interacción en tiempo real), y
- Conciencia cultural crítica (capacidad intercultural de los hablantes para evaluar de forma crítica los usos y prácticas –costumbres, tradiciones, etc.- de ambas culturas, la propia y la del otro).

Son varios los autores que corroboran que la colaboración intercultural asistida por ordenadores (O'Dowd, 2007; Bryant, 2006; Thorne, 2008), desarrolla la comprensión de la perspectiva cultural y visión del mundo del otro individuo con quien se interactúa. La investigación de O'Dowd (2007), con tres estudios cualitativos llevados a cabo a nivel universitario de EFL en Alemania y donde se recogió información procedente de cuestionarios, entrevistas, transcripciones de la correspondencia en línea entre estudiantes y observación de los participantes, muestra que (1) las actividades de tele colaboración tienen el potencial de apoyar el desarrollo de la CCI de los estudiantes en un modo que los materiales tradicionales para la enseñanza de la cultura no serían capaces de conseguir; (2) que la tele colaboración puede contribuir grandemente al desarrollo de la conciencia cultural cuando contiene períodos de diálogos que envuelven comparaciones explícitas de las dos culturas y un intercambio directo de reacciones a las informaciones del otro; y (3) que la tele colaboración puede ser el mejor apoyo para el desarrollo de la CCI cuando se usa una combinación de diferentes herramientas en línea. Resultados similares han sido descritos también en estudios de Jauregi & Bañados (2008, 2010).

1.3 Tareas interactivas

Como señalan Moonen et al (2006), no existe una única definición del término *tarea* en el ámbito de adquisición de segundas lenguas (cfr. Bygate et al 2001; Ellis, 2003). Por un lado, se podría incluir bajo *tarea* todo tipo de actividades de clase dirigidas al aprendizaje, desde ejercicios de práctica hasta tareas comunicativas incluyendo

tests de evaluación (Breen, 1987) y por otro, una tarea es una actividad comunicativa con una finalidad concreta en la que los alumnos son libres de escoger los recursos lingüísticos necesarios para dar forma a los enunciados (Willis, 1996). Skehan (1998) por su parte ofrece una definición amplia del término insistiendo en que las tareas han de ser significativas, estar relacionadas con actividades del mundo real y han de ser evaluadas de acuerdo con el resultado final conseguido.

Las tareas comunicativas diseñadas para este estudio están destinadas a generar tanto aprendizaje lingüístico -promoviendo input y output auténticos (Doughty & Long, 2003; Ellis, 2003)- como aprendizaje intercultural (Byram, 1997), siguiendo estudios que argumentan que la interacción es el mejor medio de aprender y enseñar una lengua (Long, 1998). Las tareas comunicativas están estructuradas de forma que los aprendices se ven estimulados a hablar, a compartir ideas y opiniones en el proceso de colaboración hacia la consecución del objetivo previsto. Además, en el proceso de creación de tareas se han tenido en cuenta las características específicas del entorno virtual de comunicación utilizado para así enriquecer al máximo el contexto de interacción (Deutschmann et. al. 2009).

2. Metodología

Este artículo pretende mostrar el potencial de mundos virtuales como *Second Life* para mejorar la competencia comunicativa intercultural (CCI) de los estudiantes de lenguas extranjeras. A su vez, estudia el impacto que este tipo de encuentros virtuales con hablantes nativos, comparándolo con un grupo de control, puede tener en la competencia comunicativa en la lengua meta de los aprendientes, todo ello medido por los resultados de pre y post-tests orales y complementado con las impresiones de aprendizaje de los participantes.

2.1 Participantes

Los resultados presentados en este artículo forman parte de los obtenidos en el proyecto NIFLAR, en el que participaron 36 estudiantes de español como lengua extranjera de primer año de la universidad de Utrecht (Países Bajos) y 14 hablantes nativos de la universidad de Valencia (España). Los estudiantes de la universidad de Utrecht estaban matriculados en un curso de lengua española a nivel B1 (MCERL, 2002) mientras que los estudiantes procedentes de Valencia seguían un programa de formación de profesores. A pesar de la referencia en los datos a otro grupo experimental, que participó en el estudio utilizando video comunicación, el estudio de esta publicación en concreto se centra únicamente en los datos pertenecientes al grupo de *Second Life*.

2.2 Procedimiento

Los estudiantes holandeses que seguían clases de lengua española fueron asignados aleatoriamente a uno de los tres grupos de las condiciones de investigación: grupo de video comunicación (VC), grupo de *Second Life* (SL) y grupo de Control (C) y los profesores en formación fueron asignados a una de las condiciones de acuerdo con sus preferencias personales. Durante el periodo de observación (febrero –

abril 2010) los participantes realizaron cinco tareas a lo largo de un curso de siete semanas de duración: las tres primeras semanas se dedicaron a familiarización con el medio y encuentros informales para pasar después a realizar una tarea por semana durante las cinco semanas restantes. Con anterioridad a las sesiones de las tareas, los estudiantes de lengua y los profesores de formación participaron en tutorías de *Second Life* para familiarizarse con las herramientas.

Ambos grupos (SL y control) se reunían dos veces por semana de forma presencial con su profesor (el mismo para los dos) y la tercera sesión estaba dedicada a la realización de la tarea. Los grupos de SL se comunicaban en grupos de tres: dos estudiantes de lengua llevaban a cabo la tarea en *Second Life* con un hablante nativo de español durante las cinco sesiones de tareas. En el caso del grupo de control, durante la tercera sesión semanal, tenía lugar la realización de la misma tarea que el grupo de SL, pero en esta modalidad, sin ningún tipo de herramienta adicional (video comunicación o *Second Life*), en grupos de cuatro estudiantes de lengua en la clase.

2.3 Tareas

Las tareas fueron diseñadas de acuerdo con los contenidos y objetivos del curso. Eran las mismas para todos los grupos, simplemente se adaptaron para aprovechar al máximo las características específicas del entorno virtual o teniendo en cuenta las limitaciones de la clase.

Mientras que los participantes del grupo de SL podía visitar de forma virtual la ciudad donde vivía su interlocutor, ir juntos a esquiar o participar en un concurso cultural, el grupo de control contaba con la ayuda de fotografías y vídeos para contextualizar las tareas pero no disponía de interlocutores nativos en el papel de expertos. Todas las sesiones de tareas formaban parte del programa del curso. Las tareas se crearon basándose en estudios que indican que para que una tarea de aprendizaje (a) tenga éxito en una comunicación mediada por ordenador de forma sincrónica, tiene que ser de naturaleza auténtica, cumplir con las necesidades del estudiante y ofrecer oportunidades para el uso activo de la lengua meta (Chappelle, 2001); y para que (b) sea efectiva tiene que hacer uso de las características específicas proporcionadas por ese entorno en particular (Hampel, 2006). Aunque las sesiones mediadas por ordenador no se realizaron en clase, sí que formaban parte del programa regular del curso.

Las cinco tareas diseñadas para este estudio fueron las siguientes: en la primera tarea, “Gente genial”, se pedía a los participantes, en su papel de estudiantes de intercambio en un programa Erasmus, que (1) visitaran el apartamento que iban a compartir, (2) que hablaran sobre ellos mismos e intercambiaran información cultural con la ayuda de imágenes y (3) que eligieran algo para hacer durante una salida (ir al cine, a un museo o pasear por la ciudad). La tarea número dos, “Gente y Aventura”, consistía en planificar unas vacaciones y reflexionar sobre algunas experiencias de vacaciones anteriores. La tercera tarea, “Gente de cine”, era una selección de diferentes escenas cortas en las que los participantes tenían que representar diferentes roles de acuerdo a las indicaciones de guiones cortos. La cuarta tarea, “Gente con

corazón”, permitía a los estudiantes trasladarse a la realidad de otros personajes y experimentar las reacciones causadas en otros. Finalmente, la quinta tarea, “Gente y culturas”, fue diseñada como un concurso cultural de televisión en el que competían un equipo holandés contra otro español.

Todas las tareas contaban con una fase preparatoria y una fase de realización, ambas provistas de materiales de apoyo en forma de documentos para guiar a los participantes en la tarea.

2.4 Instrumentos

Para este estudio se han utilizado dos fuentes de datos: (1) pre- y post- tests orales tomados antes y después de las sesiones de interacción que permitieran medir el crecimiento comunicativo y además (2) cuestionarios.

2.4.1 Tests orales

El pre y post-test fue el mismo para los dos grupos de investigación. Consistía en once preguntas abiertas que variaban desde información personal y estudios, experiencias previas en países de habla hispana, vida estudiantil, clima y gastronomía, economía y recomendaciones para extranjeros que visiten su país. Las preguntas, en formato de vídeo y formuladas por un hablante nativo, quedaron grabadas ya que estos tests orales se administraron a través de los ordenadores de un laboratorio de idiomas. A los estudiantes de lengua se les evaluó su competencia comunicativa usando medidas basadas en descriptores inspirados por las escalas propuestas por el Marco Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL, 2002).

2.4.2 Cuestionarios

Al finalizar el proyecto, se distribuyó un cuestionario a todos los grupos de estudiantes de lengua y a los profesores en formación nativos para así evaluar las experiencias de los participantes. El cuestionario para el grupo de SL tenía 29 preguntas (abiertas y cerradas) sobre el entorno virtual, las tareas, los interlocutores, el potencial de aprendizaje de las sesiones, la organización y la evaluación global del proyecto. El cuestionario del grupo de control estaba formado por ocho preguntas referidas a información personal, interacciones con hablantes nativos, el curso de lengua, aprendizaje como resultado de las interacciones con hablantes nativos y la preferencia de estilos de interacción. La diferencia en los cuestionarios usados es debida al entorno usado para la realización de las tareas: el cuestionario del grupo de SL incluía muchas preguntas referidas al funcionamiento de esa herramienta en concreto y a su interacción con hablantes nativos, preguntas de las que carecía el cuestionario del grupo de control ya que ninguno de estos aspectos se dio durante la realización de sus tareas. En todos los cuestionarios se utilizó la escala de cinco puntos de Likert, en la que 1 indica valores bajos o negativos y 5 valores altos o positivos.

3. Análisis y resultados

El efecto en el crecimiento comunicativo de las interacciones mediadas por herramientas como *Second Life* o video comunicación con hablantes nativos ha sido analizado de dos maneras diferentes. Primero, las diferencias en la media entre los resultados del pre- y post test y la condición fueron medidas a través de un análisis de varianza para medidas repetidas. En este análisis el interés principal se centraba en el efecto de interacción entre el momento de medición y la condición, ya que esto indica que el progreso medio difiere entre condiciones.

En el segundo análisis, las llamadas interacciones aptitud-tratamiento (Cronbach, 1957), se analizaron explícitamente para ver si la regresión de los resultados del post-test al pre-test variaba entre las condiciones, pudiendo ser una condición más efectiva para estudiantes de bajo rendimiento mientras que otra podría ser más adecuada para aquellos estudiantes de alto rendimiento.

3.1 Información cuantitativa: pre-post tests

Los resultados del análisis de los tests orales (ver Fig. 1) indican que hubo crecimiento del aprendizaje comunicativo en ambos grupos (SL y control) pero que en el grupo de control (que realizó las tareas sin ayuda de ninguna herramienta o interacción con nativos) la mejora en las habilidades orales de los estudiantes es significativamente menor que la registrada por el grupo de SL.

Como se puede observar en la Figura 1 la media de la habilidad oral aumenta del pre- al post test ($F(1, 34) = 147.7; p < 0.001$), los resultados de los participantes en el post-test son más altos que los resultados registrados en el pre-test. Además, la interacción entre condición y momento de medición también fue significativa ($F(2, 34) = 5.01; p = 0.12$). Esto indica que el aumento en habilidad lingüística es diferente en las tres condiciones. En el grupo de control el aumento en habilidad lingüística de los participantes es significativamente menor que el de aquellos que participaron realizando las tareas por medio de *Second Life* o video comunicación.

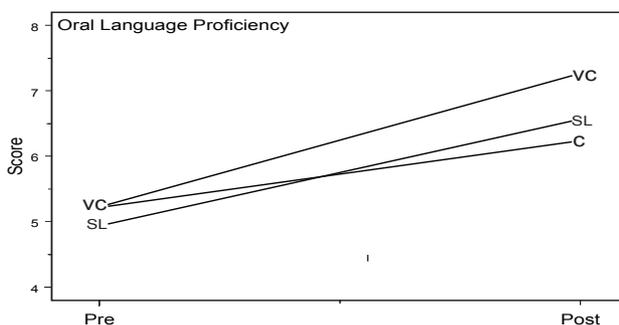


Figura 1. Competencia expresión oral. Valores medios de los resultados del pre- y post-test oral de todos los grupos. (VC: video comunicación; SL: *Second Life*; C: control)

3.2 Resultados cuantitativos y descriptivos: resultados de los cuestionarios

Los cuestionarios generaron respuestas muy positivas. Los aprendientes identificaron un número de beneficios de la interacción en red, tales como ser más conscientes de contrastes y similitudes culturales, afianzamiento, hablar con más fluidez y tomar más iniciativa (ver tabla 1)

Tabla 1. Respuestas de los estudiantes de lengua sobre el potencial de aprendizaje

¿Qué has aprendido durante las sesiones?	media	ds
A ser consciente de contrastes y similitudes culturales	3.85	0.82
A hablar con más fluidez	3.89	0.70
A tener más confianza en mí mismo cuando hablo en la lengua meta	3.85	0.72
A hablar más	3.48	0.85
A tomar más iniciativa en la conversación	3.33	1.00
A estar más motivado a hablar	3.26	0.98
A usar nuevas palabras	4.26	0.71
A usar expresiones hechas	3.93	0.68
A usar la gramática más correctamente	3.96	0.65

Nota. 1= desacuerdo, 5=acuerdo, (N=27).

Las mejoras de aprendizaje de los estudiantes no fueron percibidas por ellos mismos solamente, sino que también las notaron los profesores en formación cuando se les pidió que compararan la primera y la última sesión de interacción (Tabla 2). Entre otras cosas, los profesores en formación notaron que sus interlocutores, los estudiantes de lengua, se hicieron más conscientes de los contrastes y similitudes culturales.

Tabla 2. Respuestas de los profesores en formación sobre las mejoras de los estudiantes de lengua

Comparando la primera y la última sesión.	media	ds
Noté una mejora general en la competencia comunicativa de mi estudiante de lengua comparando la primera sesión con la última	4.57	0.65
Hablaban más en la última sesión	4.14	0.95
Hablaban con más fluidez en la última sesión	4.36	0.84
Tomaban más la iniciativa en la última sesión	4.07	1.07
Preguntaban más en la última sesión	3.64	1.01
Tenían más confianza a la hora de hablar en la lengua meta	4.50	0.94
Se volvieron más conscientes de los contrastes y similitudes culturales	4.64	0.50
Aumentaron su vocabulario y usaban más palabras adecuadas	4.43	0.65
Han aprendido a hablar con mayor corrección en cuanto a construcciones gramaticales	4.00	0.55
Estaban más motivados a hablar en la última sesión	4.21	1.19

Nota. 1= desacuerdo, 5=acuerdo, (N=14)

4. Discusión y conclusión

Los resultados de este estudio, junto con los de estudios anteriores (Jauregi, K. et al., 2011; Jauregi, K. & Canto, S., en prensa) parecen indicar que este tipo de entornos, con su potencial específico y si van acompañados de propuestas didácticas apropiadas, pueden contribuir a enriquecer el contexto de enseñanza-aprendizaje, además de funcionar como agentes motivadores en el proceso de aprendizaje. Además, los resultados de esta investigación también parecen estar en la misma línea que los obtenidos en otros estudios (Kern, 1995; Peterson, 2010) en los que parece que la mayoría de los participantes valora positivamente las oportunidades brindadas para practicar la lengua meta con un hablante nativo e identifica el entorno como un ambiente de bajo estrés que contribuye a reducir la ansiedad en la comunicación comparado con el entorno de clase.

Las tareas diseñadas propiciaron una interacción dinámica entre los participantes en la que se generó un claro intercambio de información y de opiniones, muchas de ellas, de carácter cultural y pragmático, que contribuyeron a ampliar el horizonte intercultural de los participantes según su propia percepción.

Los comentarios de los participantes (nativos y no nativos) reflejan actitudes positivas (curiosidad, apertura, predisposición a conocer otras culturas, conciencia auto-crítica), destacan como relevante la posibilidad de conocer grupos sociales de otros países, sus costumbres y hábitos de interacción, y reconocen la oportunidad que les ofrece este entorno para desarrollar destrezas de interpretación (evitar y mejorar

la negociación de los malentendidos), exposición, descubrimiento y de interacción, lo que nos lleva a deducir que las condiciones ofrecidas por *Second Life* son óptimas para desarrollar mejor la CCI.

Deberíamos aprovechar por un lado, la actitud tan positiva que los participantes, tanto estudiantes de lenguas como profesores en formación, parecen tener hacia este tipo de herramientas que facilitan la comunicación oral a distancia, y por otro, el potencial educativo de estos entornos, que combinados con propuestas didácticas apropiadas, pueden enriquecer, mejorar y hacer más gratificante y motivadora la enseñanza en general y la de lenguas extranjeras en particular. Los resultados de esta investigación contribuirán a dar a conocer mejor el enorme potencial educativo que los mundos virtuales tales como *Second Life* tienen en el proceso de aprendizaje de la comunicación intercultural en lenguas extranjeras. A la hora de interpretar los resultados de este estudio hay varios factores que se deben tener en cuenta. Por un lado, se precisan más estudios que investiguen la relación entre la efectividad de la integración de estas interacciones virtuales y las diferencias individuales. Por otro lado, los efectos medidos en este estudio fueron a corto plazo e investigaciones posteriores deberían contemplar lo que sucedería a largo plazo. Futuras investigaciones deberían además analizar y comparar el efecto que la interacción con hablantes nativos tiene en la competencia comunicativa de los estudiantes de acuerdo con las herramientas específicas que se usen (*Second Life* o video comunicación).

Este estudio complementa hallazgos existentes que sugieren que la participación en este tipo de entornos no solamente provee acceso a una amplia gama de interlocutores (incluidos los hablantes nativos) sino que también ayuda a mejorar el entendimiento cross cultural y el conocimiento de la cultura de la lengua meta (Tudini, 2003; Von Der Emde, Schneider & Kötter, 2001); y que el medio electrónico parece proporcionar más oportunidades de participación activa (Kern, 1995).

Resultados positivos como este estudio, que muestran los beneficios de la integración de intercambios a través de la red dentro de la clase de lenguas extranjeras debería animar a otros profesionales de lengua a integrar este tipo de colaboración en sus programas de aprendizaje de lenguas extranjeras. Además de mostrar un efecto positivo en la destreza oral de los aprendientes, estas tele colaboraciones han subrayado el papel tan importante que tiene la cultura en el aprendizaje de una lengua extranjera y nos han ayudado a entender qué actitudes y destrezas interculturales precisan los hablantes de lenguas extranjeras (Thorne, 2006). Otra contribución, apuntada ya por O'Dowd (2011), es la forma con la que estos entornos virtuales aumentan el nivel de autenticidad tanto de contenido como de práctica en las clases: los aprendientes son capaces de participar en interacciones auténticas con hablantes nativos de la lengua meta al mismo tiempo que se benefician del apoyo de profesores y compañeros.

Notas

1. NIFLAR (*Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research* - www.niflar.eu) es un proyecto de dos años de duración (2009-2010) que ha sido subvencionado por la Comisión Europea. Coordinados por la Universidad de Utrecht (Holanda), participan ocho universidades de distintos países (Valencia y Granada en España, Coimbra en Portugal, Palacky en la República Checa, Nevsky y Novosibirsk State Technical University en Rusia, y Concepción en Chile), con la colaboración de la consultora holandesa TELL Consult en el *e-learning* de lenguas extranjeras (español, holandés, portugués y ruso).
2. Avatar: representación del usuario dentro del mundo virtual

Bibliografía

- Belz, J. A. (2003). Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning and Technology*, 7 (2), 68-117.
- Belz, J.A & Thorne, S.L. (Eds.) (2006). *Internet-mediated intercultural foreign language education*. Boston: Heinle & Heinle.
- Bryant, T. (2006) Using World of Warcraft and Other MMORPGs to Foster a Targeted, Social, and Cooperative Approach Toward Language Learning. *Academic Commons*.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Anaya. Madrid. Disponible en versión electrónica en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.
- Deutschmann, M., & Panichi, L. (2009). Instructional design, teacher practice and learner autonomy. En J. Molka-Danielsen & M. Deutschmann, (Eds.), *Learning and teaching in the virtual world of second life* (pp. 27-44.). Trondheim: Tapir Academic Press.
- Deutschmann, M., Panichi, L. & Molka Danielsen, J. (2009). Designing oral participation in Second Life – A comparative study of two language proficiency courses. *ReCALL*, 21 (2), 206-226.
- Dieterle, E., & Clarke, J. (2008). Multi-user virtual environments for teaching and learning. En M. Pagani, (Ed.), *Encyclopedia of multimedia technology and networking*. Hershey, PA: Idea Group, Inc.
- Doughty, C. & M. Long (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning and Technology* 7, 3, 50-75.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Guth, S. & Helm, F. (Eds.) (2010). *Telecollaboration 2.0*. Berna: Peter Lang.
- Guth, S. & Maio, M. (2010). Close encounters of a new kind: The use of Skype and Wiki in Telecollaboration. En Guth, S. & Helm, F., (Eds.), *Telecollaboration 2.0* (pp. 413-427). Berna: Peter Lang.
- Hampel, R. (2006). Rethinking task design for the digital age: A framework for language teaching and learning in a synchronous online environment. *ReCALL*, 18 (1), 105-121
- Jauregi, K. & Bañados, E. (2010). An intercontinental video-web communication project between Chile and The Netherlands. En Guth, S. & Helm, F., (Eds.), *Telecollaboration 2.0*. (pp. 427-436). Berna: Peter Lang..
- Jauregi, K. & Bañados, E. (2008). Virtual interaction through video-web communication: a step towards enriching and internationalizing learning programs. *ReCALL*, 20 (2), 183-207.
- Jauregi, K. Bañados, E. & Morales, J. (2008): Distant intercultural communication through video-web communication tools: Preliminary results of four years of experience. *Proceedings. CALL* (pp. 23-25). Antwerpen, 30 August-2 September.
- Jauregi, K. & Canto, S. (en prensa). Enhancing meaningful oral interaction in Second Life. En *Languages, Cultures and Virtual Communities*.
- Jauregi, K., Canto, S., Graaff, de R., Koenraad, A. & Moonen, M. (2011). Verbal interaction in *Second Life*: towards a pedagogic framework for task design. *Computer Assisted Language Learning Journal*, 24 (1), 77-101.
- Jauregi, K. & Canto, S. (2012). Enhancing meaningful oral interaction in Second Life. En *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 34, 111 – 115.
- Kelm, O. R. (1992). The use of synchronous computer networks in second language instruction: A preliminary report. *Foreign Language Annals*, 25, 441-545.
- Kern, R. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics of language production. *Modern Language Journal*, 79, 457-476.
- Kern, R. (1996). Computer-Mediated Communication: Using E-mail Exchanges to Explore Personal Histories in Two Cultures. En Warschauer, M. (Ed.) *Telecollaboration in Foreign Language Learning* (pp. 105-119). Hawaii: Second Language Teaching and Curriculum Centre.
- Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kuriscak, L.M, & Luke C. L. (2009). Language learner attitudes toward virtual worlds: An investigation of Second Life. In G. Lord & L. Lomicka (Eds.), *The next generation: Online collaboration and social networking in CALL* (pp. 173-207). San Marcos, TX: CALICO.
- Lamy, M.N. (2004). Oral conversations on line: redefining oral competence in synchronous environments. *ReCALL*, 16 (2), 520-538.
- Lamy, M.N. & Goodfellow, R. (2010). Telecollaboration and learning 2.0. En Guth, S. & Helm, F., (Eds.), *Telecollaboration 2.0* (pp.107- 138). Berna: Peter Lang.

- Liauw, M. (2006). E-learning and the development of intercultural competence. *Language Learning & Technology*, 10 (3), 49-64.
- Molka-Danielsen, J. & Deutschmann, M. (Eds.) (2009). *Learning and teaching in the virtual world of Second Life*. Trondheim, Norway: Tapir Academic Press.
- Moonen, M., De Graaff, R., & Westhoff, G. (2006). Focused tasks, mental actions and second language learning. Cognitive and connectionist accounts of task effectiveness. *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 152, 35-53.
- Müller-Hartmann, A. (2000). The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks. *Language Learning and Technology*, 4, 129-147.
- O'Dowd, R. (2011). Online Foreign Language Interaction: Moving from the Periphery to the Core of Foreign Language Education?. *Language Teaching Journal*, 44 (3), 368-380.
- O'Dowd, R. (2003). Understanding the "other side": Intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange. *Language Learning & Technology*, 7(2), 118-144.
- O'Dowd, R. (2007). Evaluating the outcomes of online intercultural exchange. *ELT Journal* 61/2,144-152.
- Peterson, M (2010). Learner participation patterns and strategy use in Second Life: an exploratory case study. *ReCALL*, 22(3), 273-292.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Steinkuehler, C. (2006). Massively multiplayer online videogaming as participation in a discourse. *Mind, Culture & Activity*, 13 (1), 38-52.
- Thorne, S. L. (2008). Transcultural communication in open internet environments and massively multiplayer online games. En S. Magnan (Ed.), *Mediating Discourse Online* (pp. 305-327). Amsterdam: John Benjamins.
- Tudini, V. (2003). Using native speakers in chat. *Language Learning and Technology*, 7 (3), 141-159.
- Von Der Emde, S., Schneider, J., & Kotter, M. (2001). Technically Speaking: Transforming Language Learning through Virtual Learning Environments (MOOs). *The Modern Language Journal*, 85(2), 210-225.
- Warschauer, M. (1996). Comparing Face-to-Face and Electronic Communication in the Second Language Classroom. *CALICO*, 13 (2), 7-26.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow, UK: Longman.

Una semana empresarial en Madrid: en busca del valor añadido intercultural

Erwin Snauwaert, Franciska Vanoverberghe

HU Brussel/ KU Leuven, HU Brussel

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación en la que se ha estudiado hasta qué punto una breve estancia en el extranjero (Madrid) repercute en los conocimientos interculturales de un grupo de estudiantes belgas que tienen el español (de los negocios) como lengua extranjera. Para dar cuenta de estas influencias, los estudiantes respondieron a una serie de cuestionarios basados en conceptos de la comunicación intercultural. Los resultados sugieren que la estancia en el extranjero sobre todo les permite a los estudiantes adquirir algunos conocimientos específicos que se refieren a sus intereses empresariales.

1. La necesidad de la competencia intercultural

Ya hace tiempo que, en el ámbito de ELE (Español como Lengua Extranjera), la didáctica de la lengua aspira a compaginar la fluidez lingüística con la fluidez cultural¹. Efectivamente, conviene integrar la comunicación verbal y no verbal si no queremos que nuestros alumnos se conviertan en unos “fluent fools” (Bennett, 2004, p. 69). Sin embargo, la competencia intercultural no se adquiere automáticamente a través del dominio del idioma (Van Hooft et al., 2002, p.69-70), por lo que es preciso elaborar unas estrategias específicas para desarrollarla.

La cultura de una persona depende de la organización social a la que pertenece. Esta organización viene determinada por un sinfín de factores como, por ejemplo, su nacionalidad, el país y la sociedad en la que vive, y su lengua. Esta última es según Hofstede y Hofstede (2005, p.18) una de las fuerzas integradoras más importantes. Por tanto, la adquisición de una lengua extranjera se sitúa por excelencia en el campo de la “comunicación intercultural”: entre personas de distinto origen se cruzan valores ligados a sus culturas respectivas. Este cruce o roce de valores pasa por varias fases, que Iglesias Casal (2010, p. 23) denomina “creencias”, “conciencia” y “conocimientos”. La primera fase, la de las creencias, es todavía “pre crítica”: la imagen del otro se ve determinada por los estereotipos del propio marco de referencia. Estos estereotipos son útiles al destacar unas características fácilmente reconocibles y “reducir el margen de incertidumbre” (Iglesias Casal, 2010, p. 26) en un contexto intercultural borroso. Así pueden estimular la conciencia, que surge en la segunda fase y da cuerpo a “la disposición de abrirse a los otros” (Iglesias Casal, 2010, p. 23), imprescindible en cualquier proceso de comunicación. Esta conciencia se concreta en la tercera fase, que es la de los conocimientos. Tiene que ver con la propia relación interpersonal que encamina al individuo a una competencia auténticamente intercultural: yo ante el (lo) otro (encuentro), yo contra el (lo) otro (choque), yo y el (lo) otro (aprendizaje) y la comunicación yo con y desde el (lo) otro (Iglesias Casal, 2010, p. 8, 9, 12 y 14).

1.1 Las dificultades: el carácter implícito y polifacético de la cultura

No obstante, la adquisición de la competencia intercultural es extremadamente complicada por dos razones. Primero, porque lo propio de la cultura permanece en gran parte oculto: Hall (1990) habla a este respecto de *The hidden dimension* y Hofstede y Hofstede emplean la imagen de la cebolla (2005, p.7) para dar cuenta de la cultura como un concepto complejo con diferentes niveles que van de lo visible (símbolos, héroes y rituales) a lo invisible (los valores compartidos por un grupo determinado) dispuesto de forma superpuesta como las diferentes capas de una cebolla. Siendo la cultura un factor inconsciente pero muy determinante -nuestra “programación mental”: no sabemos realmente quiénes somos ni por qué nos comportamos de una manera u otra (*“the software of the mind”*, Hofstede y Hofstede, 2005, p. 10)- estamos dominados por nuestras propias presuposiciones culturales que nos influyen y se manifiestan cuando intentamos funcionar en otra cultura. Estos contactos interculturales nos hacen descubrir los estereotipos propios y los de los demás y, de este modo, cuestionan nuestra propia identidad a la vez que la definen (yo llego a ser yo en el momento en que me doy cuenta de que difiero del otro). El segundo problema es que la cultura personal es polifacética. La competencia intercultural no se reduce a la competencia lingüística. Así puede haber conflictos culturales entre un australiano y un británico a pesar de que comparten un mismo idioma. Como lo formula el Premio Nóbel de Economía Amartya Sen: “any real human being belongs to many different groups, through birth, associations and alliances” (Sen, 2006, p. 20); se es mujer u hombre, estudiante o profesional, madre o hija, futbolista o artista...

Cada uno de nosotros tiene varios niveles de programación mental que se corresponderían a diferentes niveles de cultura. Cuando las personas dicen pertenecer a una sola cultura, cuando solo privilegian una y se ven a sí mismas solo como un hindú, o un islámico o un cristiano, en vez de dejar que quepan en su propia personalidad todas las conexiones que forman parte de la identidad de una persona, se produce una reducción indebida (Sen, 2006, p. 20 sobre la “singular affiliation”). Según Sen, “ignore all affiliation and loyalties other than those emanating from one restrictive identity can be deeply delusive and also contribute to social tension and violence” (Sen, 2006, p. 21). Del mismo modo, los estereotipos, a pesar de la capacidad estructuradora que pueden tener para formar las creencias, causan a menudo desencuentros y conflictos interculturales.

1.2 Trabajar la competencia intercultural en el currículo de la carrera de ciencias empresariales

La necesidad de adquirir una competencia intercultural es inducida por la globalización que, como reza el título del libro de Friedman, hace que “el mundo ya no sea redondo” (Friedman, 2005). De hecho, el mundo globalizado es un mundo nivelado: hay un sinfín de medios de comunicación que nos permiten trabajar conjuntamente con compañeros al otro lado del océano, sin obstáculos como la estructura de la empresa, la jerarquía, el tiempo o la distancia. Parece que la autopista digital y el teléfono móvil han encogido al planeta y nos dan la impresión de habernos librado de todas las particularidades y de los choques culturales. Si bien en la aldea global

los contactos pueden ser físicamente menos directos, resultan ser, en cambio, más numerosos, más frecuentes y más complicados. Además, “¿De dónde eres?” sigue siendo la primera pregunta (Katan, 2004, p. 64), sea como sea el contacto: real o virtual. Por correo electrónico o en *Facebook* o *Twitter* la zona de contacto se vuelve virtual, pero esto no significa que hayan desaparecido aspectos delicados y controvertidos como son los estereotipos. A esta altura se nota que los contactos interculturales ya no siempre son de tipo interlingüístico sino que requieren elementos de contenido vinculados a la llamada *Landeskunde* o a la ciencia de la comunicación que, en nuestra opinión, deben ser tratados obligatoriamente en las clases de lengua para fines específicos.

En el caso de los estudiantes de ciencias empresariales belgas, el tema de la interculturalidad se plantea de manera particular. Su currículo incluye escasas horas de lengua(s) extranjera(s), por lo que a los profesores nos quedan muy pocas ocasiones de dedicar tiempo a las destrezas culturales en general. Además, estos estudiantes muchas veces solo estudian lenguas con una motivación instrumental: no les interesa tanto leer libros, ni se sienten movidos por la cultura que engloba la nueva lengua que están aprendiendo. Por eso, conscientes de las necesidades creadas por la globalización en el mundo de los negocios, hemos optado por integrar el tema de la interculturalidad de manera explícita en nuestro curso de ELE. Así ofrecemos, además del léxico especializado de los negocios, una introducción a la problemática intercultural que les proporciona a los alumnos unas bases teóricas: “a ‘critical mass’ of information about another culture in order to apprehend the worldview” (Bennett, 2004, p. 69). Esta información constituye la condición necesaria pero no suficiente para ser competente a nivel cultural, ya que, como lo señala Katan (2004, p. 38), aún falta la práctica: “learning facts is not enough, and [...] bridges between cultures cannot be taught”. Visto que la competencia intercultural, tal como la hemos precisado, no solo implica “saber hablar”, sino sobre todo “saber estar” y “saber funcionar” (de Urbina, 1994), sería preferible que la parte informativa se completara con juegos de simulación o testimonios a través de materiales reales de audio o vídeo. Sin embargo, el escaso número de horas lectivas no nos permite tal integración y nos obliga a limitarnos a ofrecer a los estudiantes unas pocas pistas para arreglárselas al ir de viaje de negocios a España (véase 2.1).

2. La relevancia intercultural de una semana empresarial en el extranjero

Con el objetivo de remediar esta falta de práctica y de formar así mejores *global managers*, el currículo de empresariales en la HUB Bruselas (Hogeschool Universiteit Brussel) incluye un viaje al extranjero en el que los estudiantes tienen que desplegar sus destrezas empresariales fuera del aula y del contexto didáctico clásico. Aunque, por lo visto, semejante experiencia parece colmar la laguna en el programa ya mencionado, nos interesaba saber si la estancia en Madrid compensaba efectivamente el bajo número de horas de clases de lengua. No cabe duda de que, siguiendo a Simons, Krols y De Graf (2011), tales estancias constituyen un enriquecimiento personal para los alumnos, pero eso no significa automáticamente que tengan relevancia social y empresarial (Simons et al., 2011, p. 14), lo cual nos incitó a averiguar el posible valor añadido mediante la toma de una encuesta.

Para tener una idea del posible efecto de la estancia en el extranjero, sometimos al grupo de estudiantes a una serie de preguntas, antes y después de su semana en Madrid. Hicimos lo mismo y en los mismos momentos con un grupo de control: estudiantes de la misma carrera que no participaron en dicho viaje. Como hemos trabajado con grupos existentes (hemos integrado todos los estudiantes del tercer año de español, sin randomización) y no con muestras aleatorias, no cabe hablar de un experimento. Por tanto, tampoco se pueden sacar conclusiones universales: las observaciones siguientes solo se refieren a la experiencia particular de la que damos cuenta. Habría que integrar más variables y más estudiantes y llevar a cabo un estudio longitudinal permitiendo una elaboración con los métodos estadísticos debidos (el análisis multivariante de la varianza MANOVAS) para ver si se confirman nuestras observaciones de manera más general.

2.1 Descripción de la encuesta

La investigación que hemos llevado a cabo abarca a dos grupos de estudiantes del tercer año de la carrera de Ciencias Empresariales, matriculados en el tercer curso de ELE (Spaans III). Esta asignatura de lengua española, que para los estudiantes que han participado en este estudio es la tercera lengua extranjera después del francés y del inglés, consiste en una revisión y en un refinamiento de la gramática estudiada en los niveles I y II así como del aprendizaje del español comercial básico (la empresa, el producto...). También les ofrecemos una introducción a la competencia intercultural que contiene unos datos económicos e históricos que les permite a los estudiantes ampliar su conocimiento de la realidad española. Después tratamos de formular, partiendo de los criterios de Hofstede, como los binomios “individualismo-colectivismo” y “feminidad- masculinidad” (Hofstede y Hofstede, 2005, p. 73 y p. 115), unos consejos para los contactos de negocios con españoles (Snauwaert, 2009, p. 10-12).

Después de seguir las clases de la asignatura “Spaans III” (2 horas semanales durante tres meses), los estudiantes se repartieron en dos grupos. Los estudiantes del primer grupo (grupo 3B) optaron por participar en un juego de simulación empresarial (un *Businessgame*) en el que tienen que tomar una variada gama de decisiones y redactar un informe en francés o inglés sobre las negociaciones realizadas. Los del segundo grupo (grupo 3B + CCC), por su parte, participaron en un viaje CCC (*Cross Cultural Competences*) de cinco días a Londres, París o Madrid (o Berlín, para los estudiantes que escogieron el alemán como tercera lengua) en el que tienen que visitar varias empresas. En lo que toca a la semana empresarial en Madrid, que forma el objeto del presente estudio, los estudiantes asistieron a unas visitas colectivas a las empresas Telefónica, El Corte Inglés, Campofrío e Ifema. Estas visitas fueron concertadas por los profesores acompañantes. Además, los estudiantes a su vez tuvieron que organizar una visita, en grupos pequeños y por su propia cuenta, a una pyme o multinacional situadas en la capital española. Como preparación, los alumnos efectuaron una investigación de fuentes secundarias para encontrar información tanto sobre las empresas que iban a visitar como sobre los sectores correspondientes para, de esta manera, preparar y organizar sus propias citas, establecer los contactos, mandando mensajes por correo electrónico y telefoneando. Junto a

estas dos actividades centradas en el mundo empresarial, los estudiantes podían participar en otras actividades culturales como una visita al Museo del Prado, una degustación de churros o incluso una visita al estadio Santiago Bernabéu. Además se acostumbraron a la vida española mediante entrevistas a transeúntes, cenas típicas y paseos por la ciudad.

A estos dos grupos, les suministramos mediante el programa *SurveyMonkey* una encuesta con preguntas que trataban sin ordenación específica ocho temas ligados al conocimiento de la realidad española: clima y geografía, contacto entre las personas, hora y calendario, comida y restaurante, costumbres y ropa, política e historia, deporte y cultura y economía². La encuesta consistía en 75 preguntas: 50 de selección múltiple (contestar sí o no o NS/NC) y 25 preguntas abiertas³. La misma encuesta se realizó en 2 momentos diferentes. Una primera vez al final del primer semestre, al acabarse las clases de “Spaans III”, y una segunda vez a principios del segundo semestre, justo después de la estancia en Madrid y la realización del *Businessgame*. Eso nos permite comparar los conocimientos culturales de los estudiantes antes y después de la estancia en el extranjero y comprobar de esta manera cuál es el impacto de dicha estancia.

2.2 Resultados

Para el análisis de los resultados solo hemos tomado en cuenta a los estudiantes que participaron en las dos rondas⁴. Visto que la encuesta no podía tener carácter obligatorio, algunos alumnos se negaron a completarla o participaron en una sola ronda. Limitándonos a este grupo de 48 estudiantes, será posible rastrear (1) las evoluciones en la competencia intercultural y (2) dar cuenta más precisamente del impacto de la semana empresarial al respecto dentro de una población homogénea. Con este objetivo y como se puede leer en la próxima tabla, hemos comparado la intensidad con la que los dos grupos mejoraban en cuanto al número de respuestas correctas. Si el progreso entre las dos rondas de los estudiantes del grupo 3B + CCC es mayor que el del grupo 3B (el aumento de respuestas correctas de los estudiantes de CCC es más considerable que el aumento correspondiente al del grupo 3B o, en algunos casos, la disminución de respuestas correctas del grupo 3B + CCC es menos importante que la del grupo 3B) lo indicamos en la tabla mediante “+” y, en el caso inverso, mediante “-“. Si la diferencia entre los dos grupos rebasa el límite arbitrario de 5 unidades ponemos “++” (el progreso del grupo 3B + CCC consta en 5 o más respuestas correctas en comparación con el grupo 3B) o “--“ (la disminución del conocimiento del grupo 3B + CCC consta en 5 o más respuestas correctas en comparación con el grupo 3B). Si la evolución entre los dos grupos es paralela (tanto progreso/retroceso para 3B + CCC como para 3B) se anota bajo “0”, como se puede ver en la tabla 1.

Tabla 1

tema	Npreguntas	++	+	0	-	--
total	75	17	21	7	28	2
clima	7	0	3	2	2	0
contacto	9	1	1	1	6	0
hora	9	2	1	0	6	0
comida	9	3	1	1	4	0
costumbre	11	3	5	0	3	0
historia	8	1	3	2	1	1
cultura	16	5	3	1	6	1
economía	6	2	4	0	0	0

Basta echar un vistazo al total de estas frecuencias absolutas para constatar la ausencia de correlación entre la participación en la semana empresarial en Madrid y el progreso en el conocimiento intercultural. Si para 38 preguntas los estudiantes 3B + CCC mejoran más que sus compañeros 3B, se perfila una evolución contraria en otras 30 preguntas y en las 7 restantes la evolución parece ser idéntica.

Además, esta tendencia se perfila en cada clase de preguntas: en ningún tema ligado al conocimiento intercultural, los estudiantes 3B + CCC se distinguen de los otros. Aunque vivieron cinco días en Madrid, cenaron en restaurantes típicos, contactaron con hispanohablantes y tuvieron que adaptarse a los horarios locales, no parecen estar más atentos a las diferencias interculturales o haber adquirido un conocimiento más profundo de la cultura española que los estudiantes que se quedaron en casa. La única excepción la constituye quizá la rúbrica “economía” en la que se nota una evolución positiva para los estudiantes CCC. Sin embargo, se trata de un número reducido de preguntas y, si se quisiera atribuirle cierta relevancia a esta tendencia, es importante observar que este conocimiento está íntimamente relacionado con las visitas empresariales que efectuaron los estudiantes que estu-

vieron en Madrid. En otras palabras, recuerdan las cosas a las que dispensaron una atención específica durante la visitas a las empresas pero no se han beneficiado de ninguna “ventaja colateral” que aumentara su conocimiento de la cultura española.

Huelga decir que, desde del punto de vista metodológico, conviene interpretar estos resultados con gran cuidado. Así el sondeo hace abstracción de la evolución en el aspecto lingüístico (el eventual progreso en la variedad léxica, la soltura...) y solo integra un elemento muy limitado, o sea, el “valor añadido”, los “extra” culturales e interculturales que la estancia en el extranjero de la semana empresarial pueda generar, al lado de los conocimientos de la economía y de la vida empresarial españolas. Además, estos aspectos suplementarios parecen referirse más bien a “una sensibilidad intercultural”, que a una competencia intercultural, que siempre implica una práctica⁵. Tampoco es posible determinar a ciencia cierta el origen de estos conocimientos: la atención a un aspecto intercultural puede proceder de la estancia en Madrid pero también del estudio del curso para el examen de Spaans III o de otras experiencias como unas vacaciones en España o contactos con hispanohablantes sin salir del país. Como se ha mencionado en 2.1, haría falta un experimento propiamente dicho, aleatorio y longitudinal, con más participantes y con más variables para obtener conclusiones generalizables. Nuestra experiencia nos señala sin embargo una posible tendencia que podría dar lugar a formular la hipótesis de un experimento posterior en las debidas condiciones. Por el momento, nos limitaremos a comparar la tendencia observada en nuestra experiencia particular con unas investigaciones análogas.

2.3 Comparación con otros estudios

Aunque hay una diferencia metodológica importante por el empleo del IDI, el *Intercultural Development Inventory*, un instrumento de medición basado en el modelo descriptivo DMIS (*Developmental Model of Intercultural Sensivity*), el estudio de Anderson et al. (2006, p. 459) corre parejas con nuestras conclusiones. Partiendo de un diseño parecido al de nuestro sondeo –un grupo reducido de estudiantes (16 en total) sometidos a una medición antes y después de la experiencia en el extranjero– estos investigadores pretenden medir hasta qué punto una estancia académica extranjera de corto plazo influye en la sensibilidad intercultural de los estudiantes. Sus resultados tampoco son convincentes: “we had hoped for, and expected, stronger support for the efficacy of this program in increasing the overall scores for cultural sensitivity...” (Anderson et al., 2006, p. 465). También Iglesias Casal (2010) cuestiona la pertinencia intercultural de una breve estancia en el extranjero cuando afirma que

una de las fuentes más sólidas de la construcción de nuestras representaciones es el contacto directo con la otra cultura, sin embargo, los resultados de esos contactos parciales, sobre todo si no son prolongados, no deben extrapolarse alegremente en un intento generalizador, legítimo, pero poco fiable. (p. 24)

En nuestra experiencia no se observan verdaderas diferencias entre los estudiantes que fueron a Madrid y los que se quedaron en Bruselas. A sabiendas que conviene no generalizar nuestros datos fuera de la experiencia propia, queremos señalar que

nuestra constatación parece correr parejas con Anderson et al. (2006, p. 459): el aumento de la sensibilidad intercultural puede ser alcanzado a través de la educación y del entrenamiento sin experimentar la necesidad de viajar al extranjero.

3. ¿Cómo (re)interpretar lo intercultural para estudiantes de empresariales?

Nuestra experiencia solo nos permite observar un impacto muy reducido, y dentro del ámbito limitado del sector económico. Además, no es lícito inducir una relación causal debido a los límites propios de un casi experimento y del método de análisis. Aun así, queremos hacer unas consideraciones generales acerca de la utilidad didáctica de estas estancias en el extranjero: ¿podría haber otro tipo de aprendizaje envuelto? Observando sus destrezas para funcionar en otro entorno cultural, estamos inclinados a creerlo, y por ello queremos invocar tres conceptos que aparecen frecuentemente en los estudios interculturales recientes: la inteligencia global, la funcionalidad ligada a la diacultura y la minimización.

3.1 De una inteligencia intercultural a una inteligencia global

Early y Peterson (2004) sustituyen el concepto de “competencia (inter)cultural” por uno más amplio, el de “inteligencia cultural”, argumentando que, desde el punto de vista de las empresas, lo que se necesita son empleados flexibles, que puedan integrarse en cualquier contexto cultural sin demasiados problemas. Los empleados no solo van de país a país, sino que las mismas empresas son cada vez más internacionales en sí. Por eso, se observa una necesidad de una preparación más polivalente: el reto ya no es tanto el de cómo dotar al individuo de la información particular y específica relativa al país. Se trata más bien de formar un individuo que lleve en sí los componentes meta cognitivos y motivacionales propios de la inteligencia cultural. Esta también incluye aspectos de comportamiento más bien concretos, como la disponibilidad a tomar riesgos, el espíritu emprendedor, la voluntad de abrirse a novedades, y de sacar provecho de experiencias negativas (Early y Peterson, 2004, p. 102). A continuación, Early y Peterson sostienen que los conocimientos culturales son útiles pero no transferibles: no se pueden extrapolar a la hora de cambiar de cultura meta y, por consiguiente, son bastante limitados. Además, no llevan invariablemente a la actitud intelectual que necesita el *global manager* que, según la cita de De Bono consiste de “Unless you know everything, what you need is thinking” (en Early y Peterson, 2004, p. 102). Sugieren por tanto un cambio en los programas hacia la adquisición de destrezas instrumentales que permitan el auto aprendizaje en la carrera posterior también en lo que a lo intercultural se refiere.

En nuestro caso, los estudiantes de empresariales también tienen la voluntad de aprender del otro en el terreno profesional, lo cual es igualmente una destreza meta cognitiva. Para ellos, ese enfoque global rinde más que la formación particular, puesto que en el futuro probablemente no se confinarán a un solo ámbito cultural y viajarán de un país a otro. De esta manera, llegan a ser un tipo de camaleón, cuyo punto fuerte es la capacidad de adaptación a un entorno continuamente cambiante. A esta altura, Lohmann, Rollins y Hoey (2006) reconocen “una competencia global” en sus estudiantes de ingeniería. Se trata de una aptitud de trabajar en un entorno

transnacional que se basa en los llamados *soft skills* que engloban tres factores: el dominio del idioma, los estudios internacionales y las experiencias internacionales (Lohmann et al., 2006, p. 121). La relevancia de las destrezas globales a nivel de la formación también es reconocida por Irving (2010) quien además las considera imprescindibles en la formación de “líderes globales” (Irving, 2010, p. 9).

3.2 Funcionalidad y diacultura

Si bien el currículo de empresariales tiene poco que ver con la traductología, los resultados de nuestra encuesta pueden ser explicados por un concepto que le es propio a esta disciplina. De hecho, la traducción es un terreno donde el problema de la interculturalidad se presenta de manera muy aguda. Cada traducción exige una transposición no solo al nivel lingüístico sino también al nivel cultural, lo que convierte al traductor, como lo explicita Katan en su libro *Translating cultures*, en un mediador cultural: “a specialist in negotiating understanding between cultures”. (Katan, 2004, p.18). Concretamente, la teoría de la traducción aporta dos conceptos que echan una luz nueva sobre la tendencia que hemos observado: la “funcionalidad” y la “diacultura”.

En las obras teóricas como las de Schäffner (2003), que precisamente tratan las diferencias y las similitudes entre traducción y comunicación intercultural, se observa un cambio en los criterios vigentes: el énfasis ya no está en la equivalencia sino en la función (*skopos*) (Schäffner, 2003, p. 82). En otras palabras; la traducción ya no se ve como una imitación del original sino como una forma de manipulación del mismo (Martín de León, 2008, p. 6). Si intentamos enmarcar los resultados de nuestro sondeo, podríamos decir que nuestros estudiantes de empresariales, al verse confrontados con otra cultura, no se dejan “aplastar” por el choque cultural. En una situación determinada parecen no necesitar estar al tanto de las diferencias, no buscan saber y comprender, no aspiran a conseguir el nivel de las equivalencias, sino que privilegian el cómo funcionar. En el mundo globalizado, las fronteras físicas son cada vez menos importantes, al menos para los jóvenes que comparten una cultura en la que, según Katan, convergen cada vez más las costumbres de vestir y de comer y que, por eso, termina calificando de “McDonaldization” (Katan, 2004, p. 31). La comunicación es instantánea, pasa por códigos que están menos marcados por los paradigmas lingüísticos tradicionales y la vida parece ser igual en todas partes: las convenciones en *Facebook* y *Twitter* superan las diferencias entre las lenguas y, si en las grandes ciudades las hamburgueserías están abiertas casi 24 horas al día, ¿quién necesita saber algo sobre los horarios de las comidas a la hora de hacer un viaje de negocios a Madrid?

Nuestros estudiantes parecen haber desarrollado una funcionalidad, una estrategia intuitiva que arraiga en otro concepto de la traductología, que es la “diacultura”. Esta se distingue de la “idiocultura”, que se sitúa a nivel individual, y de la “paracultura”, que cubre el concepto clásico de cultura (la nación, la tribu, la Comunidad Europea... a la que pertenecemos). En cuanto a alcance, la diacultura se sitúa entre ambos, refiriéndose al ámbito de la familia o de la profesión (Schäffner, 2003, p. 92). Aunque resulta claro que la cultura tiene que entenderse como una totalidad (Martín de León, 2008, p. 8) y que estos tres conceptos pueden superponerse en gran

medida, la diacultura tiene la particularidad de ser común a quienes comparten una cultura que no coincide con las fronteras lingüísticas o nacionales. Precisamente en las visitas a las empresas parece ponerse en marcha un mecanismo análogo, dado que la motivación por saber de qué se trata, les permite a nuestros estudiantes formular hipótesis acerca del significado de alguna comunicación cuya dificultad supera en realidad sus posibilidades lingüísticas. Los estudiantes se enfrentan al reto lingüístico valiéndose de sus competencias a nivel referencial. Comprenden de qué se trata en realidad, aunque no se saben la terminología ni dominan la lengua para expresarse a un elevado nivel de abstracción o de dificultad. En ese caso, la cultura compartida pueden ser la cultura corporativa de las grandes consultoras multinacionales, por ejemplo, o la mentalidad típica en las pymes, las que les ayudan a comunicarse.

3.3 Entre el etnocentrismo y el etnorrelativismo: la minimización

Un tercer concepto teórico que permite aclarar nuestros datos es el de la “minimización”. Viene del DMIS (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity*), un modelo para describir el desarrollo de la competencia intercultural, elaborado en EE.UU., en el que Bennett (2004, entre otras publicaciones) discierne varias actitudes. Se representan en un eje que va del etnocentrismo al etnorrelativismo, como si fueran fases que uno tiene que recorrer. De hecho, concibe la competencia cultural más bien como un continuo, en el cual cada individuo se encuentra en una determinada etapa, según sus experiencias, y según las culturas con las que se enfrenta. El modelo puede representarse por medio de la flecha siguiente:



En general, las orientaciones más bien etnocéntricas tienden a evitar las diferencias culturales, sea negando su existencia, sea defendiéndose contra posibles influencias o minimizando su importancia. Las actitudes más bien etnorrelativistas, en cambio, toman en cuenta las diferencias culturales adaptando la perspectiva propia o integrándolas en una nueva identidad ampliada (Bennett, 2004, p. 63).

Aplicando dicho modelo a nuestro sondeo, podemos avanzar como posible explicación de los resultados el hecho de que los estudiantes se encuentren en una fase de “minimización”. Claro está que este enfoque limitado no tiene que interpretarse como prueba de mala voluntad y que tampoco les impide acceder más tarde a otros niveles de la escala (Anderson et al., 2006, p. 463). Esta actitud más bien tiene que ver, como se ha dicho en los puntos anteriores, con la necesidad de funcionar en el entorno extranjero: los estudiantes tienen que hacer citas con hombres de negocios y conseguir entrevistarlos para obtener la información necesaria para su informe, o sea, hacen prevalecer sus intereses profesionales y se enfocan casi exclusivamente en ellos.

4. Conclusión: las similitudes antes que las diferencias

En resumen, constatamos que nuestros estudiantes, en lo que toca a la comunicación intercultural, suelen privilegiar las similitudes en vez de las diferencias, o sea, ya no se basan en lo que los difiere sino en lo que los une⁶. Nos parece una actitud loable siempre que no lleve a una reducción indebida: la búsqueda de las semejanzas no puede borrar las diferencias. Si pasara esto, ser “similar” se reduciría a ser “idéntico”, lo cual es una reducción indebida porque pasa por alto la “alteridad” del otro: “la différence se dégrade en inégalité; l'égalité en identité; ce sont là les deux grandes figures du rapport à l'autre” (Todorov, 1986, p. 212). El reconocimiento de las diferencias forma parte de la inteligencia cultural, que permite al estudiante también aprovecharse de otras al profundizar sus contactos con una cultura específica. Sin embargo, como lo han demostrado las investigaciones comentadas, importa insistir en el contexto didáctico ante todo en lo que les es común a ciertas culturas y no perderse en las diferencias pintorescas. A este respecto Simons et al. (2011, p. 14) mencionan la perspectiva del faro: uno está en el alto del faro, soñando con horizontes lejanos, pero a veces se está perdiendo lo que pasa al pie de la torre. La sociedad actual nos ofrece oportunidades interculturales en cualquier sitio. Dado que en el mundo globalizado no hay culturas monolíticas y que las culturas se influncian mutuamente, la interculturalidad ha llegado a ser la norma y ya no la excepción. Volviendo a los resultados de nuestro sondeo: el valor de la semana empresarial en Madrid no se sitúa en el nivel concreto del conocimiento de España, sino más bien en un nivel meta cognitivo: los estudiantes adquieren unas estrategias globales que podrán aplicar en todas las experiencias internacionales que vivan en sus carreras profesionales.

Notas

1. Basta recorrer los temas de los congresos ASELE en el sitio web del Instituto Cervantes (<http://cvc.cervantes.es>) para constatarlo.
2. A continuación reproducimos el cuestionario y la clasificación de la preguntas según los temas:
 1. En Madrid hace mucho frío en invierno.
 2. En España solo le puedes decir “tú” a una persona que conoces bien.
 3. En España todavía hay mucha gente en la calle entre las 19.00 y las 20.00 horas.
 4. En España las rebajas duran más tiempo que en Bélgica.
 5. En España puedes almorzar en un restaurante a las 12.00 horas.
 6. Los españoles desayunan mucho.
 7. Los restaurantes están abiertos hasta las 3 de la noche.
 8. Si en España a una chica le dicen “guapa” es una declaración de amor.
 9. En un partido de fútbol en España los espectadores llegan mucho tiempo antes del comienzo.
 10. Cuando tus amigos españoles te invitan a su casa a las ocho debes llegar a la hora exacta.
 11. Los camareros españoles visten de manera formal.
 12. En el noroeste de España (en Galicia, por ejemplo) llueve casi tanto como en Bélgica.
 13. En las ciudades españolas se ven más taxis que en Bélgica.
 14. Los españoles gastan mucho dinero en ropa.
 15. En una visita de negocios es recomendable llevar ropa de color vivo.
 16. En la ciudad los españoles se desplazan en bici.

17. Un brandy es un aperitivo.
18. En sus platos los españoles ponen cosas dulces como compota de manzanas.
19. En un restaurante el vino de mesa es más caro que los refrescos.
20. Cuando se come con amigos cada uno calcula cuánto tiene que pagar.
21. El terror de ETA solo se limita al País Vasco.
22. En un bar español siempre hay un televisor.
23. En España se pueden comprar patatas fritas en puestos como en Bélgica.
24. En España los muertos se entierran muy rápidamente.
25. Los Pirineos son las montañas más altas de España.
26. En las ciudades españolas se pueden comprar cigarrillos en todas partes.
27. Cuando los españoles discuten se interrumpen mucho.
28. Cuando unos amigos se encuentran se dan dos besos.
29. El dictador Francisco Franco murió en los años setenta del siglo XX.
30. El Manzanares es un árbol de fruta.
31. La Sierra Nevada está en el norte de España.
32. Real Madrid es también un club de baloncesto.
33. La Reina Sofía de España es de origen portugués.
34. Los españoles comen patatas fritas frías.
35. En un bar está permitido tirar al suelo la servilleta.
36. Jesús es un nombre corriente para chicos.
37. Don Quijote es un escritor famoso.
38. Barcelona es la capital de Cataluña.
39. España se organiza políticamente como Bélgica.
40. La Guerra Civil española se produjo después de la segunda guerra mundial.
41. « Un abrazo, Felipe » es una fórmula para terminar una carta de amor.
42. El castellano es la lengua oficial para todos los españoles.
43. La paella es un plato típico de Barcelona.
44. Las tapas siempre se comen sentado a la mesa.
45. Los hispanohablantes se tocan mucho al hablar.
46. En los contactos profesionales normalmente se habla inglés.
47. La gaseosa es una forma de energía.
48. Cuando un cliente español no contesta mi email, es mejor llamarlo.
49. Los atentados contra los trenes en Atocha fueron cometidos por ETA.
50. En TVE (televisión española) el telediario más importante es a las 19.00 horas.
51. Da el nombre de un aeropuerto español:
52. Da el nombre de una compañía aérea:
53. Da el nombre de una cerveza española:
54. Da el nombre de un banco español:
55. Da el nombre de un pintor español:
56. Da el nombre de estadio de fútbol en España:
57. Da el nombre de un actor/una actriz famoso/a:
58. Da el nombre de un jugador de fútbol (de nacionalidad española):
59. Da el nombre de una marca de ropa española:
60. Da el nombre de un periódico español:
61. Da el nombre de una revista española de tipo general:
62. Da el nombre de una revista española de la prensa amarilla (schandaalpers):
63. Da el nombre de un museo en Madrid:
64. Da el nombre del actual Primer Ministro de España:
65. Da el nombre de una región de vino español:

66. Da el nombre de un director de cine español:
67. Da el nombre de un equipo ciclista español:
68. ¿Qué colores tiene la bandera española?
69. ¿Qué se dice al descolgar el teléfono en España?
70. ¿Qué fiesta se celebra el 6 de enero?
71. ¿Cómo se llama el mayor acontecimiento ciclista en España?
72. ¿Cómo se llama el monumento más importante de Córdoba?
73. ¿Puedes dar el título de una canción española?
74. ¿Cuándo se celebra la Semana Santa?
75. ¿Quién va a ser el próximo rey de España?

Se agrupan las preguntas en la siguiente subdivisión temática:

Clima/ geografía (1, 12, 25, 30, 31, 38, 68)

Contacto entre las personas (2, 8, 27, 28, 41, 45, 46, 48, 69)

Hora/ calendario (3, 4, 5, 7, 9, 10, 50, 70, 74)

Comida/ restaurante (6, 17, 18, 19, 23, 34, 43, 44, 47)

Ropa/ costumbres (11, 13, 14, 15, 16, 20, 22, 24, 26, 35, 36)

Política/ historia (21, 29, 33, 39, 40, 49, 64, 75)

Deporte/ cultura (32, 37, 42, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 71, 72, 73)

Economía (51, 52, 53, 54, 59, 61)

3. Si bien la corrección de las preguntas de selección múltiple era evidente, tuvimos que codificar las respuestas a las preguntas abiertas y formular unos criterios para su aceptación. Visto que queríamos controlar sobre todo la adquisición de la competencia intercultural, hicimos abstracción del uso del español (correcto). A este efecto, consideramos como correctas las respuestas dadas parcialmente o completamente en neerlandés y las traducciones literales del neerlandés que cubrían la realidad española. Así validamos para “¿Cuándo se celebra la Semana Santa?” y “¿Qué fiesta se celebra el 6 de enero?” respectivamente “maart” (marzo en neerlandés) o “antes pasen” (sic) y “tres reyes”, equivalente literal del neerlandés “Driekoningen”). Aceptamos leves alteraciones en la ortografía con tal que estas no difirieran más de un sonido del original y no indujeran confusión con otro vocablo. Muchas de estas imperfecciones podían achacarse a cierta inadvertencia o a las prisas al rellenar el cuestionario y no reflejaban tanto una falta de conocimiento por parte del estudiante, como en el caso de “baraja” o “Barajás” para “Da el nombre de un aeropuerto español”. Pasamos por alto el olvido de acentos, si esto no creaba confusión, y permitimos que se añadiera un artículo indebido a cierto término, como (para “¿Conoces una revista española?”) “El Cambio 16” en vez de “Cambio 16”. Eso sí, rechazamos (para “Da el nombre de un pintor español”) la palabra “gota” como posible referencia a Goya y (para “Da el nombre de un museo de Madrid”) “Prada” dado que estas opciones respectivamente referían a otra palabra española o remitían otro contexto (la moda). También se descartaron formas inexistentes (aunque solo difiere en un fonema, “la riola” no puede aceptarse como equivalente de “La Rioja”, para “Da el nombre de un vino español”) y vocablos que, a pesar de evocar por cierta asonancia la solución adecuada, desviaban en más de un fonema (si para la pregunta “¿Conoces una canción española?” la “margarena (sic)” se asemeja bastante a la “macarena”, la falta de precisión es intolerable). En los nombres propios no prestamos atención al uso de las mayúsculas y consideramos como correctas respuestas que consistían solo del apellido (para la pregunta “Da el nombre de un actor/ una actriz español/a”: “Cruz” en vez de “Penélope Cruz”) y hasta la mención de un nombre erróneo (“Mónica Abril” en vez de “Victoria Abril”). Toleramos errores de ortografía que solo afectaban a un fonema: así aceptamos “Bandeiras” por “Antonio Banderas” pero no “Almodavaro” por “Almodóvar”. Para los mo-

narcas exigimos que un eventual número detrás del nombre fuera correcto: así Felipe II o IV como sucesor de Juan Carlos I era imposible. Para preguntas muy específicas excluimos respuestas demasiado globales, como para “Da el nombre de un banco español” la solución “El Banco Nacional”.

4. Para conferirle más validez, repetimos el experimento durante dos años universitarios consecutivos (2009-2010 y 2010-2011) pero, como las circunstancias fueron completamente paralelas, podemos juntar los dos años para la interpretación de los resultados.
5. A este respecto, Hammer et al. (2003, p. 422) definen la diferencia entre competencia intercultural y sensibilidad intercultural como sigue: “We will use the term ‘intercultural sensitivity’ to refer to the ability to discriminate and experience relevant cultural differences, and we will use the term ‘intercultural competence’ to mean the ability to think and act in interculturally appropriate ways. We argue that greater intercultural sensitivity is associated with greater potential for exercising intercultural competence”. Se podría pues situar la sensibilidad intercultural en el terreno del “saber” mientras que la competencia intercultural exige claramente determinado comportamiento (el saber “hacer”). En consecuencia, lo que se suele trabajar en el aula de ELE y lo que hemos analizado en la encuesta tiene que ver más con la sensibilidad intercultural que con la verdadera competencia.
6. Esta actitud recuerda las palabras pronunciadas por el presidente norteamericano, Barack Obama: “I believe that for all of our imperfections, we are full of decency and goodness, and that the forces that divide us are not as strong as those that unite us”. (Barack Obama, citado en: <http://onthecommons.org/landmark-speeches-obama-and-jfk-addressed-commons>).

Bibliografía

- Anderson, P.H., Lawton, L., Rexeisen, R. y Hubbard, A.C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4), julio 2006, pp. 457-469.
- Arasaratnam, L. (2009). The Development of a New Instrument of Intercultural Communication Competence. *Journal of Intercultural Communication*, 20, mayo 2009. Consultado el 5 de octubre de 2011, de <http://www.immi.se/intercultural/nr20/arasaratnam.htm>.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. En J.S. Wurzel, (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (pp. 62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- de Urbina, J.A. (1994). *El protocolo en los negocios. Las reglas de oro del saber ser, estar y funcionar*. Madrid: Temas de hoy.
- Early, P. C. & Peterson, R.S. (2004). The Elusive Chameleon: Cultural Intelligence as a New Approach to Intercultural Training for the Global Manager. *Academy of Management Learning and Education*, 3(1), 100-115.
- Friedman, T. (2007). *The world is flat: the globalized world in the twenty-first century*. London: Penguin.
- Hall, E. T. (1990). *The hidden dimension*. New York: Random House (Anchor Books).
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory. In R. M. Paige (Guest Ed.), Special issue on the Intercultural Development. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443.

- Hofstede, G. & Hofstede, G.J. (2005). *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. London: Mc Graw-Hill (2nd ed.).
- Iglesias Casal, I. (2010). El reto de la interculturalidad en el aula de LE: encuentros, desencuentros y aprendizajes. Ponencia en el *I Congreso Internacional en la red sobre Interculturalidad y Educación*. Consultado el 5 de octubre 2010, <http://letra25.com/ediciones/cii-martes1/iglesias/>
- Irving, J.A. (2010). Intercultural competence in leadership education: keys to educating global leaders. *Journal of Business and Educational Leadership*, 1(1), 3-13.
- Katan, D. (2004). *Translating cultures. An introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. Manchester, UK & Northampton MA: St. Jerome Publishing.
- Lohmann, J.R., Rollins, H. A. & Hoey, J.J. (2006). Defining, developing and assessing global competence in engineers. *European Journal of Engineering Education*, 31(1), 119-131.
- Martín de León, C. (2008). Skopos and beyond. A critical study of functionalism. *Target*, 20(1), 1-28.
- Schäffner, C. (2003). Translation and intercultural communication: similarities and differences. *Studies in Communication Sciences*, 3(2), 79-107.
- Sen, A. (2006). *Identity and Violence: The illusion of destiny*. London: Penguin.
- Simons, J., Krols Y., De Graf, G. (2011). Meten van interculturele competentie: mogelijkheden en grenzen. *Handboek Interculturele competentie, oktober 2011*, 1-24.
- Snauwaert, E. (2009). Unas claves para el contacto entre belgas y españoles: la competencia intercultural en la clase de ELE de Empresariales. *Mosaico* 23(1), 9-13.
- Todorov, T. (1982). *La conquête de l'Amérique. La question de l'autre*. Paris: Seuil.
- Van Hoof, A., Korzilius, H., Planken, B. (2002). La conciencia intercultural y la adquisición de segundas lenguas. ¿Predice el dominio de segundas lenguas el desarrollo de la conciencia intercultural? En M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (Eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad actas del XIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 52-77). Murcia: ASELE/Universidad de Murcia.

Blended learning para fines específicos: presentación de un cuaderno de aprendizaje electrónico

Lieve Vangehuchten*, **Almudena Basanta****, **Manuela Crespo* e
Isabel Gómez*****

Universidad de Amberes **Universidad católica de Lovaina-la-nueva *
Universidad de Cantabria*

Resumen

En este artículo se presenta un 'cuaderno EFE electrónico' para estudiantes universitarios de español para fines económicos y comerciales creado por la sección de español de la Facultad de Ciencias Económicas Aplicadas de la Universidad de Amberes. Se trata de un conjunto de contenidos y ejercicios originales que se ciñen a la presentación progresiva de elementos gramaticales, léxicos y comunicativos para los ciclos A1, A2 y B1 del Marco común europeo de referencia para las lenguas y que son compatibles con cualquier manual de español económico.

Los ejercicios incluyen tanto las destrezas receptivas como las destrezas productivas a dos niveles de dificultad y están todos contextualizados. Los materiales utilizados para la confección de los ejercicios son auténticos y originales e incluyen textos, audios y videos de actualidad. Asimismo, se proponen ejercicios a través de enlaces audio(visuales) que permiten al estudiante acceder a documentos reales que se explotan de diferentes maneras para promover la interacción con el soporte electrónico y así incentivar el desarrollo de las destrezas comunicativas.

Los ejercicios disponen de corrección inmediata, una autocorrección que supone para el estudiante una forma de autoevaluación. De esta manera, se favorece la reflexión del alumno sobre su proceso de adquisición de la lengua y se le va informando sobre su grado de conocimiento, de acuerdo con las pautas del Marco común europeo de referencia para las lenguas que sugieren potenciar la autonomía del estudiante mediante el control de su aprendizaje.

Los contenidos son, en principio, de uso individual y constituyen actividades alternativas y complementarias a las actividades interactivas que se realizan en el aula. Este concepto de curso integrado permite optimizar el tiempo y los medios disponibles de manera que las clases presenciales se puedan reservar para la interacción comunicativa con el profesor y los compañeros. De esta manera, el proyecto se inscribe en la corriente del *blended learning*.

1. Introducción: el blended learning

El proyecto que se presenta en este artículo fue concebido a la fuerza por una dura necesidad de racionalización. Para seguir asegurando la calidad de la enseñanza a un promedio anual de 450 estudiantes universitarios de español para fines econó-

micos y comerciales en un contexto de severas restricciones presupuestarias que afectaron la plantilla disponible así como el tamaño de los grupos de alumnos, nos vimos obligados a replantearnos totalmente el concepto de curso. El desafío fue considerable. Por un lado estaban las exigencias comunicativas del grupo meta, un público de futuros profesionales de la gestión con el deseo explícito de aprender a desenvolverse en español en contextos empresariales, y por otro la trampa de caer en la tentación de reducir las clases a una enseñanza tradicional de conocimientos léxicos y gramaticales. Convencidas de que no se podía sacrificar de ninguna manera el carácter comunicativo de las clases presenciales, decidimos ajustar nuestro modelo de curso comunicativo al enfoque del *blended learning* o de la enseñanza basada en una integración de clases presenciales con componentes de adquisición en semi-autonomía por vía electrónica. En lo que sigue esbozaremos primero el marco en que se desarrolló dicho enfoque y formularemos una definición.

El *blended learning* surgió en el mundo empresarial a raíz del fracaso del *e-learning* (de Pablo Segovia 2008, Singh 2006, Durbin 2004). Este fracaso se debía en gran parte a que, al principio, el *e-learning* estaba guiado por la tecnología más que por teorías de aprendizaje y la pedagogía (Cabero 2006). Cuando nació el PC o *Personal Computer*, las empresas pensaban poder sustituir las costosas formaciones por ‘paquetes’ de instrucción electrónica económicamente ventajosos. Los aprendices se sentían abandonados, solos ante su pantalla, sin contacto con un profesor real ni con compañeros, y rápidamente dejaban el curso, frustrados por la pérdida de tiempo invertido y la ausencia del resultado deseado. Es precisamente eso lo que se intenta remediar en el *blended learning* al combinar las mejores técnicas de instrucción tradicional con los mejores modelos de *e-learning* (Cabero y Llorente 2008).

En *The handbook of blended learning. Global perspectives, Local designs*, los autores Bonk y Graham (2006) presentan varios ejemplos de soluciones exitosas de *blended learning* en Estados Unidos. Resulta que en un contexto empresarial *blended learning* también lleva el nombre de *work-embedded learning* o *work flow learning*. DeViney & Lewis (2006) dan el ejemplo de la multinacional IBM en la que aproximadamente el 47% de las formaciones en IBM se hacen en línea, a cualquier hora, en cualquier lugar, de manera que los empleados lo puedan combinar con su trabajo como quieran. Si antes los cursos de formación eran ocasionales, ahora se trata en IBM de un proceso de formación continua, al que siempre se puede acceder. En un contexto académico, DeLacey & Leonard (2002) constataron que sus alumnos del Harvard Business School aprendieron más cuando las clases lectivas tradicionales se completaron con clases en línea. Además, descubrieron que también mejoraron la interacción del estudiante así como su satisfacción. Otro ejemplo es el estudio de caso sobre el uso de *blended learning* en la Universidad de Glamorgan de la autora Norah Jones (2006). En su análisis da evidencia de que un sistema de *blended learning* funciona mejor que un entorno de aprendizaje virtual exclusivo. No obstante, formula una advertencia importante. Argumenta que para muchos profesores, las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC, de ahora en adelante) se consideran como una herramienta más, que se puede combinar de cualquier manera con las demás técnicas e instrumentos. En su opinión eso resulta equívoco, ya que un sistema de *blended learning* debe prepararse y basarse en un pro-

yecto pedagógico. Así pues, el *blend* debe consistir en crear algo nuevo que combine lo mejor de ambas metodologías, para que el resultado sea más que la suma de las dos partes.

El enfoque del *blended learning* es relativamente reciente, por lo cual aún no cuenta con una definición unívoca y consolidada, como a menudo suele ser el caso con términos de la lingüística aplicada (Alemany 2007). Hay autores que consideran que cada forma de aprendizaje debe ser necesariamente *blended*, es decir que debe ser una combinación de una variedad de enfoques, independiente del componente virtual. Rossett, Douglis & Frazee (2003), por ejemplo, definen *blended learning* de la siguiente manera: “A blend is an integrated strategy for delivering on promises about learning and performance. Blending involves a planned combination of approaches, such as coaching by a supervisor; participation in an online class; breakfast with colleagues; competency descriptions; reading on the beach; reference to a manual; collegial relationships; and participation in seminars, workshops, and online communities” (2003: 1).

No obstante, la mayoría de los autores coincide en que el *e-learning* es un elemento imprescindible sin el cual no se puede hablar de *blended learning* (Bersin 2000). Jones (2006: 186) propone una definición de *blended learning* bajo la forma de un continuo que va desde un uso básico de las TIC a un uso intensivo.

Continuum of E-Learning dentro del enfoque del *blended learning*

Basic ICT usage (e.g. PowerPoint presentations)



E-enhanced (Access to online resources. Use of Bb for announcements, lecture notes, student communication)



E-focused (Discussion boards, online assessment tests, interactive learning materials)



E-intensive (Whole modules/awards delivered and moderated online)

*Figura 1: Continuum of E-Learning dentro del enfoque del *blended learning* (Jones 2006: 186)*

El uso básico implica solo el uso de las herramientas de tratamiento de texto como Word y PowerPoint. En la fase *E-enhanced* esta práctica se extiende con el acceso a algunos recursos en línea a través del entorno de aprendizaje electrónico como los anuncios y los apuntes de curso. La siguiente fase se llama *E-focused* e implica

que el profesor usa foros de discusión, tests de evaluación en línea y materiales didácticos interactivos en combinación con las clases presenciales. En el otro extremo del continuo se encuentra la fase del *E-intensive*, con módulos completos que no obstante se siguen combinando con elementos presenciales.

En el libro *Blended learning. Using technology in and beyond the language classroom*, los autores Sharma y Barrett (2007) examinan cómo los principios del *blended learning* se pueden aplicar eficazmente a un curso de lengua. Para ellos la base es la integración de la enseñanza presencial (face-to-face o F2F) con un uso apropiado de las TIC. Estas TIC implican Internet, CD-ROMs y DVDs, la pizarra electrónica, etc. También incluyen el uso de ordenadores como medios para la comunicación, como el *chat* o el correo electrónico, y los entornos de aprendizaje electrónicos que dan al profesor la posibilidad de enriquecer sus cursos, como los *Virtual learning environments*, los *blogs* y los *wikis*. Los autores advierten no obstante del peligro de considerar el *blended learning* como un *pot-pourri* o *mish-mash* con ausencia de relación significativa entre las distintas partes. Un curso de *blended learning* es potencialmente mayor que la suma de sus partes, a condición de que tanto el papel del profesor como el del alumno estén bien estructurados. A este propósito recomiendan implementar cuatro principios básicos como pautas directrices en el desarrollo del concepto de un curso de *blended learning*:

1. Separar el papel del profesor y el papel de la tecnología.
Los dos no son intercambiables sino que desempeñan papeles complementarios. La tarea del profesor es en primer lugar hacer un *needs analysis*, así como someter a los alumnos a un test para conocer mejor su nivel, pero también su actitud y motivación. La tecnología puede ayudar a realizar este objetivo, pero es el profesor quien debe decidir el contenido y guiar el proceso.
2. Enseñar de manera controlada y fundada, sensata (*in a principled way*).
La tecnología no garantiza la calidad, dado lo cual para cada herramienta el profesor se debe preguntar si vale la pena sustituir su método tradicional por el virtual. Conviene, por lo tanto, analizar detenidamente y con antelación si las funcionalidades cumplen con los objetivos didácticos.
3. Usar la tecnología para completar la enseñanza presencial, no para sustituirla.
Se debe tratar de un aprendizaje complementario, y no suplementario, un error que es fácil de cometer al principio, con el riesgo de que el estudiante se vea confrontado con una duplicación de su trabajo, de la misma manera que el profesor.
4. "It's not so much the program, more what you do with it" (Jones 1986, cit. en Sharma y Barrett 2007: 103)
Una observación hecha desde hace relativamente bastante tiempo, en términos tecnológicos, y sin embargo, siempre válido. Un programa puede ser estupendo, y ofrecer un abanico de posibilidades, pero el profesor debe explotarlo y rentabilizarlas para sus alumnos.

Tal como es el caso para el cuaderno electrónico que se presenta en este artículo, Sharma y Barrett (*ibid.*) resaltan que un entorno de aprendizaje virtual se presta por excelencia a la implementación de dichos principios básicos. En inglés se co-

noce en la mayoría de casos como *virtual learning environment*, pero también se usan los términos *learning management system* y *course management system*. En español se adoptan sobre todo la denominación 'entorno o plataforma de aprendizaje electrónico'.

Un entorno de aprendizaje electrónico es una plataforma virtual diseñada para ayudar a los profesores a gestionar la parte electrónica de sus clases. Consiste en herramientas de comunicación, como el correo electrónico y un foro de discusión, así como de utensilios para la organización y la administración de un curso. Otro componente es el de creación de contenidos tanto de aprendizaje como de evaluación. En principio un entorno de aprendizaje electrónico se presenta vacío al profesor. Se debe ir llenando con material creado por los profesores y los administradores. También existe la posibilidad de llenarlo con programas comprados o contenidos digitales.

Trabajar dentro de un entorno de aprendizaje electrónico ofrece varias ventajas. En primer lugar permite unificar las herramientas. Es verdad que existe un número infinito de posibilidades en línea para usar blogs, wikis, foros, chats incluso sitios gratuitos que ofrecen la posibilidad de crear materiales y hospedarlos (Bartolomé 2008). No obstante, un entorno de aprendizaje electrónico lo pone todo bajo un techo, con herramientas que fueron concebidas y diseñadas para funcionar juntas, tanto desde el punto pedagógico como visual. Eso facilita, por supuesto, el proceso de aprendizaje de manejo de las funcionalidades técnicas. Otra ventaja es el almacenamiento automático y uniforme de los resultados, prestaciones y progresos de cada alumno. Se pueden sacar informes sobre el grado de actividad de cada alumno, así como su empleo de tiempo para cada actividad. Asimismo existe la posibilidad de crear por curso una verdadera comunidad de aprendizaje. El profesor envía correos desde el curso, los alumnos participan en tareas comunes y evalúan de esta manera su propio trabajo. A estas ventajas se añaden la libertad de uso en cuanto a tiempo y lugar, la retroalimentación inmediata, la gran variedad en cuanto a material, la autenticidad y la interactividad, todo lo cual estimula la motivación. También se pueden poner ejemplos de *good practice*, por ejemplo como preparación a las pruebas oficiales. Un modelo de la prueba escrita, un ejemplo de una presentación para la prueba oral, etc. Pero la ventaja más importante es indudablemente que la integración de un entorno de aprendizaje electrónico en un curso de lengua brinda la posibilidad de reservar las valiosas clases presenciales a la práctica imprescindible e irremplazable de los contenidos comunicativos en interacción con el profesor y con los demás estudiantes.

En la siguiente sección se describirá cómo se implementa en la Facultad de Económicas Aplicadas de la Universidad de Amberes el enfoque del *blended learning* en las clases de español económico y comercial con la ayuda de un cuaderno de ejercicios electrónico que se ofrece a los estudiantes en un entorno de aprendizaje virtual.

2. El cuaderno EFE de aprendizaje electrónico: una presentación

A continuación se presentará el concepto del cuaderno electrónico que nos permite organizar el curso según los principios del *blended learning* tal como están descritos en la primera sección de este artículo. Se trata de un conjunto de contenidos originales que se presentan como material complementario a las clases presenciales y que se ciñen a su presentación y progresión de léxico, contenidos gramaticales y comunicativos. Además de ser originales, muchos incluyen material (audio) visual auténtico extraído de fuentes de libre acceso: prensa, radio, TV, Youtube, Euronews. El público meta son estudiantes universitarios de los ciclos A1, A2 y B1 de español con fines específicos, jóvenes o profesionales.

El cuaderno está concebido en tres partes. La primera parte es una gramática audiovisual que pretende repasar los temas presentados en clase bajo la forma de un *podcast*. Esto implica que el alumno puede visionar y escuchar una presentación dinámica de los diferentes contenidos gramaticales. Esta parte del cuaderno aún está en vías de elaboración, por lo cual sólo están disponibles algunos temas. La segunda y la tercera parte las constituyen los ejercicios de vocabulario y gramática. Son ejercicios electrónicos con autocorrección que están concebidos para ser usados de manera individual en un entorno electrónico con la ventaja de un *gradebook* o de tests automáticos. Permiten un uso más racional del tiempo de clase y del tiempo de corrección, proponiéndole al alumno practicar los nuevos elementos según sus necesidades y al profesor dedicar más tiempo a los ejercicios de redacción o tareas comunicativas, que requieren más asesoramiento e interacción con el grupo.

A continuación se presenta más en detalle cada una de las partes del cuaderno.

2.1. Gramática electrónica (en desarrollo)

La gramática electrónica se pretende satisfacer las necesidades de los alumnos que desean volver a escuchar y examinar las explicaciones gramaticales a su mejor conveniencia. En combinación con los ejercicios, al alumno le resulta particularmente rentable repasar primero los contenidos en la gramática electrónica para enlazar enseguida con los ejercicios correspondientes. La posibilidad de repetir las explicaciones gramaticales justo antes de hacer los ejercicios representa una ganancia de tiempo para el alumno, que no necesita reconstruir los contenidos a partir de sus apuntes tomados en clase, así como en una posibilidad de rectificación o ampliación de los mismos.

Tal como se puede apreciar abajo, los temas de la gramática electrónica se presentan como *podcasts*, que son presentaciones PowerPoint dinamizadas con grabación audio de las explicaciones del profesor.

Studiepakket - Zakelijk en Economisch Spaans 1 Cuaderno electrónico > Gramática electrónica > Alfabeto y Pronunciación

^ Studiepakket - Zakelijk en Economisch Spaans 1

 Mededelingen

 Cuaderno electrónico

CURSUSBEHEER

^ Configuratiescherm

 v Content Collection

 v Cursustools

 v Evaluaties

 v Grade Center

 v Gebruikers en groepen

 v Aanpassen

 v Pakketten en functies

 v Help

Alfabeto y Pronunciación

Alfabeto

a

[a]

Paused 00:06

• Download videobestand: [Gr Ortografía Alfabeto.wmv](#)

Dificultades ortográficas B-V

Dificultades ortográficas

B / V

[β] [v]

Paused 00:07

Figura 2. Copia de una pantalla de un podcast.

La gramática se está desarrollando como tercera y última parte del Cuaderno. La base para su estructura la forman, por supuesto, los contenidos gramaticales tratados durante las clases presenciales así como los temas practicados en los ejercicios electrónicos. Corresponden a los contenidos gramaticales de los niveles A1, A2 y B1 del MRCE (Marco común europeo de referencia para las lenguas). Se trata, pues, de una gramática de aprendizaje desarrollada en función de los ejercicios que se consideran necesarios para la asimilación de los contenidos de un nivel A1, A2 y B1, tal como se puede observar en la siguiente figura:

CÓDIGO	DESCRIPCIÓN	NIVEL	UNIDAD y SECCIÓN	Tipo
1. Pronunciación				
1.1. Letras				
1.1.1.	Reconocer letras alfabeto español	SI	1.1	
1.1.2.	Deletrear	SI	1.1.	
1.2. C/QU/Z/CH				
1.2.1.	c/qu/z/ch	SI	1.1	
1.3. G/GU/J				
1.3.1.	g/gu/j	SI	1.1	
1.4. B/V				
1.4.1.	b/v	SI	1.1.	
2. Acentuación				
2.1. Graves, llanas, esdrújulas				
2.1.1.	Teoría acentuación	SI	1.2	
2.1.10.	Seleccionar acentuación gráfica correcta	SI	1.2	1
2.1.11.	Escribir con acentuación gráfica correcta	SI	1.2	2
2.1.2.	Teoría acentuación	SI	1.2	
2.1.3.	Teoría acentuación	SI	1.2	
2.1.4.	Clasificar palabras por su acentuación	SI	1.2	
2.1.5.	Acentuar regla general	SI	Apéndice 3	
2.1.6.	Acentuar con diacríticos	SI	Apéndice 3	
2.1.7.	Acentuar con diacríticos	SI	Apéndice 3	
2.1.8.	Revisión acentuar	SI	Apéndice 3	
2.1.9.	Revisión acentuar	SI	Apéndice 3.	
2.2. Tildes diacríticas				
2.2.1.	Reconocer palabras con o sin tilde	SI	1.2	1
2.3. Acentuación general				
2.3.1.	Escribir texto con acentos	SI	1.2	2
3. Verbo				
3.1.1.1.	el verbo ser	SI	1.4.2	
3.1.1.2.	el verbo ser	SI	1.4.2	
3.1.10.1.	verbos con diptongación y debilitación	SI	4.2	
3.1.10.2.	verbos con diptongación y debilitación	SI	4.2	
3.1.11.1.	verbos con adaptación ortográfica	SI	5.3	
3.1.11.2.	verbos con adaptación ortográfica	SI	5.3	
3.1.12.1.	REPASO DEL PRESENTE DE INDICATIVO	SI	5.4	
3.1.12.2.	REPASO DEL PRESENTE DE INDICATIVO	SI	5.4	
3.1.12.3.	REPASO DEL PRESENTE DE INDICATIVO	SI	5.4	
3.1.12.4.	REPASO DEL PRESENTE DE INDICATIVO	SI	5.4	
3.1.13.1.	presente de indicativo	SI	1.1	1
3.1.13.2.	presente de indicativo	SI	1.1	1
3.1.13.3.	presente de indicativo	SI	1.1	1
3.1.13.4.	presente de indicativo	SI	1.1	2
3.1.13.5.	presente de indicativo	SI	1.1	1
3.1.13.6.	presente de indicativo	SI	1.1	2
3.1.13.7.	presente de indicativo	SI	1.1	2

Figura 3. Copia de una pantalla con una parte de los temas gramaticales y sus ejercicios correspondientes e indicación de nivel.

2.2. Léxico

En una primera fase se elaboró esta serie de contenidos léxicos que recoge el conjunto del vocabulario de los materiales usados en clase y propone ejercicios para promover su recuperación y su uso adecuado. Para el estudio del léxico se proponen dos apartados:

1. Material de estudio: el conjunto del vocabulario se presenta en listas con su traducción al neerlandés y clasificado de dos maneras para facilitar su manejo:
 - a. Por orden alfabético con un ejemplo de uso.
 - b. Por sección, según la secuencia de aparición en el curso, con su correspondiente ejemplo contextualizado.
2. Ejercicios clasificados por unidades y propuestos con dos niveles de dificultad:
 - a. Nivel 1 o nivel de reconocimiento, en los que los estudiantes han de poner en relación las piezas léxicas presentadas en función de un contexto dado. Hay varios tipos de ejercicios, como por ejemplo los de elección múltiple, relacionar palabras o reconstruir frases desordenadas.
 - b. Nivel 2 o nivel de producción, con una serie de ejercicios que requieren que el alumno ponga en práctica activamente una destreza para realizar ejercicios del tipo de respuesta múltiple, rellenar los espacios en blanco o relleno múltiple de espacios en blanco.

Son varios los aspectos positivos de esta sección de ejercicios de vocabulario:

- ponen la palabra en relación con contextos de uso,
- incitan primero al reconocimiento,
- pasan por la reflexión,
- llevan al automatismo a través de la práctica,
- dan una retroalimentación inmediata al alumno.

La clasificación del vocabulario y los ejercicios se elaboraron para responder a una demanda concreta de los alumnos. El glosario se puede consultar por orden alfabético como un primer diccionario de aprendizaje, a la vez que la posibilidad de consultar cada ítem por orden de aparición en el curso facilita el estudio progresivo del léxico. Después de esta fase de estudio, el alumno puede realizar una serie de ejercicios que le permiten asimilar el léxico. De esta manera el estudiante desempeña un papel activo en su proceso de aprendizaje y, gracias a la retroalimentación inmediata y automática, recibe la información que le permite tomar decisiones respecto a su trabajo.

Abajo se presenta una copia de una pantalla de la parte de Vocabulario en el cuaderno electrónico.



Figura 4. Copia de la pantalla de la parte de Vocabulario

2.3. Gramática

Los ejercicios están estructurados en secciones que siguen el contenido de los apartados gramaticales del curso. Además se articulan en torno a bloques de contenido gramatical recogidos en un documento Excel (cf. supra) que permite localizar los ejercicios según su tema gramatical y al cual se refiere su código. Dicho código también permite localizar la unidad y el nivel de dificultad del ejercicio. En la siguiente figura se puede observar el contenido de la segunda unidad.

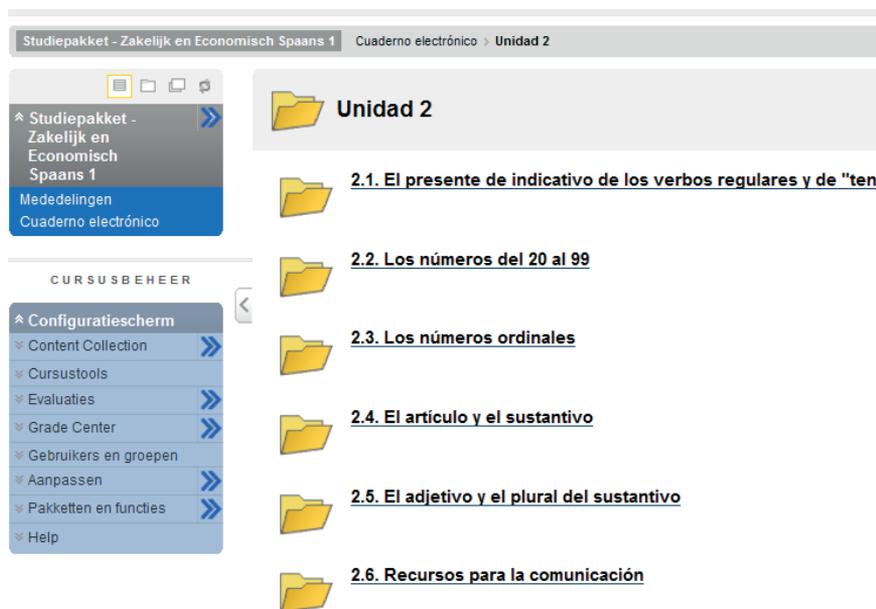


Figura 5. Copia de una pantalla con los ejercicios gramaticales de la Unidad 2 del curso

Al igual que los ejercicios de vocabulario se presentan con dos niveles de dificultad:

- a. Nivel 1 o nivel de reconocimiento, que requieren una competencia pasiva y son de tipo *multiple choice*, *matching* o *jumbled sentence*.
- b. Nivel 2 o nivel de producción, que precisan una competencia activa y son de *multiple answer*, *fill* or *multiple fill in the blank*.

Cada uno de los contenidos de gramática consta al menos de dos ejercicios de nivel uno y dos de nivel dos.

Los ejercicios de gramática presentan las siguientes ventajas didácticas:

- tienen en cuenta el contenido léxico así como su progresión por unidad. El contenido gramatical se trabaja teniendo en cuenta asimismo la progresión del léxico y los ejercicios proponen actividades con las piezas léxicas que van adquiriéndose en cada unidad.
- se sitúan todos en un contexto empresarial o socioeconómico y tienen como base el lenguaje auténtico. Los elementos de gramática se practican en un contexto de tipo empresarial y socioeconómico, especialmente los de producción o nivel dos y los materiales utilizados para la confección de los ejercicios son auténticos y originales e incluyen textos, audios y videos de actualidad. Aunque los ejercicios son de gramática se caracterizan por una gran variedad temática: economía, cultura y sociedad, España/Hispanoamérica.
- se basan tanto en soportes tradicionales como audio/audiovisuales. Para ambos niveles de dificultad se presentan ejercicios escritos, audio y vídeo a través de

enlaces que permiten al estudiante acceder a documentos reales que serán explotados de diferentes maneras en cada ejercicio para promover la interacción con el soporte electrónico y así el desarrollo de las destrezas comunicativas.

- practican las competencias de comprensión oral, escrita y producción escrita, así como en cierta medida la de producción oral en cuanto a la pronunciación.
- disponen de una corrección inmediata que conduce al alumno a una auto evaluación. Con esta información el aprendiente puede decidir si el contenido está adquirido o requiere más trabajo. En la figura de abajo se muestra una copia de una pantalla de tal corrección automática.

Gestart	26-10-11 22:57
Verzonden	27-10-11 13:17
Status	Voltooid
Score	3 van de 7 punten
Verstreken tijd	14 uur, 20 minuten.
Instructies	

Vraag 1

Anuncie de Mercedes Benz

Escucha y rellena después los huecos con la palabra adecuada. (Es mms://video.ua.ac.be/VangehuchtenL/Spot_ListasMercedesBenz.wrt

Los [1] mandamientos

Los [2] principales

Los [3] mejores besos del cine

Los [4] mejores atletas de la historia.

[5] lugares que debes visitar antes de morir.

Los [6] hombres más ricos del mundo y

Las [7] cosas que te llevarías a una isla desierta.

Opgegeven antwoorden voor: 1 diez

Opgegeven antwoorden voor: 2 quarenta

Opgegeven antwoorden voor: 3 vente



Opgegeven antwoorden voor: 4 cincuenta

Opgegeven antwoorden voor: 5 cien

Opgegeven antwoorden voor: 6 [Geen gegeven]

Opgegeven antwoorden voor: 7 tres

Juiste antwoorden voor: 1 diez

Juiste antwoorden voor: 2 cuarenta

Juiste antwoorden voor: 3 veinte

Juiste antwoorden voor: 4 cincuenta

Juiste antwoorden voor: 5 Cien

Juiste antwoorden voor: 6 cinco

Juiste antwoorden voor: 7 tres

Figura 6. Copia de una pantalla de un ejemplo de retroalimentación automática

Con estos ejercicios gramaticales, que tienen un carácter eminentemente práctico, pretendemos alcanzar varios objetivos:

- dar una respuesta a la demanda de nuestros alumnos de contar con más ejercicios de los propuestos por los manuales
- proponer a los alumnos actividades alternativas y complementarias a las actividades realizadas en el aula en interacción con los compañeros y el profesor
- contar con ejercicios que afiancen los contenidos gramaticales y los recursos comunicativos practicando progresivamente el vocabulario de las unidades
- potenciar la autonomía del estudiante mediante el control de su aprendizaje siguiendo las pautas del Marco europeo de las lenguas
- favorecer la reflexión del aprendiente sobre el proceso de adquisición de la lengua al proponerle actividades en las que tiene que poner en práctica varias de las destrezas que ha ido adquiriendo, al tiempo que se le va informando sobre su grado de conocimiento.
- racionalizar los medios de los que se dispone en tiempos de crisis reservando las clases presenciales para que el estudiante interactúe con el profesor y los compañeros y pueda tanto fijar estructuras como poner en práctica lo aprendido de una manera individual pero con el seguimiento del profesor y recibiendo directamente la corrección
- proponer todo el conjunto de posibilidades de explotación de los TIC, desde el punto de vista de los alumnos, a quienes les resulta tan cercano este tipo de soporte, y desde el punto de vista de los profesores, que pueden explotar los ejercicios de diferentes maneras según las necesidades o posibilidades de los cursos, los alumnos, etc. Así podrían ser usados a partir de una plataforma de control de seguimiento controlando resultados, elaborando índices estadísticos sobre algún aspecto concreto, evaluando, realizando una gestión de los errores, etc.

3. Disponibilidad de los ejercicios

En total disponemos en este momento de 1083 ejercicios, de los que 532 tienen enlace audiovisual. Estos ejercicios son de propiedad intelectual de las autoras¹ así como de la Universidad de Amberes, pero se pueden obtener libremente y sin compromiso previa demanda a la responsable del proyecto (lieve.vangehuchten@ua.ac.be). Por otra parte, se trata de un proyecto en vías de elaboración, por lo cual cualquiera está invitado a participar en él. Queda por ampliar y completar la gramática electrónica, y también se podría pensar en otros contenidos, por ejemplo de índole socioeconómica sobre los países hispanohablantes, con documentos audiovisuales. Más información sobre el proyecto se puede encontrar en www.ua.ac.be/tewspaans.

Los ejercicios funcionan ahora dentro de un entorno de aprendizaje electrónico comercial, que es Blackboard (<http://blackboard.com>). Desgraciadamente se trata de una plataforma de código cerrado, por lo cual los ejercicios, de momento, solo se pueden descargar en un formato compatible con otro entorno de aprendizaje que funciona bajo las modalidades de Blackboard. Para entornos de otro tipo, por ej. Dokeos, Chamilo 2.0, Moodle, Claroline etc., se requieren adaptaciones informáticas del formato de los ejercicios a fin de poder integrarlos.

Idealmente se construiría una plataforma de acceso libre en línea con todos los contenidos. Dicha plataforma permitiría al profesor componer su propio cuaderno elec-

trónico según el curso y añadir a sus alumnos a un gradebook por curso para poder realizar su seguimiento por vía electrónica. Los alumnos, por su cuenta, podrían también acceder libremente, previo login, con registro de actividades y resultados.

4. Conclusión

En este texto hemos presentado un cuaderno de ejercicios electrónico que funciona según los principios del *blended learning*. Con este proyecto hemos intentado responder a una triple necesidad:

- por parte de los alumnos, que precisaban ejercicios para fijar estructuras y vocabulario con auto corrección;
- por parte de los profesores, que buscaban racionalizar esfuerzos, mejorar resultados y poder evaluar mejor el trabajo de los alumnos;
- por parte de la didáctica actual, que insiste en el papel activo del aprendiente en su proceso de aprendizaje.

Sharma y Barrett (2007) destacan varias ventajas del uso del *blended learning* en un curso de lengua, cada una de las cuales se corroboran en la encuesta que realizamos a tal propósito entre nuestros estudiantes al final del curso. En primer lugar resulta motivador. Manejar información auténtica, con elementos audiovisuales, hace que el trabajo de aprendizaje resulte más atractivo y hasta entretenido. Además, la generación actual está acostumbrada a trabajar con ordenadores. A los 'nativos digitales', como se les suele llamar a los jóvenes de hoy que nacieron en plena era digital, les resulta sencillamente inconcebible no integrar el ordenador en el proceso de adquisición de cualquier contenido o destreza. En tercer lugar, está ampliamente demostrado el efecto positivo de la interactividad de los ejercicios sobre el proceso de adquisición. El enfoque de *blended learning* ofrece la posibilidad de hacer los ejercicios bastante más interactivos que los ejercicios tradicionales en papel (Aguado y Arranz 2005). No solo son interactivos a nivel del usuario individual, ya que permiten por ejemplo una retroalimentación inmediata, o dan la posibilidad de repetir un ejercicio un número infinito de veces, sino que también brindan la posibilidad de entrar en comunicación, por vía virtual, con otros usuarios del entorno. Una cuarta ventaja concierne la comodidad de uso: existe una gran libertad de acceso en cuanto al tiempo y lugar, así como de presentación de los materiales. Se pueden colgar materiales como preparación anterior o procesamiento posterior de los contenidos tratados en las clases presenciales. En estrecha relación con este aspecto, cabe mencionar la facilidad con que se pueden actualizar los materiales, lo cual contribuye a la autenticidad del contenido del curso. La integración de elementos de la actualidad resulta bastante más cómoda que en un curso tradicional con manual impreso. El uso del *blended learning* favorece también la autonomía del estudiante. Gracias a la retroalimentación automática, el estudiante aprende a autoevaluarse, y, mediante un trayecto individualizado de remediación que le invita a trabajar las partes que más problemas le plantean, puede graduar su proceso de adquisición. Finalmente, este enfoque permite economizar tiempo y, por lo tanto, dinero. No solo se evitan los costes de 'soporte duro', como local, luz, calefacción, desplazamiento del alumnado y del profesor, también se le puede adjudicar al profesor un mayor número de alumnos, dado que ciertas partes del curso pueden ser practicadas por vía electrónica.

Ahora bien, Sharma y Barrett (2007) no dejan de abordar las posibles desventajas que conlleva la reorientación de un curso hacia el enfoque del *blended learning*. En primer lugar, se debe evitar la sobreexplotación de un mismo tipo de ejercicios que harían pensar demasiado en los ejercicios de *stimulus-response* de la corriente behaviorista y que podrían tener el efecto temible del *drill and kill*. Asimismo cabe tomar conciencia de que a la racionalización y al ahorro de tiempo y medios deseados, les precede una inversión considerable: una inversión en cuanto a aprendizaje de la tecnología y creación de materiales adaptados por parte del profesorado, y una inversión en equipo por parte del instituto docente. Para la realización de este proyecto hemos podido contar con el apoyo financiero de la universidad, pero también hemos tenido que luchar contra la ilusión de que la inversión iba a cubrir, o incluso suprimir, gastos. Uno de los objetivos del enfoque del *blended learning* es, por supuesto, optimizar el proceso de adquisición en cuanto a tiempo y medios organizándolo de manera más eficaz. Ahora bien, *blend* significa ‘mezcla’, por lo cual resulta más que obvio que para mantener, o mejorar, la calidad de la enseñanza, resulta imprescindible salvaguardar la enseñanza presencial. De ahí que la optimización o el ahorro de esfuerzos y costes no se pueda situar de ninguna manera en este nivel, sino en el de eficacia. Si bien las destrezas receptivas permiten ser practicadas en un entorno de aprendizaje electrónico, las destrezas productivas requieren la práctica en vivo con la presencia de un profesor y, de preferencia, una audiencia de compañeros, a fin de que se pueda hablar de una auténtica situación comunicativa. Se trata de una condición *sine qua non* para una adquisición exitosa de un idioma extranjero en un contexto de no-inmersión.

Notas

1. Las mismas que el presente artículo.

Bibliografía

- Aguado, D., & Arranz, V. (2005). Desarrollo de competencias mediante blended learning: un análisis descriptivo. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 26, 79-88.
- Aleman, D. (2007). Blended learning: modelo virtual-presencial de aprendizaje y su aplicación en entornos educativos. *Actas del I Congreso Internacional Escuela y TIC*. Consultado el 4 de abril de 2011, http://www.dgde.ua.es/congresotic/public_doc/pdf/31972.pdf.
- Bartolomé, A. (2008). Web 2.0 and new learning paradigms. *eLearning Papers*, 8. Consultado el 4 de abril de 2011, <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media15529.pdf>.
- Bersin, J. (2000). *The blended learning book: best practices, proven methodologies and lessons learned*. San Francisco: Pfeiffer.
- Bonk, C., & Graham, Ch. (2006). *The handbook of blended learning. Global perspectives, Local designs*. San Francisco: Pfeiffer.

- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3, 1. Consultado el 4 de abril de 2011, <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>.
- Cabero, J., & Llorente, M. C. (2008). Del eLearning al Blended Learning: nuevas acciones educativas. *Quaderns Digitals*, 51.(1-9). Consultado el 4 de abril de 2011, http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10440&PHPSESSID=fd0d96c7ca99050e1472726199d84599.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: MECD y Anaya. Consultado el 4 de abril de 2011, <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>.
- Delacey, B. J., & Leonard, D.A. (2002). Case study on technology and distance in education at the Harvard business School. *Educational technology and Society*, 5(2), 13-28.
- de Pablo Segovia, G. (2008). *Propuesta de aplicación del blended learning a la enseñanza del español de la banca*. Tesina de máster inédita, Universidad de Cantabria-Fundación Comillas, España..
- DeViney, N., & Lewis, N. (2006). How Work-embedded learning is expanding Enterprise performance. En C. Bonk & Ch. Graham, (Eds.), *The handbook of blended learning. Global perspectives, Local designs* (pp. 491-501). San Francisco: Pfeiffer.
- Durbin, J. (2004). Current usage of training delivery methods. *ITT Training*, 1-7. Consultado el 4 de abril de 2011, www.itskillsresearch.co.uk.
- Jones, N. (2006). E-college Wales, a case study of blended learning. En C. Bonk y Ch. Graham, (Eds.), *The handbook of blended learning. Global perspectives, Local designs* (pp.182-194). San Francisco: Pfeiffer.
- Rossett, A., Douglis, F., & Frazee, V. (2003). *Strategies for building blended learning. Learning Circuits*. Consultado el 4 de abril de 2001, <http://www.learningcircuits.org/2003/jul2003/rossett.htm>.
- Sharma, P., & Barrett, B. (2007). *Blended learning. Using technology in and beyond the language classroom*. Oxford: Macmillan Education.
- Singh, H. (2006). Blending learning and work. Real-time Work Flow learning. En C. Bonk y Ch. Graham, (Eds.), *The handbook of blended learning. Global perspectives, Local designs* (pp. 474-490). San Francisco: Pfeiffer.

La simulación de casos, una actividad útil y eficaz en las clases de Español para Uso Profesional

Maria Lluïsa Sabater

Universitat de Barcelona

Resumen

Actualmente, parece indiscutible la adecuación de la inclusión de las simulaciones en los Planes Curriculares de Español para Fines Específicos y en el diseño de programas para el aprendizaje de las lenguas de especialidad. Sin embargo, a pesar de la utilidad reconocida por los especialistas, no parece que su utilización en clase por parte de los profesores, tenga la frecuencia que cabría esperar. Los objetivos de este trabajo consisten, primero, en demostrar por qué la simulación es un tipo de actividad idónea para llevar a cabo tareas de todo tipo de comunicación especializada. En segundo lugar, trataremos de descubrir las razones de la contradicción entre la excelencia de las opiniones sobre la simulación y su uso todavía limitado, y en tercer lugar, propondremos una metodología para llevar a cabo la creación de una simulación. Para ello, veremos cuáles son las líneas teóricas que subyacen en la unanimidad de opiniones positivas existentes sobre la utilización sistemática de la simulación de casos en el marco de la didáctica del español para uso profesional. Seguidamente, vamos a realizar un análisis detallado de los elementos que intervienen en una simulación según los criterios de la *Guía para el diseño de currículos especializados* del Instituto Cervantes, para poder decidir si esta actividad tiene la riqueza y la pertinencia que se le atribuye. A continuación, pasaremos a analizar, cuáles son los principales obstáculos a la práctica de las simulaciones en las clases. Finalmente, seguiremos los pasos necesarios para realizar el esbozo del diseño de una simulación para llevar a clase. Concluiremos comprobando que la simulación brinda a los estudiantes la oportunidad de adquirir una real competencia comunicativa en el ámbito profesional, por lo que forma parte de los instrumentos metodológicos idóneos para la didáctica de la lengua dirigida a los profesionales que forman parte de una determinada comunidad de prácticas.

1. Introducción

En nuestra práctica docente de español para uso profesional, hemos tenido la ocasión de observar la actitud de diferentes profesores en lo que concierne a la realización de simulaciones de caso en clase, así como las reacciones de los estudiantes que han participado en ellas.

Estos últimos, en general, si se sienten identificados por la temática y el problema que tienen que solucionar, no dudan en reconocer que es una actividad muy útil, especialmente para ejercitar la producción oral al participar en reuniones de trabajo. Durante el transcurso de las mismas, aunque sus intervenciones estén preparadas, el factor de imprevisibilidad les obliga a reaccionar e improvisar ante las propuestas y argumentos de sus colegas. La interacción natural que llega a producirse

en las simulaciones les aproxima a la realidad de su entorno laboral y comprueban que se les prepara realmente para ser capaces de desenvolverse adecuadamente en su ámbito de trabajo.

Los profesores tienden a considerar que es indudable que las simulaciones de casos son una herramienta especialmente útil para la práctica oral en clase, pero, en realidad, muchas veces por razones de horarios y de formatos de los cursos, no pueden realizar una simulación completa y se limitan a las fases de expresión oral. De este modo, no explotan al máximo la variedad de posibilidades que, como veremos, ofrece la simulación y el resultado reduce notablemente la paleta de capacidades que el estudiante habría adquirido y manipulado si se hubieran trabajado todas las fases de una simulación completa, lo que lleva a tener una visión reducida de la misma.

Vamos, pues, a intentar dar una panorámica de la verdadera dimensión de las simulaciones demostrando que una simulación consiste no solo en facilitar la práctica de la interacción oral sino que abarca muchas otras competencias.

Abordaremos también una cuestión que preocupa a los profesores de español para uso profesional que se plantean qué tipo de simulaciones podemos ser capaces de diseñar los profesores de lengua. Con un ejemplo concreto, a partir de un caso real, indicaremos cuáles son los pasos necesarios para la elaboración de una simulación, realizaremos un esbozo para empezar a diseñar una simulación como material didáctico.

LA TEORÍA

1. Literatura sobre las simulaciones.

Vamos a hacer unas puntualizaciones sobre las simulaciones a partir de la abundante bibliografía que existe sobre ellas.

1.1. Definición.

Las simulaciones se han utilizado durante años como una técnica en el campo de la educación. Su uso ha sido sistemático en los campos de la tecnología y de la ciencia, pero no siempre se han aplicado al campo de la didáctica de lenguas.

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008):

“Bajo el concepto de simulación se hace referencia a las actividades en las que se presenta una situación comunicativa ficticia y los aprendientes deben desenvolverse en ella, bien desempeñando un rol ficticio, bien representando ser quienes son. En este segundo caso, se trata, de imitar una situación comunicativa real, como el ensayo previo de una realidad. Por ejemplo, el estudiante - en este caso, de español para fines específicos - simula una visita a un cliente que quiere adquirir un producto pero a más bajo coste.” (p. 529).

Es decir, se plantea en el aula una situación comunicativa posible y verosímil, correspondiente al ámbito profesional en nuestro caso, en la pueda encontrarse el estudiante en el desempeño de su vida laboral, presente o futura, exponiéndole así a los diversos y variados actos de comunicación que se le plantearán en un contexto específico de su comunidad discursiva.

1.2. Juego teatral , simulación, simulación global

El término de simulación hay que enmarcarlo dentro de un amplio espectro de actividades didácticas que va desde los juegos de roles hasta la simulación global.

El juego de rol o juego teatral, juego dramático o juego de roles, es una breve representación teatral basada en una situación de la vida real o bien en una situación ficticia. Algunos autores emplean los términos juego teatral y simulación como sinónimos, en cambio otros, como Ladousse, G. P. (1987) consideran que las simulaciones son más completas y pautadas que los juegos de roles, actividades mucho más breves y que dejan más espacio a la improvisación.

Creemos, en efecto, que el juego teatral es mucho más sencillo que una simulación en el sentido de que no exige una preparación técnica para llevarlo a cabo, aunque se incluya dentro del ámbito profesional. Por otra parte, la simulación implica la manipulación de una variedad de textos que den la información que necesitan los participantes para poderla llevar a cabo satisfactoriamente, lo que no ocurre ni en la misma medida ni con la misma complejidad en el juego de roles.

La simulación global, por su parte, estaría en el otro extremo de la línea. Es una técnica de aprendizaje creada por un grupo de investigadores en los años 80 en París: Caré, J. M. & Debyser, F. (1984). En ella, se combinan los juegos de rol y la búsqueda de ideas realizada en grupo y se estructura como un grupo de tareas que tiene un centro de interés; se puede considerar incluida dentro del ámbito del trabajo por proyectos.

En todo caso, lo que tienen en común los tres constructos es el hecho de que se trata de actividades comunicativas propias de los enfoques didácticos que facilitan la interacción auténtica que se basa más en el significado que en la forma y está orientada hacia la consecución de unos objetivos que no son puramente lingüísticos.

1.3. Distinción entre simulación de casos y estudio de casos

Un estudio de caso es una situación real o ficticia en la que o bien se plantea un problema o bien se describe una situación, ambos dentro del dominio profesional. Los estudiantes, estudian el caso, lo analizan, e intentan encontrar soluciones adecuadas. Después de una preparación, tiene lugar una discusión entre los miembros del grupo en la que expone sus opiniones, pero desde “el exterior”, desde el punto de vista de expertos que opinan, pero que nunca asumen un rol.

En una simulación de caso los participantes interactúan como si fueran ellos mismos o bien otra persona, en situaciones imaginarias en las que tienen que resolver un problema. Al final del proceso de análisis y discusión del problema que se les ha planteado los participantes tienen que tomar decisiones estratégicas para solucionarlo.

Vamos a ocuparnos exclusivamente de las simulaciones de casos, como veremos, un instrumento útil y adecuado para la adquisición de competencias comunicativas en el ámbito del español para uso profesional.

1.4. Mayoría de opiniones positivas.

Si nos referimos a la literatura existente sobre las simulaciones, numerosos autores, desde distintos enfoques, están de acuerdo en afirmar que las simulaciones son un excelente instrumento para la didáctica de lenguas.

Dentro del marco del aprendizaje de lenguas en general y de las lenguas de especialidad en particular, varios autores destacan sus méritos: Jones (1982), Byrne, (1986), Donna (2000), Byram y Fleming (2003), Oxford y Crookall (1990), entre otros.

En el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) se enumeran las ventajas de la simulación:

1. “Considera la lengua como un vehículo para el desarrollo de **las relaciones interpersonales** así como para el **intercambio transaccional** entre individuos.
2. Supone desarrollar la creatividad, en un entorno que propicia **la motivación** y la **afectividad**.
3. Resulta una estrategia muy útil aplicada a la **enseñanza de la lengua para fines específicos** pues se trata de simular el conjunto de realidades en que se encontrará el futuro profesional para enseñarle a desenvolverse lingüísticamente en ellas de forma adecuada.
4. Se trabajan conjuntamente todas las destrezas, sobre todo, los elementos comunicativos que intervienen en la comunicación oral: voz, entonación, gestos, movimiento, etc.” (p. 530).

De acuerdo con Josefa Gómez de Enterría (2006) “La simulación se nos ofrece como un excelente ejercicio metodológico para llevar a cabo tareas de todo tipo de comunicación especializada. “(p. 81).

Parece, pues, que las opiniones de los especialistas coinciden positivamente en lo que se refiere a la adecuación de la simulación a la práctica de la lengua y la pertinencia de su utilización en las programaciones de los cursos de español para fines específicos.

2. Análisis de los componentes de una simulación.

Vamos a realizar un análisis detallado de los diferentes elementos que intervienen en una simulación para poder decidir si esta actividad tiene la riqueza que se le atribuye.

buye en la literatura científica, o si, por el contrario, no nos parece suficientemente útil y productiva para utilizarla de modo recurrente en el aula de español para uso profesional.

2.1. Esquema para el análisis

Para llevar a cabo el mencionado análisis, vamos a utilizar los criterios de la *Guía para el diseño de currículos especializados* (2012) del Instituto Cervantes, elaborada a partir del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006).

Partiendo de la premisa según la cual el objetivo de la didáctica de las lenguas para fines específicos consiste en capacitar al alumno para que adquiriera la competencia comunicativa para que, como profesional, pueda actuar e interactuar adecuadamente en su ámbito de trabajo, es necesario identificar una serie de componentes que aparecen en los distintos contextos de uso de la lengua.

Según la mencionada *Guía*

“(...) a la hora de caracterizar el uso de la lengua hay que tener en cuenta que se origina siempre en **una comunidad discursiva** o una **comunidad de prácticas** que se mantiene unida precisamente mediante el uso de la lengua. Esta comunidad lleva a cabo determinados **eventos** o **prácticas sociales** que le son propios y particulares y que tienen sus propias reglas. En esos eventos el uso de la lengua se produce en el marco de unos determinados **géneros de discurso**, entre los que se dan unos particulares géneros especializados, cada uno de los cuales responde a estructuras y marcos propios de intervención y de participación, que los miembros de la comunidad conocen y respetan. Los géneros se concretan en una diversidad de **textos** tanto en lengua oral como en lengua escrita, cada uno de los cuales pertenece a un determinado tipo, con unas estructuras textuales propias, con una retórica particular y con unos recursos gramaticales y léxicos específicos.” (p.15).

Vamos a aplicar este esquema a una posible simulación dentro del marco del español de los negocios, que constituye la comunidad **discursiva** en la que se desenvuelve, o desenvolverá posteriormente, el estudiante. La simulación tendrá como base un **evento** determinado de esta **comunidad de prácticas**. A partir de este vasto evento, o **macroevento**, vamos a determinar cuáles pueden ser los **subeventos** o **subtareas** que lo componen y, en base a los mismos, o de la selección que hayamos realizado, podremos determinar a qué **género discursivo** pertenece nuestra simulación, ver qué tipo de **textos**, tanto orales como escritos le son propios, y enumerar los **contenidos** y **estrategias** que conllevan.

A la luz de todos estos elementos vamos a comprobar si las competencias que puede adquirir el estudiante profesional mediante el ejercicio de esta actividad pueden contribuir eficazmente al desarrollo de su competencia comunicativa en el ámbito profesional.

2.2. Aplicación a la simulación: “Genial nueva fórmula”

Nuestro análisis no puede realizarse en abstracto, tiene que basarse en un entramado concreto, del que podamos extraer un listado de componentes. La simulación que diseñamos y que tiene como título “Genial nueva fórmula”¹ se puede sintetizar de este modo:

Un nuevo detergente “GENIAL”, poco después de ser lanzado al mercado, empezó a generar problemas de rojeces en la piel a un bajo porcentaje de consumidores. La prensa se hizo eco del problema que fue denunciado por la unión de consumidores y la noticia apareció en un periódico de gran tirada del país, se difundió por la radio y también por televisión. La empresa se encontraba ante una situación que requería una actuación inmediata.

2.2.1. Evento: fases y subeventos

Con base a esta problemática, vamos a desarrollar el análisis a partir del evento: **La gestión de una situación de crisis que afecta a la mala imagen de la empresa.**

En la simulación objeto de nuestro análisis, el descubrimiento de un defecto estructural o de manufacturación de un producto de gran consumo que afecta, o puede afectar a la salud de una parte de los consumidores, acarrea una reacción inmediata por parte de la empresa que está en una situación gravísima de crisis de imagen que puede dañarle de modo irreparable si no se toman las medidas adecuadas a tiempo.-

La simulación, pues, tendrá como marco el evento que comprende el proceso durante el cual unos miembros determinados de la compañía afectada, van plantear la situación, van a generar ideas para solucionar el problema, van a analizarlas y discutir las y, finalmente, realizarán una toma de decisiones sobre la estrategia que la empresa va a seguir.

2.2.2. Inventario de subtareas/subeventos

Este **macroevento**, así denominado a causa de su amplitud, tiene **diferentes fases**, a cada una de las cuales le corresponden una serie de **subeventos o subtareas**, según el esquema.

a. Fase de información.

Subtareas:

- Informe escrito exponiendo la situación.
- Preparación de un dossier con las noticias/declaraciones/entrevistas. aparecidos sobre el tema en los medios de comunicación.
- Lectura del informe y del dossier por parte de los distintos departamentos de la empresa involucrados en el problema.
- Convocatoria para la celebración de una reunión entre miembros de distintos departamentos y miembros del Consejo de Dirección.

b. Fase de preparación de estrategias específicas por parte de cada departamento y de los encargados de gestionar la crisis.

Subtareas:

- Sesión de trabajo entre los miembros por departamentos para preparar la estrategia que se va a recomendar.
- Sesión de trabajo entre los altos cargos de la empresa que van a encargarse de la gestión de la crisis.

c. Fase de reunión entre representantes departamentos y altos cargos.

Subtarea:

- Reunión de trabajo entre miembros de distintos departamentos y los altos cargos seleccionados para debatir distintas líneas de actuación y llegar a una toma de decisiones.

d. Fase de implantación de las decisiones tomadas

e. Fase de seguimiento

Sabemos ahora, cuál es la secuencia, aproximada e intuitiva, de las distintas fases del evento “Gestión de una situación de crisis que afecta a la mala imagen de la empresa”.

2.3. Elección de los subeventos objeto del análisis.

Para nuestra reflexión, vamos a centrarnos en dos de las fases, la b. y la c., es decir, la segunda y la tercera. La segunda fase contiene dos reuniones: una entre diferentes miembros de los departamentos concernidos por el problema y la otra entre los altos cargos de la empresa encargados de solucionar el problema. En la tercera fase se llevará a cabo una reunión entre representantes de departamentos y los altos cargos de la empresa para definir las líneas que se van a adoptar.

2.4. Géneros, textos, estrategias y conocimientos correspondientes a las fases a. y b. del evento.

Determinaremos ahora a qué género discursivo pertenecen estas fases y podremos así determinar qué tipología de textos van a manipular los participantes.

En realidad los subeventos de la segunda y la tercera fase del evento, corresponden, ambas, a reuniones de trabajo en distintos contextos. Por lo tanto, lo que las diferencia, no es tanto una cuestión de estructura, sino una diferencia de registro de lengua, puesto que la relación entre los participantes puede no ser exactamente la misma. En el primer caso se trata de una reunión de miembros de un mismo departamento. Si su distancia jerárquica no es muy marcada, el registro no será excesivamente formal e incluso se pueden tomar ciertas licencias. En cambio, en la reunión de trabajo con los altos cargos, sí existirá una diferencia jerárquica notoria y se traducirá en un lenguaje de registro formal.

Es por ello que vamos a analizar conjuntamente las dos reuniones de la primera fase y de modo separado la de la segunda etapa.

1 Género textual

Se trata de **reuniones de trabajo**, género que aparece tipificado en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) como un “Género de transmisión oral: intervención en reuniones formales altamente estructuradas relacionadas con la propia especialidad” (p. 318).

2 Textos

A las dos sesiones de trabajo previas a la reunión general entre los miembros de distintos departamentos y los altos cargos responsables de la gestión de la crisis les corresponde una tipología de textos determinada.

Fase 1: Las reuniones preparatorias a la reunión de trabajo final, contienen los textos siguientes:

1. Textos escritos

a. Recepción

- Informe sobre el problema
- Dossier sobre las intervenciones de los medios de comunicación
- Blog/s en Internet.

b. Producción

- Apuntes/notas de las intervenciones de los participantes.
- Breve resumen de las propuestas que se van a realizar en la reunión general.

2. Textos orales

a. Recepción

- Visionado de un reportaje/una noticia en la televisión.
- Audición de un programa de radio.

b. Producción

- Interpretación y explicación de cuadros/gráficos
- Exposición monogestionada.

c. Interacción: debate (argumentación plurigestionada).

Fase 2. La realización de la reunión general de trabajo entre departamentos y cargos directivos comporta los textos siguientes:

1. Textos escritos

a. Producción

- Esquema de la intervención oral.
- Apuntes/notas de las intervenciones de los participantes.

2. Textos orales

- a. **Producción:** exposición monogestionada.
- b. **Interacción:** debate (argumentación plurigestionada).

3. Estrategias

Se aplican a las dos fases analizadas.

a. Pragmáticas

Modalización

- Intensificación y refuerzo de los elementos del discurso.
- Reconocimiento del registro y de su uso en el contexto adecuado.

b. Interculturales

- Reconocimiento de los aspectos más valorados en el país en relación con la actuación de las empresas y contraste con los de la propia cultura.

4. Conocimientos

Se aplican a las dos fases analizadas.

a. Socioculturales

- Conocer los hábitos de consumo del país en el que se ha lanzado el producto.
- Conocer los diferentes medios de comunicación y su impacto en el público.
- Saber cuáles son las asociaciones de consumidores que realmente tienen fuerza en el país.
- Conocer las instituciones sanitarias del país y las acciones legales que pueden llevar a cabo si el problema afecta o puede afectar la salud de las personas.

b. Nocifuncionales

- Dar información.
- Expresar opiniones
- Expresar planes e intenciones.
- Influir en el interlocutor.
- Estructurar el discurso

c. Gramaticales

- Los que indica el mencionado *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) en el nivel que corresponde al del grupo de estudiantes que realicen la actividad. En el caso de la simulación que nos ocupa sería el nivel de referencia C1.²

d. Léxico

- Sobre las características y componentes de un producto
- Sobre los problemas médicos generados por un producto
- Sobre situación actual y previsiones ventas y cuotas de mercado
- Sobre la situación financiera de la empresa
- Sobre el tipo de información que se puede dar a la prensa
- Sobre una campaña de comunicación

2.5 Conclusiones del análisis de componentes de la simulación.

Si hacemos un resumen de las competencias que el alumno deberá ser capaz de dominar en la simulación propuesta, constataremos que tendrá que:

- Leer y comprender el contenido de un informe.
- Leer y comprender artículos de prensa, blogs.
- Tomar notas durante las intervenciones de otros participantes.
- Redactar un esquema de actuación con las propuestas aportadas por los miembros de un mismo departamento.
- Comprender un reportaje/una noticia en la televisión.
- Comprender programas y noticias radiofónicos.
- Saber exponer y defender puntos de vista en un debate.
- Saber interactuar en el marco de una reunión de trabajo formal.
- Conocer el léxico específico que caracteriza la situación que se está tratando
- Utilizar el registro de lengua adecuado según el contexto de uso.

Este análisis y sus resultados nos dan una idea precisa de los componentes que intervienen en una simulación. Son numerosos y variados y suponen e implican la habilidad de utilizar elementos lingüísticos y extralingüísticos que hacen que se haga un uso eficaz de la lengua en distintos contextos de interacción.

A. LA PRÁCTICA DE LAS SIMULACIONES

Vamos a ocuparnos brevemente de la metodología de la simulación en su aplicación como actividad en clase.

1. Estructura y secuenciación de las simulaciones de casos

El desarrollo de las simulaciones de casos, posee una secuencia estructurada del siguiente modo:

- a. Presentación de la actividad y contextualización del tema.
- b. División del grupo en equipos de trabajo y atribución de roles.
- c. Entrega/visionado/ escucha de los documentos que explican el problema y de los materiales que van a dar precisiones sobre el mismo (artículos, noticias escritas, radiofónicas o/y televisivas, gráficos, tablas...).
- d. Trabajo de preparación de las estrategias que cada equipo va a proponer en la reunión general (actividad en grupos).
- e. Celebración de la reunión con todos los participantes.
- f. Retroalimentación.

Este esquema, que puede alargarse si el profesor quiere introducir actividades intermedias en el momento de la preparación para trabajar aspectos que le parezcan

relevantes, tiene su punto álgido para los estudiantes en la fase de la celebración de la reunión general.

Cabe observar que la fase de retroalimentación es extremadamente importante para que realmente la simulación tome toda su dimensión como actividad de aprendizaje de lengua. Por una parte, el profesor y los alumnos analizan, discuten y evalúan el ejercicio conjuntamente y ello da pie a comentar toda una serie de aspectos, tanto de tipo lingüístico (léxico, gramática, pronunciación, etc.) como extralingüísticos (gestos, distancia corporal, tono de voz, etc.) especialmente si se ha tenido la ocasión de grabar la reunión en vídeo. Es también el momento idóneo para reflexionar sobre la adecuación o inadecuación del registro utilizado así como sobre aspectos interculturales y socioculturales que se podrán ilustrar con ejemplos extraídos del decurso de la reunión.

2. El profesor y las simulaciones

2.1. El papel del profesor

La simulación es una actividad que rompe con el clásico esquema de la clase centrada en el profesor para dejar paso a una clase centrada en el alumno. El docente, una vez ha preparado los materiales y ha definido la estructura de la simulación, no participa activamente una vez la simulación ha empezado, sino que queda en un segundo plano y, de este modo, los alumnos tienen libertad para interactuar espontáneamente entre ellos. La reunión general adquiere la dinámica que los estudiantes le atribuyen, las decisiones que se toman son fruto del contraste de opiniones sobre las líneas de actuación que hay que tomar dictadas por sus conocimientos y por su propia visión del problema. Todo ello conduce a la autonomía del estudiante que, con el andamiaje que le ha proporcionado el profesor, se convierte en un aprendiz autónomo durante la interacción: a pesar de que haya preparado detalladamente su intervención, tiene que reaccionar ante intervenciones imprevistas y, frecuentemente, tiene que recurrir a la improvisación, es decir, tiene que actuar por sí mismo. Los estudiantes son los protagonistas y tiene la responsabilidad de encontrar una solución al problema planteado.

Ello no resta importancia al papel del profesor que presentará la situación, facilitará información sobre el contexto, explicará los objetivos, mostrará y ayudará a repartir los roles, hará comentarios al finalizar la actividad. Sin embargo, en el transcurso de la simulación propiamente dicha, se convertirá en mero observador, participando únicamente si es imprescindible. Si la situación lo requiere, el profesor puede actuar de facilitador cuando vea que la discusión no conduce a una salida productiva, ofreciendo nuevas ideas o reformulando argumentos ya expuestos.

La célebre imagen de Jones (1982), ilustra de modo exacto esta visión del profesor: “a traffic controller: a person who controls the flow of traffic, tries to avoid bottlenecks, but does not tell the individual motorists the direction of their journeys” (p. 40).

2.2. Por qué las simulaciones no se llevan a la práctica más frecuentemente

Las posibles causas de la reticencia de los profesores a incluir la simulación en la programación de sus clases son de diversa índole y aún con el riesgo evidente de dar una explicación parcial del fenómeno, podemos citar varias de ellas.

Por una parte, en la propia formación de la mayor parte de los profesores de lengua, este tipo de actividad no se practica, o no se ha practicado hasta muy recientemente. Por lo tanto, el hecho de no haberlo integrado en su propio proceso formativo, hace que el docente no muestre un excesivo interés, por desconocimiento del mecanismo y de las ventajas que aporta.

En este sentido, como ya hemos apuntado, se tiende a considerar la simulación como un modo de activar la expresión oral de los estudiantes obviando buena parte de las fases que la componen para centrarse en la reunión general en la que se deberían cristalizar los elementos trabajados en las fases previas. Esta táctica puede dar resultado unas cuantas veces, pero llegará a cansar tanto a los estudiantes como al profesor que tenderán a considerarlo como una forma lúdica de asumir juegos de roles, desvirtuando el conjunto de objetivos reales de la simulación.

Por otra parte, el temor latente y explicable del profesor a no poder estar a la altura de la situación a causa del tecnicismo de la actividad y al desconocimiento del ámbito profesional en el que evolucionan sus estudiantes, le aparta de la integración de la simulación en su programación.

Es importante considerar también, que la falta de abundantes muestras de simulaciones en español, adaptadas a un contexto auténtico y diseñadas para el aprendizaje de lengua, es, ciertamente, un factor de disuasión para el docente que no siempre puede añadir a su labor de preparación de las clases, la de creación de simulaciones de casos que, ciertamente, exige un tiempo considerable.

Finalmente, la creencia de que las simulaciones tienen que ser diseñadas por expertos en la materia, hace que una parte del profesorado piense que no está capacitado para crear simulaciones para sus alumnos, lo que intentaremos contradecir en el apartado siguiente.

B. LA CREACIÓN DE MATERIALES PARA LA REALIZACIÓN DE UNA SIMULACIÓN: ESBOZO DEL DISEÑO DE UNA SIMULACIÓN

Vamos a esbozar los primeros pasos de la creación de una simulación que serán la base de la que se derivarán, de modo natural, el resto de las etapas de la misma³.

1. Alternativas que se ofrecen al profesor

Como ocurriría en cualquier ámbito de la didáctica de lenguas, a la hora de elegir materiales para llevar a cabo una simulación de caso en el aula, se ofrecen tres posibilidades al profesor:

- Seleccionar materiales
- Adaptar materiales
- Crear materiales propios

Los dos primeros casos presuponen la existencia de materiales, lo que en el caso de las simulaciones restringe enormemente el campo de actuación ya que, como hemos apuntado, hasta ahora, en el campo del español de los negocios, el número de simulaciones de caso publicadas para el aprendizaje de la lengua es bastante limitado.

El recurso de acudir a los casos reales estudiados en las facultades de economía y escuelas de negocios no nos parece recomendable: la complejidad y extensión de los mismos, no son propias de una clase de lengua porque no han sido diseñadas para este fin. Aunque nuestros alumnos estén suficientemente preparados para realizarlas, la lectura de numerosos documentos y las largas preparaciones que exigen, pueden resultar excesivamente onerosos en tiempo y energía, tanto más si, además, les añadimos material didáctico para trabajar aspectos lingüísticos y extralingüísticos que consideremos importantes para que la actividad sea realmente un acto comunicativo para nuestros estudiantes.

Adaptar materiales ya existentes nos lleva en muchos casos a acudir al inmenso banco de recursos que ofrecen los materiales didácticos en inglés y que, a primera vista presentan solo un problema de elección. Sin embargo, realizando un análisis más riguroso nos damos cuenta de que la adaptación no se trata de una simple traducción de los materiales. Están pensados para un determinado público, los planteamientos presentarán problemas para el tratamiento de aspectos interculturales y socioculturales e incluso las situaciones pueden no ser adecuadas al trasfondo cultural de nuestras clases de español. Por ello, si se acude a este tipo de materiales, recomendamos tomar el concepto o el problema base de la simulación original para después transformarlo a nuestra conveniencia con los elementos lingüísticos y extralingüísticos adecuados a nuestro público meta.

2. La creación de simulaciones de caso

Nos parece que la creación puede ser la solución más auténtica, aunque no la más fácil ciertamente. Sin embargo, creemos que un profesor es perfectamente capaz de crear simulaciones si se ha familiarizado con las mismas mediante la lectura de muchas simulaciones de casos, tanto las que existen en español como las que sean necesarias en inglés, lo que le llevará a la comprensión de los objetivos y de la estructura de la actividad.

Puede, luego, lanzarse a la adaptación de un caso que vea claro y adaptado a las necesidades de su grupo y realizar la actividad en clase, como paso previo al diseño de sus propios materiales.

2.1. Las bases de la simulación

El diseño de una simulación es una tarea extensa para el profesor en la que hay que distinguir varias fases:

- Identificar un tema que conlleve una problemática
- Inventar una situación a partir del mismo.
- Definir cuáles van a ser los roles que van a intervenir en ella.
- Preparar la documentación informativa para el estudiante.
- Preparar las tareas que se van a desarrollar en la simulación.
- Decidir cómo se va a facilitar el desarrollo de la misma.
- Preparar la retroalimentación.

2.2. El concepto base

La base de toda simulación consiste en identificar un conflicto o un problema empresarial. La temática inmediata que sirve de soporte y, a la vez genera la simulación, no es la que parte de áreas de conocimiento como las finanzas, la bolsa, los recursos humanos, comercio exterior, etc. Aunque se inscriba en uno de estos amplios dominios, el concepto alrededor del cual va a desarrollarse la simulación es muy concreto y forma parte de la problemática que puede tener toda empresa. En el caso que tratamos, se trata, como hemos visto, de un tema transversal, como la gestión de una situación de crisis.

Creación del relato marco

Vamos a basarnos en un caso real que, a la vez que nos dará autenticidad y credibilidad, nos servirá para trasladar la problemática a una empresa ficticia que será la de los estudiantes. Nos servirá para generar ideas destinadas a la preparación de la información que facilitaremos a nuestros estudiantes. La síntesis es la siguiente:

El caso Perrier

A finales de los ochenta, en los Estados Unidos el agua mineral importada de Europa se puso de moda y Perrier, había conseguido buenas cuotas de mercado.

El 2 de febrero de 1990 la Food and Drugs Administration encontró residuos de benceno (un gas tóxico) en algunas botellas de Perrier.

El 10 de febrero, el presidente de Perrier anunció, que TODAS las existencias de Perrier en los EEUU habían sido retiradas. Sin embargo, numerosos importadores en otros países, decidieron bloquear las ventas de Perrier.

Ello fue dramático para la empresa que perdió millones de dólares y también su credibilidad, cuando en realidad se pudo probar que la intoxicación no era peligrosa y muy poco extendida. Sin embargo, la crisis fue grave por falta de una reacción inmediata.

2.3. Extrapolación de la realidad a la simulación

A partir de la idea base, un producto de gran consumo que produce problemas de salud, y de la realidad, vamos a crear un relato marco ficticio, pero verosímil, haciendo una extrapolación de datos a partir del caso real. Al caso que diseñamos, se le dio el planteamiento siguiente⁴.

PLANTEAMIENTO: HISTORIA DE GENIAL (versión resumida)

UNILIVER es la mayor empresa que fabrica **detergentes** en España y hace dos meses lanzó al mercado el producto GENIAL que contiene **una enzima** (agente biológico que reacciona con las partículas de suciedad y las libera de los tejidos) que le confiere un alto poder de lavado con bajas temperaturas, pero tiene el riesgo de provocar irritaciones de la piel.

UNILEVER sabía que otros fabricantes habían tenido problemas con sus detergentes a base de enzimas, sin embargo no se hicieron públicas.

En las pruebas que UNILEVER efectuó antes del lanzamiento, efectivamente, un **1% de los usuarios observó que el producto le producía ligeras irritaciones** y rojeces en la piel. A pesar de ello la empresa lanzó el nuevo detergente ya que juzgó que no era más peligroso que los que ya estaban en el mercado.

CRONOLOGÍA DE LA PROBLEMÁTICA.

Octubre de este año: se produce el lanzamiento de **GENIAL**. Las ventas aumentan de una manera espectacular.

1 de noviembre: aparición de un artículo en el periódico "País". Según el periodista los consumidores se quejan cada vez más de los detergentes con agentes biológicos ya que se ha observado un número creciente de casos de problemas dermatológicos. Se cita el detergente **GENIAL** y el nombre de UNILIVER, y se explica que la Unión de Consumidores ha decidido no conceder su recomendación al producto ya que las pruebas efectuadas por sus expertos no coinciden con los resultados dados por la empresa.

12 de noviembre: En un popular programa de televisión realizado por la Unión de Consumidores, se vuelve a plantear el problema y aparecen tres amas de casa que explican los problemas que sus familias respectivas han tenido con GENIAL.

16 de noviembre: un programa de Radio Nacional se ocupa del caso y pasa en antena las llamadas de 5 consumidores desfavorables al producto.

Última semana de noviembre: aparecen noticias sobre este asunto en diferentes periódicos del país.

UNILIVER decide actuar**2.4. Etapas subsiguientes al planteamiento del caso**

Una vez realizado el planteamiento del caso, seguirá el proceso de diseño de la simulación que tendrá los siguientes pasos:

2.4.1. Asignación de roles

Se decidirá qué roles va a tener el caso, y se preparará el material necesario para cada uno de ellos. En el caso que nos ocupa serán:

- Miembros de los diferentes departamentos de la empresa que van a participar en la resolución del problema.
- Los cargos que van a tomar la dirección de la gestión de la crisis.

2.4.2. Preparación de las fichas de instrucciones para todos los equipos participantes

Es importante la redacción de las fichas de instrucciones para que los participantes en la simulación tengan una idea clara y precisa sobre el mecanismo de la misma y el papel que se les ha sido asignado; ello es imprescindible para el buen desarrollo de la actividad.

2.4.3. Búsqueda/creación de documentos adicionales

Se buscarán documentos que puedan ayudar al estudiante a situarse en el caso y a encontrar ideas para la resolución del mismo como la lectura de otro caso real con el mismo tipo de problema pero al que se le aplicó una gestión adecuada y un texto con teoría de gestión empresarial sobre este tipo de casos, el visionado de una noticia/reportaje sobre un problema de salud causado por una empresa, entre otros.

2.4.4. Preparación de tareas

Diseño de las tareas sobre los dominios que queremos reforzar o introducir (léxico, morfológico, nociofuncional, sociocultural...).

3. Recomendaciones para que una simulación resulte lograda

Nuestra experiencia en la creación y aplicación de simulaciones en clase, nos ha llevado a observar los aspectos siguientes.

La concreción es un aspecto fundamental para motivar a los estudiantes. Partiendo de casos reales o creando casos nuevos es imprescindible que, como futuros profesionales, manipulen elementos que realmente se imbrican en un momento dado del ciclo de vida de un producto o en el funcionamiento de una empresa. Un nuevo detergente que causa problemas dermatológicos, una empresa textil que tiene varias líneas de producción y que lucha para sobrevivir ante la competencia asiática, motivarán en mayor medida que los casos de tipo general.

Para nosotros, los profesores, puede ser más rentable y eficaz, crear simulaciones a partir de casos que hayan tenido lugar en la realidad para luego trasladar la problemática a una empresa ficticia que será la de los estudiantes.

Contrariamente a lo que les ocurre a los estudiantes cuando tratan un caso en una clase técnica, en las simulaciones de lengua, no existe LA SOLUCIÓN: la solución

será la que adopten los participantes utilizando sus conocimientos y su lógica para aplicarlos. Es importante precisarlo antes de empezar la actividad. De este modo se da valor a la toma de decisiones del grupo, lo que aumenta su motivación, su autonomía y, en definitiva, demuestra que la actividad está basada en el aprendizaje centrado en el estudiante.

Es importante pedir a los estudiantes que si detectan aspectos o detalles poco creíbles en el mundo profesional, que lo expongan en la fase de retroalimentación y que den ideas para transformarlos, substituirlos por otros, eliminarlos... para que la simulación pueda acercarse al máximo a la realidad y tenga, así, tener un interés real para todos los estudiantes.

3. Conclusiones

Creemos que se ha podido demostrar que las afirmaciones sobre la utilidad de la práctica de simulaciones de casos en las clases de español para fines específicos, quedan totalmente justificadas mediante un análisis teórico que corrobora los buenos resultados obtenidos en la práctica docente.

Por una parte, su utilización como actividad recurrente en el aula de español para uso profesional, facilita la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje ya que el acercamiento al mundo profesional que supone esta actividad, estimula en gran manera la motivación del alumno. Por otra parte, el uso en contexto de un conjunto de contenidos léxicos, gramaticales, funcionales, socioculturales y discursivos, capacita al profesional, o futuro profesional, para desenvolverse de modo adecuado en su entorno laboral.

Al fomentar el uso de la lengua de manera eficaz y apropiada en un contexto determinado, la simulación de casos forma parte de los instrumentos metodológicos idóneos para la didáctica de la lengua dirigida a los profesionales que forman parte de una determinada comunidad de prácticas, y, en definitiva, contribuye eficazmente a la adquisición de una real competencia comunicativa.

Notas

1. Simulación diseñada por la autora del artículo, probada y llevada a cabo en la Ecole Supérieure du Commerce Extérieur de París.
2. Instituto Cervantes (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Niveles de referencia para el español. C1, C2.* (pp. 51-111). Madrid: Biblioteca Nueva.
3. Por razones de espacio y por no constituir el objetivo principal de este trabajo, se ha desarrollado la primera parte de la simulación, es decir, la forma de obtener la idea que constituirá el entramado y la base de la actividad, a partir de la cual se derivarán las siguientes etapas que se enumeran, pero que no se explican en detalle.
4. Versión resumida.

Bibliografía

- Byram, M. & Fleming, M. (2003). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.
- Byrne, D. (1986). *Teaching Oral English*. Singapore: Longman Group Limited.
- Cabré, M.T., & Gómez De Enterría, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad*. Madrid. Gredos.
- Care, J.M. & Debyser, F. (1995). *Simulations globales*. Sèvres: Centre International d'Etudes Pédagogiques.
- Donna, S. (2000). *Teach Business English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. C1, C2*. Madrid: Biblioteca Nueva. Versión electrónica. Consultado el 18 de marzo de 2012 en http://www.cervantes.es/lengua_y_enseñanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm.
- Jones, K. (1982). *Simulations in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Ladousse, G. P., (1987). *Role play*. Oxford: Oxford University Press.
- Martín Peris, E. (Dir.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- Martín Peris, E., & Sabater, M. Ll. (2012). *Guía para la elaboración de currículos especializados*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Oxford, R., & Crookall, D. (1990). Learning strategies. Making language learning more effective through simulation gaming. En D. Crookall & R. Oxford, (Eds.) *Simulation, Gaming and language learning* (pp. 109-117). New York: Newbury House. Ch.

El español jurídico: Discursos profesional y académico

Javier María Gutiérrez Álvarez

Universidad de Passau, Passau (Baviera), Alemania

Resumen

Esta comunicación trata sobre la enseñanza / aprendizaje del lenguaje español jurídico. A partir del estado de la cuestión sobre el Español con/para fines específicos, el Español profesional y académico, el Español con fines académicos y, por último, el Español jurídico, se analizan las características del lenguaje español jurídico y sus diferencias con respecto al español general –o no específico- y el resto de lenguas de especialidad. Primero, se caracteriza la temática, es decir, el contenido. Segundo, se estudia el ámbito de uso, fundamental para el desarrollo de las competencias -generales y comunicativas; lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas- del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, en adelante). Y, tercero, se destacan sus especificidades lingüísticas: léxicas, formas y construcciones gramaticales y los géneros discursivos y productos textuales.

Seguidamente examinaremos el discurso –tipos o variedades discursivas- en el lenguaje español jurídico, y su relación con las *macrofunciones* del MCER, ya que coinciden con muchas de las distintas modalidades discursivas presentes en los géneros jurídicos, que son convenientemente definidos por Alcaraz Varó, Enrique y Hughes, Brian en su obra *El español jurídico* (2002) Barcelona: Ariel, o por Hernando Cuadrado, Luis Alberto en la obra *El lenguaje jurídico* (2003) Madrid: Verbum.

Posteriormente se presenta el esquema de un modelo de unidad didáctica bajo el “enfoque orientado a la acción”; que integre el *enfoque por tareas* –jurídicas- con el *método del caso*, facilite el desarrollo de las destrezas –cognitivas y prácticas- y estrategias de aprendizaje del estudiantado, y acerque al estudiantado universitario a los métodos de enseñanza propios de la educación superior. A su vez, sirve de base para un curso de lenguaje español jurídico del nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia.

1. Introducción

En el momento de la celebración del IV CIEFE, año 2011, nos encontramos en pleno proceso de integración europea; económica, política y –a los efectos de lo que nos ocupa– educativa. El proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha sido ratificado hasta ese año por 46 países europeos. La movilidad de estudiantes universitarios europeos favorecida por los programas Sócrates y Erasmus, surge de la necesidad de formar a profesionales competentes en el entorno laboral europeo y es una consecuencia directa de la aspiración del Consejo de Europa consistente en el fortalecimiento de la identidad europea de sus ciudadanos. Dicha institución persigue, para ello, la promoción de la competencia intercultural y el plurilingüismo de los mismos y precisamente con ese fin fue publicado

en el año 2001 el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En esta tesitura son necesarias herramientas didácticas que faciliten, tanto al estudiantado de Derecho como a los y las profesionales vinculados al mundo jurídico, la consecución de los objetivos ya mencionados. La presente comunicación pretende responder a esa necesidad.

2. Estado de la cuestión: Español con / para fines específicos

Las lenguas de especialidad, lenguas especiales o lenguajes especializados tienen en común gran parte de los elementos que conforman la lengua general, a saber, todo el sistema gramatical, sintáctico y morfológico. A pesar de que comparten muchas características, a los efectos de este trabajo vamos a incidir en su especificidad, lo que las hace diferentes. La naturaleza de estas lenguas ha sido convenientemente demarcada en la obra de Cabré Castellví, M. T. (1993). Conforme a la definición de esta autora: 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) mantienen la función comunicativa como predominante, por encima de otras funciones complementarias.

Estas lenguas están dotadas de cierto grado de especialización científica, técnica o profesional, lo cual, por una parte les da carácter universal y, por otra, les da en ocasiones también un carácter interidiomático -Gómez de Enterría, J. (2001:8)-; por ejemplo la palabra *marketing*, término específico en un idioma puede llegar a ser utilizada en varios idiomas. La enseñanza de estas lenguas constituye el Español *para* fines específicos (EpFE) o Español *con* fines específicos (EFE), y se entiende que comenzó de forma sistematizada -es decir, con investigaciones regulares y sustento editorial- desde el último cuarto del S. XX, aunque conforme a una remisión hecha en la obra de Felices Lago, A. (2005), los antecedentes de autores que estudiaron las características propias de este tipo de lenguas podrían remontarse al año 1552, con el *Manual de escribientes* de Antonio de Torquemada.

2.1. Español profesional y académico

Resulta de especial importancia destacar la doble dimensión, académica y profesional, en las lenguas de especialidad. Muchas de ellas se estudian, se utilizan y su contenido se imparte en la Universidad; en facultades de Derecho, Economía y Empresa o Medicina. Y de esta circunstancia se predica también el fenómeno de la retoolimentación, ya que lo que desde un punto de vista cronológico se aprende primero en la Universidad, es practicado posteriormente por el estudiantado en el ámbito profesional. Pero, al mismo tiempo, la profesión -en nuestro caso, jurídica- se nutre -en forma de leyes y jurisprudencia- de las teorías que son originariamente defendidas desde foros académicos por los pensadores e intelectuales -catedráticos y doctores- que se dedican al Derecho. Este fenómeno sucede, por ejemplo, con la llamada “doctrina jurídica”. Enrique Alcaraz Varó (2002: 15), quiso denominar a este grupo de lenguas caracterizadas por esa doble dimensión bajo la nomenclatura “español profesional y académico” o EPA.

2.2. Español con fines académicos

El español jurídico, en tanto disciplina que se imparte en ámbitos universitarios, se incluye dentro del Español con Fines Académicos (EFA). Este ámbito de estudio del lenguaje español persigue la investigación de los géneros académicos para que las personas no nativas de una lengua adquieran las destrezas necesarias con las que poder realizar las tareas propias del ámbito universitario, tal y como afirma Vázquez, G. (2004). Se trata de una disciplina consolidada tras la publicación de los materiales del proyecto europeo ADIEU o El discurso académico en la Unión Europea, Vázquez, G. (2001), y viene a ser el correlato del *English for Academic Purposes* (EAP), de comparativamente larga tradición en los países anglosajones.

3. El español jurídico

El lenguaje jurídico, se diferencia del resto de lenguas, la general -o no específica- y las demás lenguas específicas, en varios aspectos: la temática, el ámbito de uso y los rasgos lingüísticos diferenciadores.

En primer lugar, la *temática* se refiere al contenido teórico; se trata de Derecho, no de arquitectura o física nuclear. No obstante, mediante su sistema de fuentes –ley, costumbre, principios generales del Derecho, jurisprudencia-, el Derecho está concebido y pensado para resolver controversias de cualquier temática y ámbito de la vida; por eso es tan importante la idea de la *potencialidad*, ya que podría ser capaz de solucionar conflictos incluso de fenómenos que nunca han existido antes, como por ejemplo casos de los llamados delitos informáticos. Y por eso es importante el desarrollo de la *potencialidad* de nuestro estudiantado; a través de las estrategias comunicativas o de aprendizaje, las competencias y las herramientas necesarias deberían ser capaces de manejarse lingüísticamente en situaciones comunicativas nuevas que exijan un dominio de la lengua adaptable y versátil.

En segundo lugar, el *ámbito de uso* se demarca a su vez por dos variables: por un lado, *quién*, es decir, los/las usuarios/as profesionales y no profesionales que utilizan esta lengua, y por otro lado, *dónde*; en qué instituciones, organizaciones públicas o privadas, organismos oficiales y no oficiales, estamentos o cualquier otro ámbito social, incluso a nivel cotidiano o familiar, se utiliza esta lengua. Pese a que existen palabras y expresiones exclusivamente jurídicas –fiducia, litisconsorcio pasivo necesario, *non bis in idem*, etc.- que solo se utilizan en ámbitos del Derecho, un buen número de palabras originariamente jurídicas son utilizadas a nivel coloquial por no profesionales del Derecho casi a diario; por ejemplo contrato o hipoteca. El estudio en clase de estos dos aspectos –quién y dónde- resulta de vital importancia para el desarrollo de la competencia comunicativa sociolingüística y las demás competencias -generales y comunicativas; lingüísticas, y pragmáticas- del MCER.

Y en tercer lugar, los *rasgos lingüísticos diferenciadores* se refieren nuevamente a tres elementos: las especificidades léxicas, las formas y construcciones gramaticales habituales –e incluso prácticamente exclusivas– y los géneros discursivos jurídicos. De estos últimos nos ocuparemos más adelante, cuando hablemos sobre las tareas y productos jurídicos.

A grandes rasgos podemos destacar ciertas características morfosintácticas, formas y construcciones gramaticales propias –por ser habituales– del lenguaje jurídico, tal como se explica y ejemplifica en Gutiérrez Álvarez, J. M. (2010: 4):

- Construcciones pasivas
- Cláusula ablativa o “ablativo absoluto”
- Futuro imperfecto de subjuntivo
- Sintagmas nominales largos
- Adjetivación valorativa de lo expresado en sintagmas nominales largos
- Modo autoritario
- Gerundio

En cuanto a las características de estilo, han sido muchos los autores que han estudiado detalladamente el estilo del lenguaje jurídico; Luis Alberto Rodríguez-Aguilera (1969), Margarita Hernando de Larramendi (2001), Enrique Alcaraz Varó (2002) o Jorge Luis Morales Pastor (2004). Todos ellos coinciden en que el lenguaje jurídico resulta, a grandes rasgos, oscuro y opaco. No obstante, queremos seguir a Alcaraz Varó, E. (2001:23), quien justamente critica el estilo de esta lengua de especialidad, que es causado por el abuso en la utilización de las características gramaticales y morfosintácticas anteriores:

- Gusto por lo altisonante y arcaizante
- Apego a fórmulas estereotipadas y léxico relacional
- Creación de nuevos términos
- Redundancia expresiva léxica
- Inclínación hacia la nominalización y relexicación

La escasa existencia de materiales dedicados a la enseñanza / aprendizaje del español jurídico ha sido la nota predominante en la escena de EpFE en los últimos años. Creo conveniente destacar la obra de Jorge Luis Morales Pastor, precursor e impulsor de la llamada “didáctica de procesos”. Supone un paso adelante desde el punto de vista didáctico y metodológico ya que propugna una visión dinámica a partir de la secuenciación de actividades que inviten al aprendiente a la reflexión lingüística y jurídica, es decir, de forma y contenido, respectivamente. Se procura además la práctica situacional en contextos de aprendizaje donde se lleven a cabo tareas jurídicas con documentos jurídicos propios de la práctica profesional, de manera que se desarrollen las competencias comunicativa y profesional del estudiantado. La propuesta en cuestión queda convenientemente explicada en “La enseñanza del español jurídico”, contribución de este autor al *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL. (2004), Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (eds.).

Desde el punto de vista del análisis lingüístico de esta lengua especializada, muchos son los autores y estudiosos que contribuyen a su difusión y entendimiento, pero quisiera mencionar a modo de ejemplo, en primer lugar, a Alcaraz Varó, Enrique y Hughes, Brian con su obra *El español jurídico* (2002) Barcelona: Ariel, en la que se analizan las características lexicológicas, estilísticas y sintácticas a partir del contenido del Derecho y que destaca, a su vez, por la aproximación contrastiva a los sistemas jurídicos inglés y francés especialmente pensada para traductores jurídicos. En segundo lugar a Hernando Cuadrado, Luis Alberto y su obra *El lenguaje jurídico* (2003), Madrid: Verbum, que supone un exhaustivo estudio morfosintáctico, lexicológico y semántico del lenguaje jurídico y ofrece una vasta muestra de textos legales, disposiciones administrativas, escritos procesales y documentos notariales, que pueden ser utilizados para la creación de materiales de enseñanza y aprendizaje del lenguaje jurídico.

Es importante destacar la existencia de los llamados manuales “al uso” sobre español jurídico; junto a los conocidos trabajos de Aguirre, Blanca, y Hernando de Larramendi, Margarita (1997), *El español por profesiones. Lenguaje jurídico*, Madrid: SGEL, y Ortiz, Mónica (2001), *Introducción al español jurídico. Principios del sistema jurídico español y su lenguaje para juristas extranjeros*, Granada: Comares, han aparecido otros dos interesantes materiales que facilitan la labor del profesorado de español jurídico. Por un lado, tenemos la obra de Bustinduy Amador, Ana y Sanjuán López, Felisa (2006) *Español jurídico. Manual de español profesional*, Madrid: Universidad de Alcalá de Henares, completísima obra estructurada a partir de contenidos profesionales, funcionales, gramaticales, escritura y vocabulario, en la que además se compaginan situaciones comunicativas con actividades propias del enfoque por tareas. Por otro lado, el manual de Rosa de Juan, Carmen y Fernández, José Antonio (2010) *Temas de derecho*, Madrid: Edinumen, estructurado a partir de las destrezas y con ejercicios para la mejora de las competencias sociolingüística (diferencias de registro) y pragmática (simulaciones, juegos de rol), y que incluye a nivel teórico contenidos comunicativos, económicos, jurídicos y técnicos de las diferentes ramas del derecho: administrativo, penal, civil, mercantil o internacional.

4. Variedades discursivas del lenguaje jurídico

Dado que existen muchos estudios sobre el discurso, parece conveniente intentar precisar este concepto tan heterogéneo, para así delimitar la utilización de lo que significa a efectos de la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera. A partir de la quinta y undécima acepciones que del término “discurso” ofrece el diccionario de la RAE, es decir, la cadena hablada o escrita que constituye una serie de palabras y frases empleadas para manifestar lo que se piensa o siente, dicho concepto nos resulta útil como acto comunicativo de transmisión de información, pero que además y por encima de todo, cumple una función instrumental, ya sea cultural, social, profesional o académica. Y estas funciones discursivas están vinculadas a las macrofunciones del MCER, debido a que: “...Las macrofunciones son categorías para el uso funcional del discurso hablado o del texto escrito que consisten en una secuencia (a veces ampliada) de oraciones; por ejemplo: descripción, narración, comentario, exposición,

exégesis, explicación, demostración, instrucción, argumentación, persuasión, etcétera” (MCER: 123), que cumplen una función instrumental (cultural, social, profesional o académica).

La competencia discursiva, uno de los tres componentes de la competencia pragmática –junto a las competencias funcional y organizativa–, resulta fundamental en la formación del jurista. El dominio y desarrollo de esta competencia es especialmente importante en la enseñanza del español jurídico ya que el estudiantado debe ser capaz de, primero, diferenciar los distintos tipos discursivos existentes en el lenguaje jurídico y, segundo, producir textos que formen parte de los llamados “géneros profesionales” en los que estén presentes las convenciones organizativas, formales y estilísticas propias del ámbito académico y laboral que se trate, en este caso el ámbito jurídico. De modo que la mejora de esta competencia va más allá de la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua. Se trata de que exista una función instrumental tendente a la satisfacción de un desempeño profesional. Y en la práctica jurídica estas funciones “discursivas” coinciden con varias de las macrofunciones del MCER, entre otras, la narración, la descripción, la exposición, la argumentación, la persuasión, etc., que están presentes en los géneros discursivos jurídicos –profesionales– como sentencias, recursos, contratos, leyes o documentos notariales, tal como vemos a continuación en la explicación y ejemplificación de los tipos o variedades discursivas presentes en el lenguaje jurídico –y en otros textos y discursos de especialidad–.

a) *Discurso narrativo*

Mediante la narración se relatan varios acontecimientos en orden cronológico, de manera que la información que de dicha sucesión de hechos, reales o no, se extraiga sitúa la acción en una localización espacio-temporal, que permite la relación y deducción de las causas y consecuencias de lo descrito. Este tipo de discurso es habitual en las sentencias judiciales, en concreto en la parte denominada “antecedentes de hecho”, también llamada “relato de hechos”, “exposición de hechos” o “hechos probados” y que anteriormente se denominaba con el típico y poco revelador gerundio “resultandos”. Se utiliza habitualmente el pretérito indefinido (en combinación con el imperfecto o pluscuamperfecto) aunque en ocasiones también se alterna con el presente histórico

Sentencia PROV\2011\174393

HECHOS PROBADOS

De acuerdo con el VEREDICTO del Jurado, se declara probado que la acusada Montserrat, de 47 años de edad, y Leopoldo, de 53 años de edad, han estado casados 28 años.

Desde el inicio del matrimonio Montserrat fue objeto de malos tratos físicos y psíquicos por parte de Leopoldo, caracterizados principalmente por actitudes violentas con frecuentes agresiones físicas, insultos y amenazas hacia Montserrat y también de actitudes violentas de Leopoldo a sus hijos cuando salían en defensa de su madre.

Sobre las 21 horas del día 11 de mayo de 2006, Leopoldo, Montserrat y la hija menor de edad LUCÍA se encontraban en el domicilio familiar. Esa noche llovía mucho.

Leopoldo había ingerido bebidas alcohólicas, presentado su cuerpo una concentración de 2,25 gramos de alcohol etílico en un litro de sangre, siendo esto un hecho frecuente, habiéndose producido en otras ocasiones, momento en el que amenazaba a su esposa con males directos e indirectos.

Tras acostar Montserrat a su hija, Leopoldo subió a dar las buenas noches a la niña y la encontró metida en el armario asustada por la tormenta, actitud que, al bajar las escaleras y encontrar a Montserrat en el porche de la casa, le reprochó, haciéndola responsable del comportamiento de la hija.

Este reproche provocó que Montserrat, le dijera “mírate tú, la pinta que tienes” aludiendo a su estado ebrio, lo que provocó que Leopoldo se alterara más con un comportamiento agresivo hacia Montserrat, por lo que ésta, absolutamente aterrada, quisiera pedir ayuda. Entonces Montserrat entró en el salón para llamar por teléfono a su hija Erica (la que más cerca vivía), cogiendo como pudo el listín telefónico, siguiéndola Leopoldo, que le impidió llamar, al tiempo que le volvía a agarrar por el cuello diciéndole: “¿a quién vas a llamar, si tus hijos no te hacen caso, loca?”, dejándola allí, abandonando el salón, sin que Montserrat supiera ciertamente su intención, temiendo que pudiera dirigirse al garaje para coger una escopeta que poseía.

Al salir Leopoldo de la vivienda, Montserrat, presa del pánico con la única intención de salir de la casa, temiendo por su vida y por su hija LUCÍA, y ante la posibilidad de que Leopoldo se hubiera podido dirigir a buscar su escopeta y no la dejara salir de la vivienda, tomó un cuchillo de la cocina, momento en que regresó Leopoldo para increpar nuevamente a Montserrat, existiendo un forcejeo, al tiempo que se dirigían a las escaleras del porche, siguiendo juntos por el paseo exterior de la casa que conduce a la rampa de bajada al garaje, momento en el que en medio del forcejeo, Montserrat clavó el cuchillo a Leopoldo, ocasionándole en pocos minutos la muerte.

b) Discurso descriptivo

La explicación con palabras de situaciones, lugares, objetos o personas es muy frecuente en derecho por la importancia de tales descripciones en la parte probatoria. Estas descripciones de imágenes también son frecuentes en los atestados hechos por la policía o en documentos notariales de descripción de inmuebles. El tono de este discurso suele ser neutro y tendente a la objetividad, y generalmente suele aparecer dentro de una narración. También están presentes en los textos del BOE o en contratos.

Contrato de arrendamiento de vivienda

CLÁUSULAS

SEGUNDA.- Objeto.

Es objeto de este arrendamiento la finca urbana sita en Madrid, C/Carmen, nº 25, piso 3º, escalera Izquierda, letra C. Cuenta con una superficie construida de 80 m2, y útil de 69 m2. Consta de distribuidor, cocina, salón-comedor, dos dormitorios, dos baños y tendedero. Linda a la izquierda con el apartamento de puerta B, y a la derecha, con las escaleras y su rellano.

c) Discurso expositivo

Es el tipo discursivo que se utiliza en los “fundamentos de derecho” o “fundamentos jurídicos” de las sentencias, así como en recursos e incluso en “preámbulos” o “exposiciones de motivos” de leyes, de modo que podríamos decir que es el más utilizado en derecho ya que es frecuente también en escritos de doctrina jurídica. Se llama “doctrina jurídica” al conjunto de textos escritos por especialistas (catedráticos, profesores, jueces, etc.) cuyos argumentos o tesis son tenidos muy en cuenta por los legisladores, los abogados y por otros jueces (Alcaraz Varó, 2001: 127). Es equivalente al ensayo y se sirve de una serie de recursos tendentes a defender la idea que sustenta la posición jurídica de que se trate: ejemplificaciones, enumeraciones de datos, deducciones, razonamientos, argumentaciones lógicas, silogismos, comparaciones, analogías, contrastes, definiciones, ampliaciones, interpretaciones, remisiones a citas, leyes, jurisprudencia, etc.

Difiere del discurso descriptivo en que la finalidad del discurso expositivo es abarcar las hipótesis, las presunciones o las deducciones mediante explicaciones lógicas y sistemáticas, mientras que el descriptivo se limita a explicar con imágenes la realidad de escenas o situaciones, personas, objetos o lugares.

d) Discurso persuasivo

La persuasión es una técnica bastante frecuente en el español jurídico. Se persigue con ella influir y convencer a quien escucha de determinadas ideas o teorías por medio de un mensaje caracterizado por la presencia de elementos emotivos, connotativos, argumentativos o lúdicos. Es muy utilizado en las conclusiones y en las vistas orales por abogados y fiscales, con la lógica intención de convencer al juez, al tribunal o al jurado popular, en su caso. Es muy similar al discurso expositivo ya que ambos se basan en una organización sistemática y lógica del discurso y ambos uti-

lizan los mismos recursos: ejemplificación, contraste, deducción, enumeración, definición, etc. Pero difieren en la intencionalidad antes explicada y en algunos rasgos estilísticos propios del discurso persuasivo, como son la adjetivación valorativa, el empleo de adverbios y expresiones de opinión o de conjunciones consecutivas (por consiguiente, etc.).

En el siguiente ejemplo las mayúsculas se utilizaron en la transcripción para expresar la elevación en el tono de la voz de la letrada; el subrayado no aparece en la versión original y con él se destacan los recursos lingüísticos utilizados para dar mayor énfasis a lo argumentado:

ALEGATO FINAL, **LETRADA DE LA DEFENSA**, JUICIO 29/09/2008 EN EL JUZGADO DE LO PENAL NÚMERO UNO DE JAEN.

Con la venia Señoría.

Queremos partir de un hecho que sí consta acreditado en autos y es que el acusado, con más de 30 años, en relaciones sentimentales tanto anteriores como posteriores no posee ni un solo antecedente desfavorable, ni una sola denuncia previa, ni por delitos de malos tratos, ni por ningún otro delito.

Entrando a examinar el escrito de acusación, no conseguimos encuadrar tres de los delitos que contiene el apartado segundo, en el propio relato de hechos que se hace en el apartado primero.

- *En primer lugar, nos referimos al delito de lesiones. Está claro que LA DENUNCIANTE NUNCA HA SIDO LESIONADA POR MIGUEL ÁNGEL, NO HAY DENUNCIA POR LESIONES, TAMPOCO HAY INFORME MÉDICO ALGUNO EN EL QUE CONSTE ALGÚN TIPO DE LESIONES, aunque no fueran constitutivas de delito. En definitiva, NO HAY LESIONES DE NINGUNA CLASE. Por tanto, podemos entender la acusación por malos tratos psicológicos, pero lo que no podemos encuadrar de ningún modo es un delito de lesiones en el ámbito familiar por el que viene siendo acusado. Consiguientemente con lo anterior, si no hay delito de lesiones, puesto que no se formula acusación más que por un único delito de maltrato psicológico es evidente que no procede la condena conforme al 173.2 del Código Penal puesto que, en todo caso, habría un único hecho delictivo, un único maltrato.*

- *En cuanto al delito de amenazas entendemos, señoría, que se están solicitando dos penas por la misma, única e HIPOTÉTICA amenaza que se habría producido en el hospital mediante un simple gesto con el dedo ya que, en todo caso, ese gesto bajo ningún concepto entendemos que pueda integrar el delito del 171.4 del Código Penal. Por otra parte, en el escrito de acusación ya se solicita condena por una falta del 620.2 del Código Penal.*

e) Discurso exhortativo

La exhortación consiste en la inducción a otra persona para que haga o deje de hacer algo mediante razonamientos, apelaciones o incluso ruegos. Generalmente este tipo discursivo está muy conectado a los formalismos propios de los géneros

jurídicos y se produce en situaciones en las que alguien (abogado, procesado) se dirige a una instancia dotada de poder judicial, mediante la utilización de verbos como *requerir, rogar, solicitar, suplicar, pedir, exhortar o aconsejar*.

Al juzgado suplica que sea tenido por personado en la causa seguida contra...
Ruego al tribunal tenga a bien concederme un aplazamiento de la vista...

f) Discurso dispositivo

La disposición equivale al mandato u orden por parte de quien tiene la autoridad para ello, es decir los jueces, magistrados y tribunales. Consiste en hacer valer la autoridad mediante las fórmulas pragmáticas “Dispongo” en los decretos o “Mando” en las sentencias, el uso de imperativos y el futuro con valor prescriptivo.

Sentencia PROV\2011\174393

F A L L O:

Se absuelve a Montserrat del delito de homicidio que le imputaba el Ministerio Fiscal y la Acusación Particular, con declaración de las costas de oficio.

Pronúnciese esta sentencia en audiencia pública y notifíquese a las partes con la advertencia de que, contra la misma, se podrá interponer recurso de APELACIÓN ante la Sala de lo Civil y Penal del Tribunal Superior de Justicia de Castilla-La Mancha, dentro de los DIEZ días siguientes a la última notificación.

Así, por esta sentencia, de la que se llevará certificación al Rollo de Sala y se anotará en los Registros correspondientes lo pronuncio, mando y firmo.

g) Discurso declarativo

Una declaración es una manifestación de la voluntad por parte de alguien. Este tipo discursivo es frecuente en documentos jurídicos en los que se requiere una expresión de la voluntad formalizada, como por ejemplo en contratos o aceptaciones de herencia.

CONTRATO DE ARRENDAMIENTO DE VIVIENDA

En Madrid, a uno de diciembre de dos mil cinco.

REUNIDOS

De una parte, D. FERNANDO CASADO MARTÍN, con domicilio en Madrid, C/ Mayor nº 27 y con D.N.I nº 88.888.888 X, actuando en nombre propio como propietario y arrendador de la vivienda objeto del presente contrato.

Y de otra, D. CARLOS HERNÁNDEZ RISCAL, mayor de edad, con domicilio en la C/Candelaria nº 23 y con D.N.I nº 777.777, actuando en nombre propio como arrendatario.

Ambas partes tienen y se reconocen mutuamente plena capacidad para el otorgamiento del presente contrato, y a tal fin:

EXPONEN

...

h) Discurso prescriptivo

Mediante la prescripción se ordena, fija o impone una situación o circunstancia susceptible de generar derechos u obligaciones para los sujetos destinatarios de la misma. Es muy frecuente en leyes o en cláusulas de contratos y es habitual para su construcción la utilización del futuro (imperfecto) de indicativo con valor prescriptivo.

Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.

LIBRO II.

DELITOS Y SUS PENAS.

TÍTULO I.

DEL HOMICIDIO Y SUS FORMAS.

Artículo 138.

El que matare a otro será castigado, como reo de homicidio, con la pena de prisión de diez a quince años.

Artículo 139.

Será castigado con la pena de prisión de quince a veinte años, como reo de asesinato, el que matare a otro concurriendo alguna de las circunstancias siguientes:

1. Con alevosía.
2. Por precio, recompensa o promesa.
3. Con ensañamiento, aumentando deliberada e inhumanamente el dolor del ofendido.

5. Unidad didáctica jurídica

Para el diseño de nuestra unidad didáctica hemos tomado la propuesta de David Nunan (1989). Este autor establece una gradación de actividades que denomina enfoque de procesamiento psicolingüístico, debido a que varía en función de las características cognitivas y lingüísticas que se requieren del alumnado. Así, se pretende la realización de tareas cada vez más exigentes; desde la comprensión a la producción controlada, para terminar en la interacción comunicativa. Además, junto a las tareas, se suma el método del caso, para integrar así las bondades del llamado enfoque orientado a la acción y el desarrollo de la competencia profesional.

5.1. La didáctica de procesos: un enfoque orientado a la acción

Un proceso se define como el conjunto de fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial (RAE). El aprendizaje de una lengua es un proceso, una serie de mecanismos mentales que de forma natural –no reglada, informal- o artificial –reglada, formal- determinan el dominio progresivo de un idioma y todo lo que el término implica a nivel de conocimientos, competencias y estrategias. De este modo la enseñanza de una lengua debería ajustarse a ese desarrollo sucesivo. Para ello resulta de vital importancia la adaptación de contextos comunicativos en los que las personas que aprenden un idioma sean capaces de llevar a cabo actividades de lengua, que procuren la recepción y emisión de textos sobre determinados temas de ciertos ámbitos, y que faciliten la adquisición y práctica de estrategias óptimas para la realización de tareas propias de un determinado ámbito o campo profesional -nuestro caso se trata del Derecho-. En este *enfoque orientado a la acción*, resultan muy prácticos dos modelos: el enfoque por tareas y el método del caso.

5.2. El enfoque por tareas

Una tarea, para Michael Long (2009), consiste en hacer algo para lograr un fin, e implica la existencia de un producto. Se trata de utilizar lenguaje para lograr unos fines. La enseñanza mediante tareas (EMT) o el enfoque por tareas surge del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas, cuyo propósito consiste en que el alumnado sea capaz de utilizar las reglas gramaticales de forma eficaz y apropiada en la comunicación. Varias son sus virtudes en este sentido; la atención, por un lado, a la dimensión formal de la lengua (léxico, gramática, funciones), y por otro lado, a la dimensión instrumental (tareas comunicativas para hablar, entender, leer y escribir). Resulta más motivador para los estudiantes pues deben ser más activos y participativos, pero también para el profesorado, que debe asesorar, organizar, apoyar y dirigir. Para ello se sirve de tareas “comunicativas”, centradas en el contenido, y tareas “posibilitadoras”, centradas en la forma. Se trata de evitar que las actividades se conviertan en rutinas, y para ello el o la docente procura la adaptabilidad a situaciones y conocimientos nuevos, a la vez que se estimulan las estrategias de aprendizaje y comunicación propias del *aprendizaje cooperativo*.

Para la enseñanza / aprendizaje de español jurídico resultan de especial interés y utilidad las siguientes tareas jurídicas:

1. Productos jurídicos:

- Escritos procesales:
 - de inicio del proceso: escritos de demanda, denuncia, querrela
 - de contenido jurisdiccional: auto, providencia, ejecutoria o sentencia (antecedentes de hecho – hechos probados, fundamentos de recho, fallos)
 - de impugnación: recursos de reposición, súplica, amparo, alzada, apelación, contencioso-administrativo
 - de auxilio judicial: exhorto, suplicatorio, mandamiento, oficio
 - géneros judiciales de notificación: notificación, citación, emplazamiento, requerimiento, edicto
 - de constancia: acta de juicio, certificación, testimonio, diligencia
- Documentos notariales: escritura pública (testamento), acta notarial (partición de herencia)
- Textos legales: leyes, disposiciones administrativas (real decreto, orden ministerial, resolución)
- Otros: contratos, cartas de despido, finiquitos, estatutos, escrituras de constitución de sociedades, informes jurídicos, escritos de defensa, etc.

2. Simulaciones:

Mediaciones, arbitrajes, asesoramientos, entrevistas con clientes, entrevistas de trabajo, juicios, vistas orales, careos, interrogatorios, negociaciones, reuniones corporativas, juntas de accionistas, juntas de consejos de administración, etc.

5.3. Método del caso

Se trata de una técnica de aprendizaje activa, en la que el estudiantado se ve expuesto a problemas o situaciones reales o ficticias con el objetivo de que sea capaz de comprender, conocer y analizar las variables aplicables al caso en cuestión. A continuación, de manera individual o en grupos (aprendizaje colaborativo), se presentan soluciones bajo la supervisión de la profesora o profesor. De este modo se ejercitan las habilidades comunicativas y estrategias de análisis y resolución de problemas propias de la profesión, en este caso jurídica, a la vez que se ponen en práctica los principios y procedimientos de ese ámbito laboral, en beneficio de la competencia profesional del estudiantado.

5.4. Esquema de una unidad didáctica jurídica

La unidad didáctica consta de cinco partes sucesivas e interconectadas entre sí, dado que su complejidad es progresiva. Se pueden diseñar actividades de resolución de casos y realización de tareas de cualquiera de los órdenes o ramas del Derecho: civil, penal, laboral, contencioso-administrativo, constitucional, etcétera.

Esquema

- 1 **Objetivos** de la unidad
 - a) precalentamiento
 - b) introducción al tema – *planteamiento del caso / tarea a realizar*
- 2 **Contextualización** – muestras de textos – *textos legales necesarios para resolver el caso / realizar la tarea (leyes, sentencias, etc.)*
- 3 **Aspectos formales** – *español jurídico a nivel morfosintáctico-estilístico-léxico / semántico- discursivo*
- 4 **Tarea** – *resolución del caso / producto jurídico (carta despido, contrato, convenio, etc.)*
- 5 **Post-tarea / evaluación** – Simulación - *Situación ficticia de comprobación de lo visto / estudiado*
Aspectos pragmáticos y socioculturales de las profesiones jurídicas

Gutiérrez Álvarez, J. M. 2010: 12, “El español jurídico: propuesta orientada a la acción como base para un curso”

Un estudio más detallado de cada una de las partes se puede encontrar en “El español jurídico: propuesta didáctica orientada a la acción como base para un curso” (Véase Gutiérrez Álvarez, J. M. 2010: 12).

6. Conclusiones

Para finalizar, creo que el presente artículo muestra la relación existente entre las distintas variedades discursivas, los textos legales en los que están presentes y las macrofunciones del MCER; de ahí la importancia de su conocimiento para el desarrollo de la competencia comunicativa y sus subcompetencias. Considero de gran utilidad el estudio y dominio de los distintos tipos o variedades discursivas existentes en los géneros discursivos y productos textuales jurídicos por parte del estudiantado de español jurídico, porque resulta fundamental para la mejora de la competencia discursiva en la enseñanza / aprendizaje de español jurídico. De hecho, conviene tener en cuenta que la competencia discursiva es el componente vertebrador de la competencia comunicativa, ya que todas las competencias convergen en la producción de textos.

Asimismo, resulta de especial utilidad para el desarrollo de las competencias sociolingüística y pragmática la integración del enfoque por tareas y del método del caso en unidades didácticas estructuradas según el esquema que he propuesto; en las que se incluyan prácticas –simulaciones jurídicas- propias del contexto profesional del Derecho para, de este modo, procurar el perfeccionamiento de aspectos sociolingüísticos –estrategias comunicativas-, y también aspectos pragmáticos tales como la competencia discursiva *jurídica* o la competencia funcional –macrofunciones-. También es conveniente a tal fin que se lleven al aula documentos y textos de la vida profesional del Derecho, es decir los géneros discursivos jurídicos, como ejemplo de las variedades discursivas presentes en el español jurídico.

Bibliografía

- Aguirre Beltrán, B. (2004). La enseñanza del español con fines profesionales. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (l2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 1.109 – 1.128). Madrid: SGEL.
- Aguirre, B., y Hernando de Larramendi, M. (1997). *El español por profesiones. Lenguaje jurídico*. Madrid: SGEL.
- Alcaraz Varó, E. (2000). *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Alcaraz Varó, E., & Hughes, B. (2002). *El español jurídico*. Barcelona: Ariel.
- Alonso Belmonte, I. (2004). La subcompetencia discursiva. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Eds.) (2004) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (l2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 553 – 572). Madrid: SGEL.
- Audiencia Provincial De Toledo (2011). Sentencia PROV\2011\174393, 17 de mayo de 2011, D. Alfonso Carrión Matamoros. Consultado el 14 de octubre de 2012. www.legaltoday.com/files/File/docs/PROV_2011_174393.rtf
- Bonet Rosado, P. & Melción, L. (1996). Aplicación del método del caso a la enseñanza del español para fines específicos. En Gutiérrez Díez, F. (Ed.), *El español, lengua internacional (1492-1992). I Congreso Internacional de AESLA* (pp. 605-608). Granada-Murcia: Aesla.
- Cabré Castellví, M. T. (1993). *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: MECD y Anaya. Consultado el 13 de octubre de 2012 en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>.
- Boletín Oficial del Estado, España (1995). Ley orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código penal. En *Boletín Oficial del Estado*, 24 de noviembre de 1995, núm. 281, p. 33987.
- 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. *Quaderns de filología. Estudis lingüístics*, 10, 81- 98.
- Gómez De Enterría, J. (2001). La enseñanza / aprendizaje de español con fines específicos. Las lenguas de especialidad. Su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera. En Gómez De Enterría, J., (Coord.), *La enseñanza / aprendizaje del español con fines específicos* (pp. 7-17). Madrid: Edinumen.
- Gutiérrez Álvarez, J. M. (2010). El español jurídico: propuesta didáctica orientada a la acción como base para un curso. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 11. Consultado el 14 de octubre de 2012, http://marcoele.com/descargas/11/gutierrez_espanol-juridico.pdf
- Hernando Cuadrado, Luis Alberto. (2003). *El lenguaje jurídico*. Madrid: Verbum.
- Hernando de Larramendi, M. (1998). Aproximación didáctica al español jurídico. Ca-

abela, 44, 57-72.

- Hernando de Larramendi, M. (2001). Propuesta de estructuración y clasificación del léxico jurídico para su enseñanza en E/LE. *Revista Culturele*. Consultado el 13 de octubre de 2012, www.ub.es/filhis/culturele/larramen.html
- Landone, E. (2001). Aprendizaje colaborativo en clase de E/LE (I y II). *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 32, 70-79 y 33, 60-63.
- Long, M. H. (2009). Eledelelengua 23 con Michael Long. *Revista digital - podcast "L de Lengua"* 16.07.2009. Consultado el 13 de octubre de 2012, <http://eledelengua.com/ldelengua-23-com-michael-long>
- López Caballero, A. (1997). *Iniciación del análisis de casos: una metodología activa de aprendizaje en grupo*. Bilbao: Mensajero.
- Martín Martín, J. et alii (1996). *Los lenguajes especiales*. Granada: Comares.
- Martín Peris, E. (2001). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *Lengua i Ús*, 21. Consultado el 12 de octubre de 2012 en <http://es.scribd.com/doc/58420095/Que-significa-trabajar-en-clase-con-tareas-comunicativas>.
- Montero Annerén, S. & Morales Pastor, J. L. (2000). Acercamiento al español jurídico a través del atestado. En M. Bordoy, A. van Hoofft y A. Sequeros (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 142-152). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Morales Pastor, J. L. (2001). Contra la concepción estática de la enseñanza / aprendizaje del español jurídico para alumnos extranjeros. *Frecuencia L*, 16, 26-29.
- Morales Pastor, J. L. (2004). La enseñanza del español jurídico. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (l2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 1.165 – 1.184). Madrid: SGEL.
- Moreno Gallardo, N. (2009). Alegato final, letrada de la defensa, juicio 29/09/2008, en el Juzgado de lo Penal número uno de Jaén. *Nieves Moreno Gallardo* [blog]. Consultado el 12 de octubre de 2012, <http://nievesmoreno.blogia.com/temas/documentacion.php>
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortiz, M. (2001). *Introducción al español jurídico. Principios del sistema jurídico español y su lenguaje para juristas extranjeros*. Granada: Comares.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*, 22ª ed. Madrid: Espasa Calpe.
- Rodríguez-Aguilera, C. (1969). *El lenguaje jurídico*. Barcelona: Bosch.
- Vázquez, G. (2001). *ADIEU. Discurso académico en la Unión Europea*, Tres volúmenes y un CD. Consultado el 07 de agosto de 2012, <http://www.sprachlabor.fu-berlin.de/adieu> y VÁZQUEZ, G (Coord.): *Guía didáctica del discurso académico escrito, El discurso académico oral y Actividades para la escritura académica*. Madrid: Edinumen.

Vázquez, G. (2004). La enseñanza del español con fines académicos. En Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I., (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (l2) / lengua extranjera (LE)*, (pp. 1.129 – 1.147). Madrid: SGEL.

Vázquez, G. (Ed.) (2005). *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edinumen.

Estrategias de expresión escrita, cartas comerciales y Web 2.0

Javier González Lozano y Juan García-Romeu

Universidad de Carolina de Praga e Instituto Cervantes de Praga

Resumen

El desarrollo de las habilidades de composición escrita resulta especialmente relevante en el español para fines específicos debido a la importancia del código escrito en el ámbito profesional. En este sentido, en el mundo de la empresa, las cartas comerciales desempeñan un papel fundamental, y ello requiere un tratamiento de la escritura claro, conciso y correcto que satisfaga las demandas de las organizaciones. Para atender esta necesidad, presentamos “Aprender escribiendo”¹, una plataforma web 2.0 que promueve el desarrollo de las estrategias de composición de las cartas comerciales de forma cooperativa a través del espacio virtual. Esta plataforma está compuesta por cuatro secciones: Tareas (enfocadas al desarrollo de las estrategias de expresión escrita de forma colaborativa), Estudiantes (página de Facebook para compartir los borradores y textos finales), Botiquín (*remix*² de aplicaciones existentes en Internet para desarrollar las estrategias de apoyo a la escritura de los aprendices) y Guía del profesor (donde se proporcionan los objetivos de las tareas y la secuencia didáctica para su implementación).

Nuestra propuesta se fundamenta en los principios del constructivismo, en el aprendizaje cooperativo, en el proceso de entrenamiento de estrategias de aprendizaje que describe el Marco Común Europeo de Referencia: enseñanza, aprendizaje y evaluación (2002, *MCEER* en lo sucesivo) y en la agilidad, accesibilidad y flexibilidad espacio-temporal que ofrece la Web 2.0. Asimismo atiende a la variedad diafásica del español para fines específicos (EFE en lo sucesivo) e integra el proceso de composición en combinación con el resto de actividades comunicativas de la lengua. Las tareas que se realizan en “Aprender escribiendo” se estructuran en cinco apartados: contextualización, sistematización, producción, autoevaluación y revisión. En el apartado de *contextualización* se activan los conocimientos previos de los estudiantes y se retoman algunos aspectos trabajados en el aula. Durante la *sistematización* se trabajan aspectos relacionados con la estructura de la carta comercial, con los recursos lingüísticos característicos del género y con el componente sociocultural. En el apartado de *producción*, los usuarios ejecutan el proceso de composición de una carta comercial de forma cooperativa a través del espacio virtual. Durante la *autoevaluación*, los estudiantes reflexionan sobre su aprendizaje en la lengua meta y toman conciencia metacognitiva de las estrategias que han puesto en marcha a lo largo de toda la sesión. Finalmente, durante la *revisión*, los estudiantes siguen analizando, observando, evaluando y mejorando la práctica a través del espacio digital. La experiencia que presentamos se ha llevado a cabo con alumnos de un curso de español de los negocios impartido en el Instituto Cervantes de Praga.

1. Introducción

Los puntos de partida de nuestro trabajo son, por un lado:

- La escasa tradición educativa orientada al desarrollo de las habilidades de composición. (Sanz, 1999: 103-118).
- La realidad de los estudiantes del siglo XXI que esperan tener oportunidades para crear, hacer, deshacer y compartir a través de Internet.

Por otro lado, el *MCER* señala como uno de sus objetivos:

“Propiciar métodos de enseñanza de lenguas modernas que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social”

(*MCER*, 2002: 4)

Ante esta situación, en el ámbito de EFE, la plataforma “Aprender escribiendo” pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- Desarrollar las estrategias de expresión escrita a través del género discursivo específico.
- Modernizar y diversificar las prácticas educativas a través de la Web 2.0.
- Activar de forma estratégica las competencias generales del estudiante: *saber, saber ser, saber aprender y saber hacer*.
- Posibilitar la transferencia de estrategias que se desarrollan en la lengua extranjera y que se desconocen en la lengua materna.

Para alcanzar estos objetivos, presentamos una serie de tareas 2.0 que están diseñadas para desarrollar las estrategias de composición, a través de la escritura de cartas comerciales, en cursos de EFE impartidos en universidades, escuelas de negocios, centros del Instituto Cervantes, etc.

En este tipo de cursos existe una alta probabilidad de encontrarse con una gran diversidad de intereses, expectativas, motivaciones, conocimientos previos, etc. Por ello, a la hora de seleccionar los tipos de carta comercial que vamos a trabajar, seguimos dos criterios: el primero es de carácter práctico, basado en la experiencia de cursos de EFE impartidos en los centros del Instituto Cervantes en Londres y Praga, y el segundo está centrado en la estructura de la información de las cartas comerciales según el mensaje central de la misiva.

A la hora de aplicar estos criterios, utilizamos, por un lado, los instrumentos para la adaptación de programaciones de cursos de EFE que propone García-Romeu (2006) para definir las necesidades de comunicación y para preestablecer y consensuar los objetivos, las tareas y los ámbitos temáticos de un curso.

Por otro lado, hemos seguido la descripción que hace Cassany (2003) de los diferentes tipos de cartas conforme a la organización de los contenidos discursivos:

Cartas con mensaje positivo	Cartas con mensaje negativo	Cartas persuasivas
1. Saludo	Saludo	Introducción-cebo
2. Mensaje central	Detalles y circunstancias	Detalles y circunstancias
3. Detalles y circunstancias	Mensaje central	Acción
4. Cierre	Cierre positivo	Cierre

(Cassany, 2003: 55)

Como señala Cassany, en las cartas con mensaje positivo, el cuerpo del texto se puede iniciar con el mensaje central para favorecer la atención del lector y su predisposición hacia el resto de la información. Por el contrario, en las cartas con mensaje negativo, interesa iniciar el cuerpo con detalles y circunstancias que predispongan al lector para el mensaje central, al mismo tiempo que justifican y refuerzan el mismo. Por último, en las cartas persuasivas, que son las prototípicas de la carta comercial, la estructura discursiva tiene ciertas particularidades: la sección de introducción-cebo para captar la atención del lector, la sección de detalles y circunstancias orientada a despertar interés y generar la necesidad y, por último, la sección de la acción, dirigida a persuadir al lector para que actúe.

2. Fundamentos metodológicos de “Aprender escribiendo”

Para alcanzar los objetivos que nos proponemos, partimos de cinco presupuestos epistemológicos (ver Figura 1): dos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje y tres relacionados con la implementación didáctica. En lo que se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje cooperativo y la enseñanza de lenguas basada en tareas (ELBT en lo sucesivo) constituyen los pilares de nuestro trabajo. Para la implementación didáctica, nos basaremos en la Web 2.0, en el proceso de composición y en el género discursivo específico. A continuación comentaremos cada uno de estos presupuestos epistemológicos:

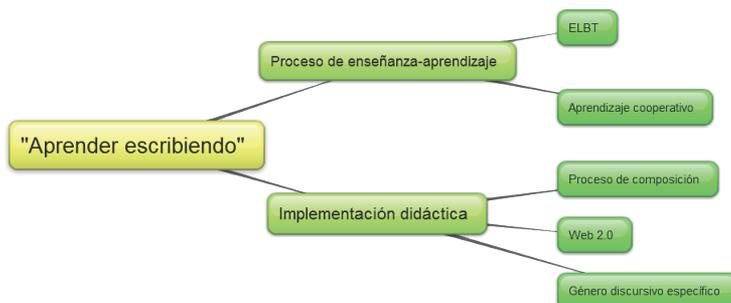


Figura 1: Presupuestos epistemológicos de “Aprender escribiendo”.

• Aprendizaje cooperativo

Trabajar en equipo distribuye el esfuerzo y multiplica los resultados, por tanto, el aprendizaje cooperativo desempeña un papel esencial en nuestra propuesta. La base sobre la que se fundamenta el aprendizaje cooperativo es el constructivis-

mo social (Panitz, 1997). El conocimiento se crea a través de la interacción social, a través de redes de aprendizaje que nos conectan con nodos o fuentes de información. Por tanto, la habilidad para identificar esas conexiones entre los campos, las ideas y conceptos resulta primordial.

En la propuesta que hacemos, los estudiantes construyen el conocimiento a través de la interacción con sus compañeros. Se promueve la interdependencia positiva mediante la participación de todos los estudiantes en la realización de actividades que los impliquen de forma activa a lo largo de toda la tarea. Esto obliga al docente a enseñar estrategias de carácter social para que puedan trabajar en equipo y, así, obtener el máximo rendimiento. Barnett (1993) y Benett & Stevahn (1991, cit. en Urbano 2004) ponen énfasis en la importancia del desarrollo de estas habilidades de carácter social para facilitar el trabajo en equipo “crear confianza entre ellos, mejorar la comunicación, resolver problemas y tomar decisiones en la interacción del grupo” (Urbano, 2004: 1).

Johnson, Johnson & Smith (1991, cit. en Panitz, 1997) categorizan los principios del aprendizaje cooperativo de la siguiente manera:

- a) Los estudiantes crean, descubren y transforman el conocimiento a través de la interacción.
- b) Los aprendientes activan sus conocimientos previos con el grupo de trabajo. El aprendizaje no es algo que le viene dado al aprendiente, sino que es este quien lo crea. El aprendiente construye sus conocimientos sobre la base de los conocimientos previos y se produce el aprendizaje significativo.
- c) El esfuerzo del docente está dirigido al desarrollo de las competencias de los estudiantes.
- d) La interacción entre los estudiantes es el mejor medio para desarrollar sus estrategias sociales. A través de la interacción social se multiplican las posibilidades de aprendizaje.

En la Figura 2 podemos ver un cuadro-resumen de algunos conceptos que engloba el aprendizaje cooperativo:



Figura 2: resumen de conceptos del aprendizaje cooperativo (González Lozano y García-Romeu, 2011)

El aprendizaje cooperativo promueve actitudes positivas, incrementa la calidad del aprendizaje dotando de responsabilidades específicas a los aprendices, mejora su autoimagen y reduce el nivel de ansiedad. Como consecuencia, se desarrollan ac-

titudes positivas frente al aprendizaje, aumenta la motivación y estimula la autoestima (Crandall, 2000, cit. en Urbano 2004).

Esta forma de trabajo define muy bien una de las competencias generales de los aprendices, el *saber hacer*. Los estudiantes planifican una acción y gracias al intercambio de borradores característico de la escritura cooperativa los estudiantes consiguen emplear todos los recursos de que disponen.

Por tanto, el aprendizaje cooperativo, de forma combinada con el proceso de composición y la flexibilidad de la Web 2.0 son los ingredientes perfectos para nuestro proyecto de desarrollo de estrategias de expresión escrita a través de la carta comercial.

• **Enseñanza de lenguas basada en tareas**

El objetivo de la ELBT es capacitar a los estudiantes a usar la lengua para desenvolverse adecuadamente en la realización de actividades específicas relevantes para ellos (Long, 2003). Para ello, en nuestro caso, los estudiantes desarrollarán sus estrategias de composición a partir de la ejecución de tareas que reflejen actividades significativas propias del discurso específico. Es importante recordar que funcionar de forma eficaz en un determinado contexto profesional exige resolver satisfactoriamente tareas que requieren el uso adecuado de conocimientos lingüísticos y de habilidades sociopragmáticas.

Queremos focalizar el trabajo de los aprendices en determinados objetivos (lingüísticos, discursivos y sociopragmáticos) especialmente relevantes para construir conocimiento durante clases orientadas a la acción. En este sentido, es de gran importancia facilitar a los estudiantes la identificación de aquellos elementos discursivos, lingüísticos y sociopragmáticos propios del discurso específico.

Los estudiantes, a partir de una necesidad real de comunicación, toman conciencia de sus necesidades sociopragmáticas y lingüísticas, e identifican los recursos que necesitan para resolver satisfactoriamente la tarea. En la ELBT las tareas pedagógicas facilitan el andamiaje para alcanzar con éxito la tarea real del ámbito específico en el que se inserte.

Como señala Long:

“La adquisición de conocimiento de la L2 relacionado firmemente a tareas similares a las que los aprendices encontrarán en los dominios del discurso meta, aumenta la probabilidad de que el aprendizaje se generalice con éxito a esos dominios. Una ley básica de transferencia de formación es que cuanto más cercana sea una tarea de práctica a una tarea de transferencia, más probabilidades hay de que la práctica se transfiera.”

(Long, 2003: 22)

Por ello, las secuencias didácticas de tareas pedagógicas y de comunicación, deben ayudar a alcanzar los objetivos comunicativos específicos de los estudiantes y a combinar la adecuación sociopragmática y la corrección lingüística.

• **Proceso de composición**

En la tradición educativa española existe una escasa atención al desarrollo de las habilidades de composición. En múltiples ocasiones se nos propone ejercer como críticos literarios pero muy pocas veces se nos estimula para crear textos propios (Serafini, 2006). En la República Checa nos encontramos con una situación muy similar a la española. Esto nos impulsa a prestar atención al desarrollo de las estrategias de expresión escrita de los aprendices a través del proceso de composición en los textos de EFE.

Algunos estudios recientes han puesto de manifiesto la importancia del proceso de composición en la enseñanza y aprendizaje de la expresión escrita (Cassany et al., 2007). El proceso de composición está formado por una serie de procesos y subprocesos que se retroalimentan de forma recursiva: *Planificación*, *Textualización* y *Revisión* (*comparar-diagnosticar-operar*).

“El proceso es muy parecido al que utiliza un niño para jugar con un juego de construcción. Como sabe lo que quiere construir, añade y retoca las piezas hasta que consigue exactamente la forma que tiene en el pensamiento” (Pickett y Laster, 1984, cit. en Cassany, 2007: 119)

Es decir, el autor del texto organiza el procedimiento de forma recursiva en función de las necesidades que le van surgiendo a lo largo de la composición del texto. En la Figura 3 podemos ver el modelo de proceso de composición que resume Cassany:

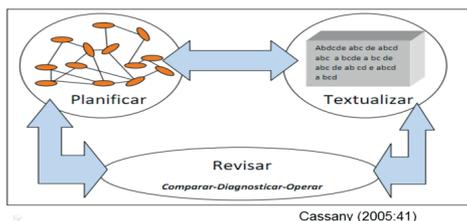


Figura 3: El proceso de composición.

Por tanto, el foco de atención se desplaza desde el producto hacia...

“...los procesos mentales que se dan en el aprendiente para emprender una línea de actuación organizada, intencionada y regulada por él mismo para realizar con éxito una tarea de escritura. Las estrategias de expresión escrita se integran en el proceso de composición para lograr que el aprendizaje sea más fácil, rápido, divertido, auto-regulado y transferible a situaciones nuevas” (González Lozano, 2009).

Durante la planificación el autor reflexiona, analiza los objetivos de la tarea que va a realizar, elabora una interpretación de todas las dimensiones de la tarea que va a llevar a cabo, establece unos planes de composición, organiza cómo va a trabajar, genera ideas acerca del tema sobre el que quiere escribir, recupera informaciones acerca del género discursivo requerido, piensa en el posible lector y organiza

las ideas. Es necesario poner énfasis en la perspectiva del lector, en el análisis de la información de que este dispone y de sus necesidades. Este momento cobra especial importancia en la enseñanza de EFE porque el éxito de las relaciones inter empresariales vendrá determinado por la atención a las necesidades del lector. Por tanto, el autor del texto tiene que preguntarse qué información tiene el lector sobre el tema, qué posición va a adoptar el lector con relación al texto que está escribiendo, qué léxico domina, etc.

En la textualización el autor verbaliza por escrito los conceptos e imágenes mentales, linealiza su discurso, conecta todas las ideas de forma progresiva y hace uso de una serie de recursos lingüísticos que faciliten la lectura del texto que está creando.

Por su parte, las estrategias de revisión incluyen la evaluación del proceso realizado, detectar los desajustes entre lo planificado y lo textualizado y operar sobre esos errores. Para ello, podemos utilizar estrategias como autor, revisar o colaborar con revisores externos.

• **Género discursivo específico**

En la enseñanza de EFE las peculiaridades comunicativas y socio-históricas de cada disciplina determinan la estructura y el contenido de los mensajes. La carta comercial responde a objetivos específicos generalmente dirigidos a aumentar la cuota de mercado y a mejorar la eficacia de la organización (Cassany, 2003). Ello obliga al autor a utilizar habilidades reales y específicas para alcanzar sus objetivos. Por tanto, nuestro objetivo es que los estudiantes sean capaces de desarrollar los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para que alcancen sus objetivos dentro de su ámbito profesional. Dada la amplitud inabarcable de los diferentes ámbitos profesionales, el desarrollo de las estrategias de composición y de las estrategias metacognitivas cobra un papel de especial relevancia porque ayuda a transferir lo aprendido a otras situaciones de aprendizaje similares.

De esta manera, el componente sociocultural de la comunicación escrita determina en gran medida los contenidos léxico-gramaticales, pragmáticos y discursivos del género específico. Por ello, partimos del concepto de género discursivo dado su carácter integrador de los aspectos léxico-gramaticales, pragmáticos, discursivos y socioculturales de la comunicación en el ámbito de EFE.

En este sentido, vamos a utilizar la conceptualización de género discursivo que describe Cassany:

“Entendemos el género discursivo (o género específico) como la unidad de comunicación que se ha desarrollado socio-históricamente en el seno de una actividad laboral específica. El género entendido así incluye tanto características léxico-gramaticales (fraseología, terminología, morfosintaxis, etc.) y discursivas (estructura, selección de datos, registro, etc.) como pragmáticas (funciones del discurso, roles de autor y lector, formas de cortesía, etc.).”

(Cassany, 2003: 42-43)

Por un lado, en la escritura profesional específica el contexto de emisión y recepción, los objetivos del mensaje y los intereses y necesidades del lector determinan tanto la forma como el contenido de nuestra misiva. El lector ocupa un papel central y el discurso se adapta al objetivo de la lectura, a los conocimientos previos y al contexto de recepción. Por tanto, vamos a prestar especial atención a los recursos sociopragmáticos del discurso vinculados con la retórica, con el estilo y con la cortesía.

Por otro lado, las características propias de la comunicación especializada son la eficacia, la precisión, la rapidez, la síntesis y la estandarización (Cassany, 2003: 48). Con la estandarización, se pretende simplificar el discurso al máximo para facilitar la consecución de los objetivos del autor mediante la brevedad, la claridad y la focalización en el objetivo del mensaje.

• **Web 2.0**

Hoy más que nunca la educación es un proceso que dura toda la vida. En la actualidad, vivimos en un momento de evolución constante y de transición hacia el espacio digital.

La Web 2.0 forma parte de esa transformación y nace como una aplicación tecnológica que promueve la colaboración en línea, la intercreatividad y la inteligencia colectiva en beneficio de la comunidad (Cobo y Pardo, 2007). Como es evidente, la Web 2.0 no está concebida para la enseñanza de una lengua pero sí cuenta con una serie de aplicaciones 2.0 que generan nuevas oportunidades de creación de conocimiento de forma conjunta con la comunidad digital y que, por tanto, pueden facilitar de manera considerable el aprendizaje de una lengua.

Un ejemplo que ilustra claramente esta interactividad es *Wikipedia*. La mayor enciclopedia del mundo es gratuita, está en Internet y la crean y editan millones de usuarios. Cualquier usuario de la red puede colaborar en la actualización de su contenido.

La escritura se hace líquida a través del texto digital (Borrás, 2005 y Cassany, 2005) y nos ofrece la posibilidad de diagnosticar, comparar y operar sobre el texto, hacer y deshacer de forma inmediata y sencilla a lo largo de todo el proceso de composición. El uso del ordenador permite romper las barreras espacio-temporales y la microsociedad del aula donde el profesor interactúa. El texto 2.0 siempre está abierto a una nueva edición y, por tanto, facilita la recursividad a lo largo del proceso de escritura. Los estudiantes pueden volver a planificar, editar, añadir o suprimir información a lo largo del texto de acuerdo con sus necesidades (González Lozano, 2009). En colaboración con los compañeros, los estudiantes negocian significados en la lengua meta, multiplican las posibilidades de transmisión de conocimientos y ponen en práctica una nueva forma de aprender basada en la construcción del conocimiento de forma colectiva (Fountain, 2005).

Por tanto, la Web 2.0 es la herramienta más adecuada para que los aprendices del siglo XXI desarrollen las estrategias de composición a través de la escritura de car-

tas comerciales y adquieran las destrezas del aprendizaje independiente. De esta manera, los estudiantes se ajustarán a las demandas de las organizaciones con un tratamiento de la escritura claro, conciso y correcto.

3. “Aprender escribiendo”, una aplicación 2.0 para el desarrollo de estrategias de composición

“Aprender escribiendo” es una plataforma 2.0 que promueve el desarrollo de la competencia escrita en contextos de enseñanza-aprendizaje presenciales a través de Internet.

Pretendemos conseguir escritores competentes en español lengua extranjera y en español segunda lengua que puedan desarrollarse a través de la escritura como agentes sociales en aquellos ámbitos que sean de su interés.

Asimismo, buscamos trascender la dimensión espacio-temporal del aula y favorecer el aprendizaje no formal desde la enseñanza formal mediante un trabajo colaborativo y autorregulado.

En la actualidad, estamos trabajando el desarrollo de las estrategias de composición en el género narrativo para el nivel B1 y el género específico para cursos de español de los negocios de nivel C1. En el futuro queremos extendernos al mayor número posible de géneros discursivos y niveles.

A continuación ejemplificaremos el trabajo que estamos realizando a través de una experiencia concreta con la plataforma.

• Presentación de la experiencia

La experiencia que presentamos se ha implementado en el Instituto Cervantes de Praga, en un contexto de no inmersión y de enseñanza no reglada. No obstante, es transferible a otros contextos de enseñanza que incluyan en su currículo la enseñanza de EFE como lengua extranjera, como segunda lengua o como lengua materna.

El perfil de los estudiantes de español de los negocios del Instituto Cervantes de Praga está constituido principalmente por profesionales liberales (publicidad, comercio, abogacía, etc.) y estudiantes universitarios de Economía, Turismo, Derecho, etc. El grupo sobre el que se ha desarrollado la experiencia está compuesto por doce personas de origen checo, eslovaco y ruso, de edades comprendidas entre los 23 y los 55 años (3 estudiantes de Turismo, 4 estudiantes de Economía, 2 estudiantes de la Escuela Diplomática, 2 responsables de Recursos Humanos de una empresa internacional y el director de un hotel de 4 estrellas). La mayoría de ellos tiene un alto grado de dependencia de la autoridad del profesor y, como consecuencia, han desarrollado pocas estrategias para llevar a cabo un aprendizaje autónomo y autorregulado.

Nuestra experiencia se ha desarrollado en el aula multimedia del Instituto Cervantes de Praga. Esta aula cuenta con nueve ordenadores (con dos pares de auriculares con micrófono cada uno) conectados en red entre sí y con conexión a Internet.

Además, cuenta con una pizarra digital interactiva que facilita la dinámica de las tareas que proponemos para desarrollar el género específico y que sirve de guía y referencia a profesores y alumnos durante el desarrollo de la propuesta.

• **Objetivos**

Los objetivos³ primarios de “Aprender escribiendo” son:

Para los estudiantes:

- Desarrollar las estrategias de expresión escrita a través del género específico.
- Aprender a regular el uso de estrategias de expresión escrita en cada uno de los momentos del proceso de composición.
- Utilizar la lengua meta como instrumento de comunicación para la producción de textos escritos a través de la negociación de significados de forma oral.
- Posibilitar la transferencia de estrategias que se desarrollan en la lengua extranjera y que se desconocen en la lengua materna.

Para los profesores:

- Atender las necesidades de los estudiantes del siglo XXI.
- Usar de forma significativamente rentable los recursos que nos ofrece la web 2.0 para actualizar y diversificar la enseñanza y el aprendizaje de la expresión escrita en el aula de EFE.
- Favorecer la autonomía en el aprendizaje.
- Impulsar el aprendizaje no formal desde la enseñanza formal.

• **Secciones de “Aprender escribiendo”**



Figura 4: Página de inicio de la plataforma “Aprender escribiendo”

La plataforma “Aprender escribiendo” se organiza en tres secciones dirigidas a los estudiantes (Botiquín, Directorio de estudiantes y Tareas), una dirigida a los docentes (Guía del profesor) y un espacio que presenta el proyecto y recoge los trabajos realizados por el grupo de “Aprender escribiendo” (¿Quiénes somos?). (Ver figura 4). A continuación vamos a presentar las secciones dirigidas a los estudiantes:

• **Botiquín⁴**

Está enfocado al desarrollo de las estrategias de apoyo del aprendiz. En este espacio podemos encontrar un *remix*⁵ o *mashup* de recursos de aprendizaje en línea para que el aprendiz pueda, por un lado, cubrir sus lagunas de aprendizaje en la lengua meta y, por otro, tener herramientas que le ayuden a alcanzar sus objetivos de comunicación con mayor autonomía.

Los recursos en línea que hemos seleccionado son: Aveteca, Pasatiempos de Rayuela, Conjuguemos.com, Lecturas paso a paso, diccionarios de la RAE y Wordreference, el Decálogo del buen escritor, conectores de argumentación y un vídeo de “¿Qué es un buen corrector?”. Este *remix* de recursos está orientado a los cursos de español general. Sin embargo, los estudiantes de la experiencia práctica que presentamos utilizaron muchos de estos recursos (RAE, Wordreference, el Decálogo del buen escritor, el vídeo sobre el “buen corrector” y los conectores de argumentación) como estrategias de apoyo a lo largo de toda la experiencia.

• **Directorio de estudiante⁶**

Este espacio está directamente vinculado con la página Facebook de «Aprender escribiendo» y en él veremos reflejadas las producciones intermedias y finales de nuestros estudiantes. De esta forma, no solo el grupo-clase y el profesor participarán en el proceso de reescritura sino que también quedará abierto a toda la comunidad virtual.

La página de Facebook “Aprender escribiendo” se organiza en tantos grupos como tareas de escritura. En cada grupo, los estudiantes compartirán sus textos con la comunidad digital y se les animará para que enriquezcan los otros textos con comentarios desde el punto de vista de la forma y del contenido. Estos comentarios permitirán a los estudiantes realizar una comunicación real en una modalidad discursiva diferente: el lenguaje específico de las redes sociales. Así, los usuarios que reciban comentarios de la comunidad digital, introducirán las modificaciones que enriquezcan su texto.

• **Tareas**

La sección de Tareas está dividida en dos géneros: la narración y la carta comercial. En este artículo, nos centraremos en el género de la carta comercial que, a su vez, consta de dos tareas: La Carta comercial y la Carta de reclamación.

Cada tarea se compone de una secuencia de actividades enfocadas al desarrollo de las estrategias de expresión escrita en EFE y tiene una duración aproximada de dos horas. El grado de dificultad de las tareas y el trabajo explícito con las técnicas de composición va aumentando progresivamente. Las tareas se van introduciendo en la programación del curso de forma transversal.

Cada una de las tareas de la plataforma se articula en cinco fases: *Contextualización, Sistematización, Producción, Autoevaluación y Revisión*⁷.

• **Contextualización**

En el apartado de contextualización se activan los conocimientos previos de los es-

tudiantes y se retoman algunos aspectos trabajados en el aula. Para facilitar la comprensión de las instrucciones y de las dinámicas que se proponen, los estudiantes cuentan con la voz de un narrador. De esta manera, el profesor se separa del centro de atención y delega el rol de dar instrucciones en un personaje. En el caso de la Tarea 1, el narrador es Santiago Rodríguez, gerente de Marketing's Ideas y responsable del desarrollo del proyecto de estandarización de la carta comercial.

• **Sistematización**

Durante la sistematización se trabajan aspectos relacionados con la estructura discursiva, con los recursos léxico-gramaticales y discursivos propios del género, y con sus particularidades sociopragmáticas y estilísticas.

Para trabajar los aspectos relacionados con la estructura textual global de la carta hemos utilizado, las estructuras primarias (secciones) y secundarias (movimientos) que propone el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*⁸ (2006 y *PCIC* en lo que sucesivo) en el Inventario de Géneros discursivos y productos textuales del nivel C1. Asimismo, las muestras lingüísticas de las estructuras textuales primarias y secundarias han sido extraídas del *PCIC* (2006).

Las muestras de lengua para trabajar la estandarización discursiva son, en el caso de la carta comercial, elaboradas expresamente y, en el caso de la carta de reclamación, es una muestra de lengua extraída de la escuela del consumidor de Eroski consumer⁹.

• **Producción**

Durante esta fase, los usuarios ejecutan el proceso de composición de una carta comercial a través del espacio digital.

Para ello, tomamos como base la dinámica de trabajo de escritura cooperativa tradicional donde una pareja de estudiantes escribe una parte del texto y se la entrega a la pareja de al lado para que esta lo continúe. Pero, ¿qué aporta el espacio digital a esta dinámica de trabajo?

- Materializar la recursividad del proceso de composición que describe Cassany (2005). La digitalidad de la escritura permite utilizar cada uno de los sub-procesos de que se compone el proceso de composición de forma recursiva.
- Ejecutar el sub-proceso de revisión a lo largo de todo el proceso de composición desde el punto de vista de la forma y desde el punto de vista del contenido. Los estudiantes construyen conocimiento a través de la interacción oral porque negocian lo que van a escribir y lo que han escrito los demás compañeros. Por tanto, esta forma de trabajo posibilita que los estudiantes comparen, diagnostiquen y operen sobre los textos en tiempo real de un modo más ágil. Este contraste de ideas ayuda a que los estudiantes actualicen sus conocimientos y los relacionen con los suyos propios.
- La escritura digital nos permite organizar los conocimientos de un modo muy similar a como opera nuestro cerebro (Serafini, 2006) porque nos permite editar, crear, hacer, deshacer, y compartir de forma muy dinámica.

- La posibilidad de aprender escribiendo pero sobre todo **re**escribiendo los apartados realizados por los compañeros.
- La flexibilidad espacio-temporal permite que los usuarios puedan seguir revisando, evaluando y mejorando la práctica.

Por tanto, la evaluación entre pares iguales se realizará a lo largo de todo el proceso de composición de forma transversal y los estudiantes tendrán que comparar-diagnosticar-operar a lo largo de todo el proceso (Bereiter y Scardamalia, 1983, cit. en Cassany, 2007 y Rodríguez, 1998).

• **Autoevaluación**

Durante la autoevaluación, los estudiantes reflexionan sobre su aprendizaje en la lengua meta y toman conciencia metacognitiva de las estrategias que han desarrollado a lo largo de toda la sesión a través de una reflexión en gran grupo.

• **Revisión**

La revisión es un subproceso que se desarrolla a lo largo de toda la sesión de trabajo y que, gracias a la flexibilidad espacio-temporal de la Web 2.0, permite trascender el aula y conjugar el aprendizaje formal y no formal. Todos los productos intermedios y finales se desarrollan en los grupos de la página de Facebook de “Aprender escribiendo¹⁰” y son fruto de un trabajo colaborativo que potencia la evaluación entre pares iguales y que se centra en aspectos lingüísticos, discursivos y socio-pragmáticos. Al mismo tiempo, pretendemos que se produzcan intercambios comunicativos, propios de las redes sociales, en los cuales la atención se centre en el significado y no en la forma. Por tanto, favorecer este tipo de comunicación real y significativa, es otro objetivo de esta dinámica de trabajo que facilita el paso de la enseñanza formal al aprendizaje no formal.

• **Guía del profesor**

En esta sección se pueden ver los objetivos de cada una de las secuencias que presentamos, la descripción de los itinerarios y su justificación. En este artículo, describiremos el itinerario que pueden seguir los profesores de español de EFE para trabajar la Tarea de la Carta comercial.

Como hemos visto más arriba, cada una de las tareas se divide en cinco apartados:

Durante la Contextualización los estudiantes activarán sus conocimientos previos relacionados con la carta comercial: concepto, función comunicativa y tipos. Posteriormente, analizarán un modelo de carta comercial “defectuoso” que contiene algunos problemas de coherencia, cohesión y adecuación. Para ello, los estudiantes revisarán esta carta desde el punto de vista del significado y comprobarán si el autor de la carta alcanza su objetivo comunicativo.

Para finalizar este apartado los estudiantes realizarán un análisis más exhaustivo de la carta para identificar las áreas de mejora relacionadas con la estructura discursiva, con los recursos léxico-gramaticales y discursivos, y con los requisitos socio-pragmáticos que debe reunir una carta comercial. A partir de estas áreas de mejora, el profesor elicitará qué características ha de tener una carta comercial: claridad,

precisión, brevedad, concreción, etc.

En el apartado de la Sistematización prestaremos atención a la estructura discursiva. Los estudiantes ordenarán un modelo “correcto” mediante una actividad de Hot Potatoes y relacionarán los diferentes párrafos de la muestra de lengua con los apartados correspondientes de las estructuras primaria y secundaria de la carta comercial.

Seguidamente, los estudiantes localizarán en el texto las características estilísticas de la carta comercial (sencillez, claridad, brevedad, corrección gramatical), la respuesta a las preguntas básicas a las que ha de responder cualquier texto (qué, quién, dónde, por qué, cómo) y los recursos retóricos y lingüísticos que muestran respeto, cortesía y el tono afectuoso del autor hacia el destinatario.

Para finalizar, en gran grupo, se hará una lluvia de ideas sobre los recursos lingüísticos que normalmente se utilizan en este tipo de cartas. Para facilitarles la tarea y para ayudarles a interiorizar la estructura discursiva global, se les proporcionará un asociograma con las estructuras principal y secundaria¹¹:

1. Sección de inicio:
 - Intento de captar la atención del interlocutor.
2. Sección de desarrollo:
 - Intento de generar interés en el lector.
 - Intento de crear la necesidad o el deseo de conseguir el producto.
 - Intento de animar al cliente a la acción.
3. Sección de cierre:
 - Conclusión.
 - Despedida.
 - Firma.
 - Cargo.
 - Postdata (en su caso).

Por último, sistematizarán con otra actividad de Hot Potatoes, los recursos lingüísticos que propone el PCIC (2006) para la carta comercial y los relacionarán con las estructuras discursivas primarias y secundarias.

Durante el apartado de la Producción los estudiantes observarán tres anuncios audiovisuales y escribirán una carta para promocionar los servicios de estas tres empresas.

En primer lugar, se realizará un visionado de los vídeos y se hará una planificación oral en gran grupo acerca de los objetivos que persigue cada una de las empresas, las garantías, las ventajas de sus servicios, cómo es el público meta, cómo van a generar interés, cómo van a crear la necesidad y cómo van a animar a los clientes a la acción.

Las empresas que hemos escogido para escribir las cartas comerciales pertenecen al sector servicios: una es de seguridad (Prosegur, Paraguay), otra es de asesoría legal (Confirma, gabinete de abogados, España) y la tercera pertenece al ámbito educativo (Universidad Autónoma del Perú, Lima).

Además, se incluye una actividad para reflexionar sobre los beneficios que tiene el

trabajo en equipo. De esta manera, los estudiantes tomarán conciencia de la importancia de ser cooperativos a lo largo de todo el proceso de composición que van a desarrollar a continuación.

Seguidamente, se plasmarán por escrito las ideas esbozadas en la actividad anterior a través de la técnica de “escritura a chorro”¹². Para ello, se distribuirán las distintas empresas entre las diferentes parejas de estudiantes, leerán la información de su empresa en la Ficha técnica¹³ que se les proporciona y completarán el primer apartado de la Planificación (ver figura 5).



OBJETIVO:

- Escribir una carta de comercial a una persona o empresa para que contrate uno de estos servicios.

PLANIFICACIÓN:

FICHA TÉCNICA

- Destinatario, asunto, saludo, captación de la atención del interlocutor y generar interés en el lector.

Guardar

←

→

Last modified: Nov 14, 2011

Figura 5

Cuando terminan, en lugar de entregar el papel a la pareja de al lado, guardarán su trabajo y pulsarán el enlace que les llevará a la planificación de otra carta comercial realizada por otra pareja de estudiantes. Antes de continuar con la planificación de esta nueva carta, tienen que leer la información de la nueva empresa en la Ficha técnica que se les proporciona, leer atentamente la planificación realizada por sus compañeros en el primer apartado, para después completar el segundo apartado (ver figura 6) de la planificación a través de la técnica de “escritura a chorro”.

Cuando terminan pulsan el enlace que les llevará al apartado de Textualización¹⁴, donde iniciarán el primer borrador de la carta comercial. Este borrador se continuará escribiendo de forma cooperativa y se seguirá la estructura discursiva trabajada durante la fase de sistematización¹⁵.

Para facilitarles al máximo la tarea, durante la escritura del borrador siempre podrán ver los anuncios, consultar una ficha con los recursos lingüísticos¹⁶ adecuados para cada movimiento y acceder a la ficha técnica¹⁷ de las empresas.



OBJETIVO:

- Escribir una carta de comercial a una persona o empresa para que contrate uno de estos servicios.

PLANIFICACIÓN:

FICHA TÉCNICA

- Destinatario, asunto, saludo, captación de la atención del interlocutor y generar interés en el lector.

Destinatarios: Bancos, ministerios, centros comerciales Seguridad
 Saludo: Estimados señores!
 Captación de la atención y generación de interés: Experiencia, empresa líder y multinacional, recursos de calidad, adaptación al cliente. Es necesario proteger nuestras pertenencias.

- Crear el deseo o la necesidad de conseguir los servicios, animar al cliente a la acción, conclusión y despedida.

Guardar

Figura 6

Es importante que al inicio de la escritura de cada movimiento se siga siempre el mismo procedimiento: lectura y escritura, pero sobre todo reescritura desde el punto de vista de la forma y del contenido de lo escrito anteriormente por las otras parejas.

Cuando terminan de escribir el último movimiento, los estudiantes tienen acceso a todos los textos creados por el grupo-clase y los copiarán en el grupo de La Carta comercial de Facebook¹⁸.

Durante la fase de Autoevaluación los aprendices realizan una reflexión en gran grupo y, después, sintetizan su reflexión a través de un comentario que publican en la página de Facebook de “Aprender escribiendo”¹⁹.

Finalmente, aunque la Revisión es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la sesión, los estudiantes irán al grupo de Facebook de la Carta comercial, elegirán uno de los textos creados por el grupo-clase y lo reescribirá desde el punto de vista de la forma y del contenido. Seguidamente, leerá los textos que compongan sus compañeros y emitirá un comentario positivo y otro para mejorar.

4. Conclusiones

Tras haber experimentado “Aprender escribiendo” en un curso de español de los negocios en el Instituto Cervantes de Praga, podemos concluir que el resultado es más que satisfactorio. Por supuesto que, por un lado, es necesario continuar el desarrollo de la herramienta hacia otros géneros discursivos y, por otro, no funciona igual con todos los estudiantes. Cuando se trabaja en contextos de enseñanza no reglada con jóvenes y adultos, las motivaciones, los intereses, las necesidades, las expectativas y la disponibilidad varían mucho.

En este sentido, algunos estudiantes se muestran reacios a usar el ordenador en el aula porque llevan todo el día sentados frente al ordenador, otros no tienen una necesidad real para aprender EFE y, además, trabajar la escritura exige una continuación fuera el aula y no todos los estudiantes disponen de tiempo para realizarlo. No obstante, todos nuestros estudiantes participaron activamente durante la experiencia y valoraron positivamente la tarea que realizaban. El trabajo fuera del aula lo realizaron más de un 60% de los estudiantes y el 100% se unió al grupo de Facebook.

Una vez realizados los comentarios anteriores, son extraíbles las siguientes conclusiones:

“Aprender escribiendo”

- Favorece el desarrollo de las estrategias de expresión escrita en los aprendices y, según las entrevistas realizadas a los estudiantes a posteriori, posibilita la transferencia de estas estrategias a la lengua materna. El sistema educativo checo no presta mucha atención al desarrollo de estrategias de expresión escrita y, en este sentido, “Aprender escribiendo” ayuda a completar esta laguna.
- Desarrolla el género de especialidad a través de la atención al proceso de composición. De esta forma, se facilita la didáctica del género específico.
- Fomenta el desarrollo del aprendizaje no formal desde la enseñanza formal. Se trasciende el espacio del aula y se facilita la creación de entornos de aprendizaje personal.
- Promueve el desarrollo del alumno como aprendiz autónomo porque este controla el proceso, planifica, gestiona los recursos que tiene a su disposición y autorregula los factores afectivos.
- Se potencia una activación estratégica de las competencias generales del individuo: *saber, saber hacer, saber ser y saber aprender*.
- “La combinación de las estrategias de expresión escrita, el proceso de composición y el trabajo en cooperación a través de Internet, constituye un cambio e innovación pedagógica que facilita, rentabiliza, mejora y diversifica el aprendizaje de lenguas y la atención a la diversidad de los aprendientes.” (González Lozano, 2009)

Notas

1. <http://www.aprenderescribiendo.com>
2. Para profundizar en el concepto de *remix* y de *mashup*, ver Cassany (2012: 108-110) donde se analiza el *mashup* propuesto en "Aprender escribiendo".
3. Para ver una descripción pormenorizada de los objetivos de "Aprender escribiendo" ver González Lozano (2009)
4. Ver: <http://aprenderescribiendo.com/cervantes/cervantes/botiquin.html>
5. Para profundizar en el concepto de *remix* y de *mashup*, ver Cassany (2012: 106-111) donde se puede encontrar, asimismo, una descripción del *mashup* propuesto en "Aprender escribiendo".
6. Ver: <http://www.facebook.com/pages/Aprender-escribiendo/123420204425056?sk=info>
7. Esta descripción general de cada una de las fases de las que se componen todas las tareas la vamos a ejemplificar a través de la Tarea 1: "La carta comercial".
8. Ver *PCIC*, 2006: 341-344 (para la carta comercial) y *PCIC*, 2006: 344-346 (para la carta de reclamación).
9. Ver http://escuelas.consumer.es/web/es/aprender_a_aprender/tarea2/3.php
10. Ver: <http://www.facebook.com/pages/Aprender-escribiendo/123420204425056?sk=info>
11. Ver PCIC (2006: 341-344) (id.)
12. A través de la "escritura a chorro" o "escritura libre" fomentamos que el estudiante escriba, durante la planificación, todas las ideas que tiene en su mente en forma de frase lo más rápidamente posible, como si de un chorro de agua se tratara. Las frases pueden ser correctas o incorrectas, pero la corrección no es lo más importante en este momento. Lo que ahora nos interesa es vencer las limitaciones de los estudiantes a la hora de escribir desde el momento de la planificación. Ver: <http://www.aprenderescribiendo.com/cervantes/Negocios/tareas/1producto/fichatecnica.html>
13. Ver: <http://www.aprenderescribiendo.com/cervantes/Negocios/tareas/1producto/fichatecnica.html>
14. Ver: <http://www.aprenderescribiendo.com/cervantes/Negocios/tareas/1producto/presentacion3.3.html>
15. Estructura discursiva trabajada durante la Sistematización: Sección de inicio: intento de captar la atención del interlocutor. Sección de desarrollo: intento de generar interés en el lector, intento de crear la necesidad o el deseo de conseguir el producto, intento de animar al cliente a la acción. Sección de cierre: conclusión, despedida, firma, cargo y, en su caso, postdata)
16. Ver: http://www.aprenderescribiendo.com/cervantes/Negocios/tareas/1producto/recursoslinguisticos_presentacion.html
17. Ver: <http://www.aprenderescribiendo.com/cervantes/Negocios/tareas/1producto/fichatecnica.html>
18. Ver: <http://www.facebook.com/groups/207549282650687/>
19. Ver: <http://www.facebook.com/pages/Aprender-escribiendo/123420204425056?sk=wall>

Bibliografía

- Barnett, L. (1993). El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales. En *Aula de Innovación Educativa*, 36, ver: <http://aula.grao.com/revistas/aula/036-la-educacion-tecnologica/el-aprendizaje-cooperativo-y-las-estrategias-sociales>.
- Bennett, B., Rolheiser-Bennet, C. & Stevahn, L. (1991). *Cooperative learning: Where Heart Meets Mind*. Toronto: Educational Connections.
- Bereiter, C. Y M. Scardamalia, (1983). Does Learning to Write Have to Be so Difficult? En A. Freedman, I. Pringle & J. Yalden, (Eds.), *Learning to Write: First Language/Second Language* (pp. 2033). Nueva York: Longman.
- Borrás, L. (2005). *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*, Barcelona, UOC.
- Cassany, D. (2003). La lectura y escritura de géneros profesionales en EpFE. En A. van Hooft et al. (Eds.), *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 40-64). Ámsterdam: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco libros.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2012). *En línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: MEC y Anaya. Consultado el 15 de diciembre de 2011, <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>
- Cobo, C., & Pardo, H. (2007). *Planeta web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Barcelona/México DF: Flacso México.
- Fountain, R. (2005). Wiki pedagogy. *Dossiers tecnopedagógicos*. Consultado el 15 de diciembre de 2011, http://www.profetic.org/dossiers/dossier_imprimer.php3?id_rubrique=110
- García-Romeu, J. (2006). Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos. En A. van Hooft et al. (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 145-158). Ámsterdam: Ministerio de Educación y Ciencia.
- González Lozano, J. (2009). El desarrollo de las estrategias de expresión escrita en la clase de ELE a través del espacio virtual: una experiencia con alumnos de nivel B1 centrada en el proceso de composición de forma cooperativa. *Biblioteca virtual RedEle*, 11. Consultado el 15 de diciembre de 2011, <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2010/memoriaMaster/2-Semestre/JavierGonzalez.html>.
- González Lozano, J. & García-Romeu, J. (2011). Ctrl+Alt+Supr: cómo desarrollar las estrategias de expresión escrita en el aula de ELE a través del espacio virtual. II Encuentro práctico de profesores de ELE en Polonia. Cracovia: Instituto Cervantes de Cracovia, International House Barcelona y Difusión. Consultado el 15 de diciembre de 2011, <http://www.encuentro-practico.com/cracovia/conferencias-11.html#gonzalez>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia*.

rencia para el español. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Long, M. H. (2003). Español para fines específicos: ¿textos o tareas? En A. van Hooff et al. (Eds.), *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. (pp. 15-39). Ámsterdam: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Panitz, T. (1997). Collaborative Versus Cooperative Learning: Comparing the Two Definitions helps understand the nature of interactive learning cooperative learning and College Teaching. *Cooperative Learning and College Teaching*, 8, 2, p. 5. Ver también en: <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>
- Rodríguez, L. (1998). La expresión escrita en la clase de ELE. *ASELE*, IX, 441-448.
- Sanz, M. (1999). La escritura como destreza creativa. *Carabela*, 46, 103-118.
- Serafini, M. T. (2006). *Cómo se escribe*. Barcelona: Bolsillo Paidós.
- Urbano, C. (2004). El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de ELE. *Revista Redele*, junio 2004. Consultado el 15 de diciembre de 2011: <http://www.educacion.es/redele/revista1/urbano.shtml>.

Criterios y plantillas para la evaluación oral del español para fines específicos

Kris Buyse

Katholieke Universiteit Leuven / Lessius University College Antwerpen

Resumen

Para realizar una evaluación de calidad son importantes tres criterios, a saber: la validez, la fiabilidad y la transparencia (Dochy & Gijbels, 2010). Además de la transparencia y la fiabilidad - promoviendo el uso de plantillas o escalas más transparentes en un proceso de evaluación cada vez más formativo -, los últimos años se está enfatizando la validez, tomando como objetivo la simulación de auténticos contextos comunicativos en los que aplicar los conocimientos y destrezas lingüísticos adquiridos (Parrondo Rodríguez, 2004). En un número creciente de publicaciones se vienen ofreciendo al profesor modelos y pautas para simular esta realidad en la clase (e.o. Cabré & Gómez de Enterría, 2006), pero sin indagar en cómo evaluar esta especificidad comunicativa, donde reside la especificidad de la enseñanza del español para fines específicos (EFE). De ahí que en este artículo se presenten criterios y plantillas para evaluar de manera formativa y sumativa las competencias orales del alumno de EFE. Partiremos de un estado de la cuestión sobre el tema y del contexto del aprendizaje actual con sus exigencias y objetivos de aprendizaje, para analizar en primer lugar un corpus de plantillas de evaluación y proponer en segundo lugar unos criterios y plantillas *flexibles* que permiten adaptar la evaluación de la expresión oral a los objetivos respectivos de cada curso, sin perder de vista la transparencia, la validez, la fiabilidad y –añadimos- la facilidad de uso. Constataremos que la facilidad de uso de las plantilla de evaluación disminuye mientras que la transparencia, la validez y la fiabilidad aumentan a medida que se utilizan más criterios para evaluar.

1. Introducción

Según Van Iseghem (2010) evaluar la competencia oral hoy día no es nada fácil, debido a que los objetivos comunicativos de los cursos de lengua hacen que ya no se pida solamente a los evaluadores que se evalúe el nivel de lengua (con respecto a los componentes gramaticales, léxicos, fonéticos, etc.) sino que se espera que se evalúe *al mismo tiempo* la competencia comunicativa. De ahí que este autor concluya que solo podemos intentar ser justos y trabajar con criterios transparentes. Como los criterios, contenidos y plantillas de la evaluación dependen de los objetivos del proceso de aprendizaje, la importancia respectiva de la competencia comunicativa y del nivel de lengua entre los objetivos determinará también la importancia relativa de ambos aspectos en la evaluación. En el marco de un curso de *español para fines específicos* (EFE), los objetivos están centrados cada vez más en la simulación de auténticos contextos comunicativos, por lo que aumenta la importancia de las destrezas comunicativas en el curso y, a su vez, en la evaluación (Cabré & Gómez de Enterría, 2006). No obstante, faltan modelos claros y fáciles de usar para evaluar la competencia comunicativa y el nivel de lengua al mismo tiempo, por

lo que en este artículo nos proponemos presentar criterios y plantillas para evaluar de manera formativa y sumativa ambos aspectos de la competencia oral del alumno de EFE, tomando en cuenta los objetivos de la clase de EFE y contestando a las preguntas centrales de la evaluación según Cassany, Luna y Sanz (2001), es decir: qué evaluar, cuándo y dónde.

Presentaremos primero el punto de partida, el estado de la cuestión, la metodología y las preguntas de investigación, antes de pasar al análisis de un corpus de plantillas y terminar por presentar nuestras propias propuestas de evaluación.

2. Puntos de partida y estado de la cuestión

En el contexto de enseñanza actual, la evaluación no constituye un componente *después de la enseñanza*, sino que forma un *componente propio* de la enseñanza, y uno de los más orientadores –es decir, que permite orientar el aprendizaje del alumno-, a condición de que (i) todos los implicados (profesores y alumnos) dispongan de informaciones detalladas sobre el progreso realizado y los problemas eventuales, y que (ii) el profesor no sólo dirija la transferencia de conocimientos sino que también acompañe al alumno en su búsqueda de informaciones y su construcción de *conocimientos (lingüísticos)*¹ y *destrezas (comunicativas)*² (Sluismans & Dochy, 1998). Por lo tanto, la evaluación no sólo tiene como objeto los conocimientos, sino también las destrezas y actitudes³ (Keeves, 1994). A través de la evaluación del desempeño (“performance assessment”), se evalúa en qué medida el alumno es capaz de aplicar los conocimientos adquiridos a la hora de solucionar nuevos problemas relacionados con los conocimientos antedichos (Meyer, 1992). Para ello, se le deben poner ejercicios realistas o simulados (Gipps, 1994; Parrondo Rodríguez, 2004). La integración de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje ha hecho que se emplee en la literatura inglesa cada vez más el término de “assessment” (seguimiento/evaluación continua) para este tipo de evaluación, porque pone énfasis en la relevancia de un contexto de evaluación auténtico –es decir, que simula la(s) realidad(es) en la(s) que harán falta los conocimientos, destrezas y actitudes evaluados-, en la importancia de dar comentarios a los aprendientes, en las competencias, en el uso –pero no exclusivo- de simulaciones, en la calidad del input para el aprendiz, etc. (Dochy & Gijbels, 2010).

Considerando la evaluación como un componente de la enseñanza, se hace hincapié en la estrecha relación entre los objetivos de aprendizaje y la evaluación. Con respecto a aquellos, se lee en los planes de estudio de todos los tipos de enseñanza (secundaria, de adultos, superior) que se pretende que el estudiante asuma su responsabilidad en el proceso de aprendizaje, que tome iniciativas, que se atreva a comunicarse con fluidez y que aprenda a manejar instrumentos heurísticos (diccionarios, gramáticas, corpus, portales, buscadores bibliográficos, etc.) para seleccionar informaciones relevantes. No obstante, según Gijbels (2007) las generaciones actuales necesitan *estímulos y recompensas* (“triggers and rewards”) para conseguir que los alumnos realicen las actividades propuestas con el objetivo de cumplir con los objetivos de aprendizaje, lo cual se consigue entre otras cosas gracias a la evaluación formativa, que, además de evaluar, constituye una recompensa por el

trabajo realizado hasta el momento y al mismo tiempo un estímulo para seguir en la misma dirección o adaptarla. Una evaluación *formativa*⁴ se considera hoy día esencial, no sólo para el alumno porque le permite detectar elementos positivos y problemas, además de formular objetivos y caminos concretos para mejorarlos, sino también para el profesor, quien puede/debe guiar al alumno en la medida de lo posible, tomando en cuenta el nivel y el progreso del grupo, así como el del individuo (Van Iseghem, 2010). Según Dochy & Gijbels (2010), el empleo frecuente de la evaluación formativa permite aumentar, ampliar y dirigir la motivación del alumno, además de profundizar en el aprendizaje, mientras que una evaluación únicamente sumativa conlleva el riesgo denominado “teaching/learning to the test”, es decir: que el objetivo primordial del alumno sea aprobar el test/examen y el del profesor dar sus clases en función del test/examen.

Las plantillas que se usan para evaluar en qué medida el alumno ha alcanzado los objetivos son cada vez más *analíticas*⁵, es decir: que la puntuación final constituye la suma de las notas de varios criterios, como los que enumera el Marco Común de Referencia Europea (MCRE): la Competencia lingüística general, la Riqueza de vocabulario, la Corrección gramatical, el Dominio de vocabulario, el Dominio de la pronunciación... Por su parte, la evaluación *global o sintética*⁶ se considera más motivadora, porque permite darle al alumno unos comentarios y observaciones detallados en el marco de una evaluación formativa. La global, por su parte, conlleva un mayor riesgo de que se produzca el “efecto halo”, es decir: que la evaluación positiva de un solo criterio influya (demasiado) positivamente la evaluación global (Dochy & Gijbels, 2010).

Otra característica del contexto de enseñanza actual es el alto grado de *transparencia, validez y fiabilidad*⁷ que se les impone a los objetivos y la evaluación del curso, y el riesgo de que se *recurran* las decisiones del (comité) evaluador en el caso de que no se perciban como suficientemente transparentes, válidas y/o fiables. Debido a eso, una plantilla de evaluación se elabora preferentemente dentro de un *grupo didáctico*, va acompañada de *una clave* (es decir, una nota explicativa sobre cómo manejar la plantilla) y se evalúa regularmente con el objetivo de mejorarla constantemente (Van Iseghem, 2010; Cassany, 2001; Sánchez Lobato, 2004; Robles Ávila et al., 2006). Otra consecuencia práctica es que se considera necesario limitar el número de criterios (en la literatura se suele hablar de un máximo de 5 hasta 7 criterios).

Finalmente, tal como ya se ha anunciado en la introducción, constatamos que faltan plantillas de evaluación que, además de ser suficientemente válidas, fiables y transparentes, reflejen adecuadamente las características y exigencias del marco de enseñanza que acabamos de describir, es decir: que (1) evalúen al mismo tiempo el output comunicativo y el nivel de lengua, (2) combinen las ventajas de las evaluaciones analítica y sintética, (3) tengan suficiente flexibilidad para adaptarse a cualquier tipo de enseñanza de lenguas y sus objetivos correspondientes, (4) permita combinar una evaluación sumativa y formativa de conocimientos, destrezas y actitudes, para (5) convertirse así en un instrumento fiable y suficientemente detallado para dar feedback al alumno. Por eso, las plantillas que presentamos aquí *se basan en y refieren a* las consignas y descriptores del MCRE, pero van más allá, porque

aunque con este marco se puede evaluar el output comunicativo y el nivel de lengua a la vez, el margen de flexibilidad es mínimo: cada cambio en los objetivos, el nivel o el tipo de enseñanza requiere que se elabore otra plantilla, de modo que es difícil constatar un denominador común entre las plantillas⁸. Así, Cito/Slo (2011: 23) señala que, como el MCRE distingue entre la expresión, la interacción y la comprensión orales, cada una requiere también su propia evaluación. Se ofrece la posibilidad de una evaluación integrada de las destrezas, pero en tal caso “se debe entender que en el caso de un mal desempeño de los estudiantes es difícil averiguar lo que puede ser la causa” (ibidem), lo cual reduce seriamente las posibilidades de feedback en unas plantillas que por defecto no prestan mucha atención a la combinación de la evaluación formativa y sumativa, ni al binomio analítico/sintético. Además, según los mismos autores, la evaluación por medio del MCRE constituye una tarea compleja, porque existen 13 criterios entre los que hay que elegir. Por otro lado, “¿Qué pasa con una prueba en la que el profesor quiera evaluar destrezas y los componentes lingüísticos al mismo tiempo? ¿Puede el profesor pretender que su evaluación sea coherente con la visión del MCRE?” Pues es importante señalar que el énfasis está en la evaluación de destrezas como leer, escuchar, hablar, conversar y escribir. Si esto no es el caso, entonces se hace difícil sostener que la evaluación se haya basado en el MCRE” (Cito/Slo, 2011: 23, traducción k.b.).

3. Metodología y preguntas de investigación

Con el objetivo de comprobar la eficacia y adecuación de las plantillas de evaluación actuales, constituimos entre 2009 y 2011 un corpus de 100 plantillas de evaluación provenientes de todos los tipos de enseñanza⁹, niveles¹⁰ y lenguas¹¹ en Bélgica, tanto de cursos de ELE general como de EFE¹².

Partiendo de nuestro estado de la cuestión, formulamos las preguntas de investigación siguientes:

- i) ¿Son suficientemente válidas las evaluaciones? Es decir, ¿comproban que se hayan cumplido los objetivos?
- ii) ¿Son fiables? Para que así sea, un alumno tendría que obtener aproximadamente la misma puntuación, cualquiera que sea el colega que puntúe.
- iii) ¿Son transparentes (se puede comprobar en detalle cómo se ha llegado a tal puntuación)?
- iv) ¿Toman en cuenta el progreso realizado por el/la aprendiente? ¿Son formativas y/o sumativas?
- v) ¿Son fáciles de usar o “viables” las plantillas empleadas¹³?

En la etapa siguiente de la investigación, analizamos el corpus a partir de las preguntas de investigación (para los resultados, ver el apartado 4). Finalmente, elaboramos nuestras propias plantillas, basadas en los resultados del análisis (véase el apartado 5). Las plantillas ya han sido presentadas en varios foros nacionales e internacionales, los cuales se aprovecharon para hacer encuestas entre los participantes con el objetivo de conocer sus opiniones con respecto a las preguntas que acabamos de listar.

4. Análisis del corpus

El análisis del corpus nos permitió sacar las conclusiones siguientes.

i) En el 97% de los casos las plantillas son más bien *analíticas* (véase el apartado 2), por lo que es más alto el grado de transparencia y fiabilidad que en el caso de una evaluación puramente global o sintética, que por su parte tiene la ventaja de ser más fácil de usar, porque es sencilla y rápida. Sin embargo, la presencia e importancia de los criterios manejados no siempre corresponden con los objetivos del curso, de modo que la validez es más bien baja. Por ejemplo, muchas veces uno de los objetivos importantes del curso es alcanzar una pronunciación poco marcada, pero esto no se refleja en los criterios de la evaluación, donde ésta no se evalúa o no con la misma preponderancia que la que uno esperaría a partir de los objetivos; otras deficiencias frecuentes, además de la imprecisión o la falta de objetivos explícitos del curso, son la falta de correlación entre los objetivos comunicativos del curso y una evaluación mayoritariamente basada en la corrección lingüística, o entre los objetivos centrados en las destrezas de un curso de EFE y una evaluación basada en los conocimientos del *contenido*, a pesar de que es difícil combinar la evaluación de la forma y de los contenidos porque es problemático concentrarse en ambos al mismo tiempo (Van Iseghem, 2010). Bien el objetivo es que el alumno *sepa* ciertos contenidos culturales, económicos, médicos... –o sea, que adquiera ciertos conocimientos-, bien que *sepa hacer* algo, o, en otros términos, adquiera ciertas destrezas, tal como presentar adecuadamente estos contenidos, sirviéndose de las estructuras gramaticales, léxicas y pragmáticas requeridas (véase el ejemplo 1).

Ejemplo 1. Material para una actividad comunicativa en un curso de español económico. Elaboración propia.

<p>1. ▶▶ Información general</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ubicación: <input type="text"/> - <input type="text"/> Forma de Gobierno: <input type="text"/> República - Capital: <input type="text"/> Montevideo - <input type="text"/> Superficie: 176.215 km² - <input type="text"/> Población: 3.415.920 (la mayoría <input type="text"/> de origen europeo) - Religión oficial: / <input type="text"/> - <input type="text"/> → la mayoría <input type="text"/> católica <p>2. ▶▶ El mercado uruguayo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uruguay <input type="text"/> España: <ul style="list-style-type: none"> - <input type="text"/> la manera de hacer negocios - <input type="text"/> hábitos de consumo ▪ Uruguay <input type="text"/> España <ul style="list-style-type: none"> - comercio familiar: <input type="text"/> papel esencial en el comercio - super/hipermercados: <input type="text"/> papel menos esencial ▪ Uruguay <input type="text"/> Mercosur <ul style="list-style-type: none"> - <input type="text"/> zona de libre comercio y movimiento - ¿Miembros? <input type="text"/> B....., A....., U....., P..... y V..... - Mercosur <input type="text"/> secreto bancario <input type="text"/> convertirse en centro financiero ▪ <input type="text"/> Turismo: crece rápidamente 	<p>Para enlazar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ▶▶: empezamos por / (ahora/luego/después) pasamos a... / terminamos por... - <input type="text"/>: en cuanto a, con respecto a, respecto de, (para) - <input type="text"/>: ser - <input type="text"/>: estar (en), situarse (en), encontrarse (en) - <input type="text"/>: tener (*haber: sólo hay) - <input type="text"/>: suceder, ocurrir, tener lugar, hay - <input checked="" type="checkbox"/>: hay, tenemos - <input type="text"/>: verbos como dar lugar a - <input type="text"/>: verbos derivados de sustantivos: - <input checked="" type="checkbox"/> (objetivo): para + inf., para eso + verbo conjugado - <input type="text"/> (manera): de esta manera, así - <input type="text"/>: parecerse a >> <input type="text"/> es diferente de - <input type="text"/>: pero, sin embargo, no obstante - <input type="text"/>: forma parte de - <input type="text"/>: por eso
---	--

La evaluación, por su parte, tiene que centrarse en los objetivos del curso: son estos los que determinan el valor que se les concede en la evaluación al *saber*, y al *saber hacer*.

Finalmente, con respecto a la corrección lingüística, se constata que en la mitad de los casos solo se evalúa la adecuación a la forma, sin controlar la variación, riqueza

y precisión, tanto de las estructuras léxicas y gramaticales como de las pragmático-discursivas; con respecto a las destrezas, en menos de la mitad de los casos se evalúa, además de la expresión oral, también la *comprensión* auditiva, a pesar de su presencia general entre los objetivos de los cursos.

ii) Sólo un 10% va acompañado de una clave, de modo que es muy difícilmente manejable por otro evaluador. De hecho, el 87% de las plantillas no se habían elaborado en equipo, de manera que cada profesor individual manejaba su(s) propia(s) plantilla(s), lo cual resulta negativo para el grado de *fiabilidad* de la evaluación.

iii) Gracias a su carácter analítico, la gran mayoría de las plantillas (97%) son *relativamente transparentes*. El carácter *relativo* se debe al grado de transparencia y fiabilidad de las escalas utilizadas: calificaciones generales como “bien”, “muy bien”, etc. o “3”, “4”, etc. sobre una escala de 5 no son unívocas (cada evaluador las interpretará a su manera), de modo que requieren en realidad una nota explicativa precisa, o se sustituirían mejor por escalas específicas por componente y nivel (véase el ejemplo 2 para una criteriología de la fluidez en el nivel A, elaboración propia):

Ejemplo 2. Criteriología para la fluidez en el nivel A.

2. El alumno lo entiende todo. No le cuesta mucho conversar y toma iniciativas para seguir conversando. **1,5-1.** El alumno no lo entiende todo, pero formula correctamente las preguntas necesarias para entenderlo finalmente. Le cuesta conversar (muchas pausas, reformulaciones...), pero toma iniciativas para seguir conversando. **0.** El alumno lo entiende más o menos pero no pide más explicaciones. No consigue conversar y tampoco toma muchas iniciativas para seguir conversando.

En una minoría de casos (2%), se calcula el número de errores por criterio, una intervención a primera vista positiva para la transparencia; sin embargo, no queda claro si se cuenta el número de errores o más bien el número de *tipos de errores* (puesto que no se debería sancionar más de una vez el mismo error), y tampoco es transparente la relación entre la sanción basada en el número de problemas y la cantidad del output comunicativo del alumno (un alumno que habla poco tendrá menos “oportunidades” para cometer errores).

iv) En una gran mayoría de las plantillas no queda claro en qué medida se usan sólo para fines sumativos o también tienen un carácter *formativo*: son escasas (8%) las que incluyen referencias a (y bonificaciones para) el progreso, el comportamiento y la actitud del alumno a lo largo del período formativo como su participación y colaboración dentro y fuera de la clase, la realización de las tareas, su disponibilidad para aprender y mejorar, etc. ; además, muy pocas plantillas se usan para darles comentarios detallados a los aprendientes después del examen o prueba. Casi no hay referencias al uso de un portafolio que dé lugar a una recompensa en la medida en la que los problemas registrados por el alumno se hayan resuelto (sistema de bonificación; la literatura está a favor del portafolio a condición de que el modelo y el sistema estén claros, véase Dochy & Gijbels, 2010).

v) *La facilidad de uso* es muy variable, pero se constata que es inversamente proporcional a la fiabilidad, la validez, el carácter formativo y la transparencia: éstos su-

ben a medida que se añaden más criterios, sub criterios y escalas, pero baja la facilidad de uso, aunque el punto de inflexión depende de cada evaluador individual (véase el gráfico 1).

Gráfico 1. Relación entre la transparencia, la validez, la fiabilidad y el carácter formativo, la facilidad de uso (ejes verticales) y el número de capas de evaluación, es decir: la cantidad de criterios, sub criterios, escalas (ejes horizontales)



5. Propuesta de plantillas flexibles

A la luz de los problemas descritos en el apartado anterior, elaboramos unas plantillas flexibles, es decir: adaptables a todo tipo (para fines generales o específicos) y nivel de curso en función de sus objetivos respectivos. Otro objetivo crucial de nuestras plantillas es que se ofrezca una solución para el desafío descrito en la introducción, a saber: evaluar *al mismo tiempo* la competencia comunicativa y el nivel de lengua a partir de la importancia asignada a cada uno de estos criterios en los objetivos del curso, una *misión casi imposible* según Van Iseghem (2010) y que quedaba por realizar según nuestro análisis del corpus de plantillas. La solución que se propone aquí es división en dos columnas, una para evaluar los componentes formales (o "Texto": ¿qué sabe el alumno?) y otra para el output comunicativo (o "Tarea": ¿qué hace el alumno?), respectivamente (véase la Tabla 1). Los criterios dentro de cada columna son adaptables a los objetivos de cada curso, aunque parece indispensable que además de la expresión se evalúe también la comprensión. El criterio del "output comunicativo" evalúa el grado de adecuación comunicativa de la expresión e interacción oral (el "saber hacer"), mientras que los criterios del vocabulario, la gramática y la pragmática evalúan en qué medida se recurre para ello a las formas lingüísticas adecuadas (el "saber"), es decir: el léxico adecuado, las formas gramaticales convenientes, además del registro, la coherencia y la cohesión, las estructuras de compensación e interacción, etc. De esta manera se reduce el número de criterios a seis (dos veces tres) y no hace falta elaborar una plantilla aparte para la expresión oral y la interacción oral, respectivamente. El peso relativo de cada columna y de cada criterio depende de los objetivos del curso y del nivel: el del "tex-

to” podría ser mayor en una carrera de filología o de traducción e interpretación que en un curso de EFE, por ejemplo, puesto que en las dos primeras el objetivo es formar a especialistas de la lengua.

Tabla 1. “Tarea” y “texto”.

tarea		texto	
output comunicativo		pronunciación	
fluidez		vocabulario	
comprensión		gramática & pragmática	
	total		total
	%		%
total general			

Otro aspecto fundamental es el aspecto formativo y motivador, incluyendo por ejemplo elementos positivos por criterio y abajo una referencia al proceso de aprendizaje del alumno, con un sistema de bonificación, acompañado o no por otro de penalización por una actitud y progreso negativos (véase la Tabla 2, una plantilla para las competencias orales en el curso de Traducción e Interpretación, nivel B2).

Tabla 2. Plantilla para las competencias orales en el curso de Traducción e Interpretación, nivel B2.

Plantilla EVALUACIÓN ORAL [T B2] Nombre:		Evaluador: Global AAA B C D E F Total: /40	
A. "TAREA"	total "A": /15	B. "TEXTO"	total "B": /25
1. Fluidez y cantidad	puntuación: /5	4. Pronunciación + entonación	puntuación total : /5
Elementos positivos:		Elementos positivos:	
2. Output comunicativo (cant. + cal.)	puntuación media: /5	5. Vocabulario	puntuación total: /10
Actividad 1 (= tarea...) [presente]:			
Actividad 2 (= tarea...) [pasado]:			
Actividad 3 (= tarea...) [hipótesis]:			
Actitud / Comunicación no verbal:			
Elementos positivos:		Elementos positivos:	
3. Comprensión	puntuación: /5	6. Gramática + estructuras pragmático-discursivas	puntuación total: /10
Elementos positivos:		Elementos positivos:	
ELEMENTOS COMPENSATORIOS (porff., progreso, actitud; +1 hasta +3)		ELEMENTOS PENALIZADORES (porff., -progreso, -actitud; -1 hasta -3)	

En esta tabla el evaluador tiene la posibilidad de evaluar en dos fases (véase la Tabla 2, arriba a la derecha): primero apunta durante la prueba oral los elementos positivos y negativos por categoría, sin puntuarlos, pero dando una nota global, intuitiva; en una segunda fase (por ejemplo, durante el tiempo que recibe el alumno siguiente para escuchar y/o ver un fragmento o para leer instrucciones y preparar la respuesta, o bien más tarde cuando haya más tiempo) el evaluador puntúa las categorías según el sistema detallado en una clave. En el caso de que haya una discrepancia importante entre la evaluación global y la analítica, hace falta reconsiderar el caso y buscar las posibles causas de la diferencia. Del feedback que estamos recibiendo al final de nuestros talleres y de evaluadores que están usando estas plantillas se desprende que este procedimiento por fases genera más confianza en la fiabilidad de la evaluación y que es fácil de usar, porque durante una prueba oral es difícil apuntar observaciones y puntuar adecuadamente al mismo tiempo; así, la puntuación se realiza de manera más fiable y el riesgo de una discrepancia entre la evaluación global y la analítica es menor, lo que se confirma en la realidad, según los testimonios recibidos.

En función de las preferencias del evaluador, es posible añadir más “capas de evaluación”: en la Tabla 3 se han añadido más sub criterios en las categorías, y en la Tabla 4 se han añadido escalas de evaluación por categoría, lo que hace que para muchos evaluadores sea demasiado difícil de usar por la gran cantidad de informaciones que se encuentran en la plantilla).

Tabla 3. Plantilla para las competencias orales en el curso de Traducción e Interpretación, nivel B2. Segunda “capa de evaluación”.

Plantilla EVALUACIÓN ORAL TT B2		Nombre:	Evaluador:	Total: /40
A. "TAREA"		total "A": /15	B. "TEXTO"	
1. Fluidez y cantidad		puntuación: /5	total "B": /25	
			4. Pronunciación + entonación	
			Pronunc.:	
			Enton.:	
Elementos positivos:			Elementos positivos:	
2. Output comunicativo (cant. + cal.)		puntuación media: /5	5. Vocabulario	
			A. Palabras (lengua general)	
			B. Combinaciones de palabras. (valencia, colocac., expres.)	
			C. Riqueza, precisión y variación	
			D. Funciones comunicativas	
Actividad 1 (= tarea) [presente]:				
Actividad 2 (= tarea) [pasado]:				
Actividad 3 (= tarea....) [hipótesis]:				
Actitud / Comunicación no verbal:				
Elementos positivos:			Elementos positivos:	
3. Comprensión		puntuación: /5	6. Gramática + estructuras pragmático-discursivas	
probl. léx. (concr./abstr.) / gram. / pragm.-disc.			A. Morfología	
			B. Sintaxis	
			C. Estruct. prag.-disc. (registro, estruct., coh., conectores, estrat. de compensac. e interacc.)	
			D. Variación	
Elementos positivos:			Elementos positivos:	
ELEMENTOS COMPENSATORIOS (portf., progreso, actitud; +1 hasta +3)			ELEMENTOS PENALIZADORES (portf., -progreso, -actitud; -1 hasta -3)	

Tabla 4. Plantilla para las competencias orales en el curso de Traducción e Interpretación, nivel B2. Tercera “capa de evaluación”.

Plantilla EVALUACIÓN ORAL TT B2		Nombre:	Evaluador:	Total: /40
A. "TAREA"		total "A": /15	B. "TEXTO"	
1. Fluidez y cantidad puntuación: /5 5= objetivo cumplido total / 4= ... en gran medida (< 2 veces) / 3= ... parcialmente (2-4) / 2= ... 50-50 (comunic. perturbada) / 1= ... en absoluto ... / 0= Incomprensible Comentarios:		4. Pronunciación + entonación puntuación total : /9 Pronunc.: 3= sin falta / 2= 1-3 errores / 1= 4-6 errores / 0= >6 errores Enton.: 2= sin falta / 1= 1-3 errores / 0= >3 errores Comentarios (subraya los probl. del niv. A):		
2. Output comunicativo (cant. + cal.) puntuación media: /5 5= tarea realizada sin faltas / 4= de manera relevante y coherente (<2 errores) / 3= parcialmente (2-3) / 2= 50-50 (4-6) / 1= insuficientem. (>6) / 0= Incomprensible Actividad 1 (= tarea ...) [presente]: Actividad 2 (= tarea ...) [pasado]: Actividad 3 (= tarea...) [hipótesis]: Actitud / Comunicación no verbal:		5. Vocabulario puntuación total: /10 A. Palabras (lengua general): 3= sin falta / 2= 1-3 / 1= 4-6 / 0= >6 B. Combinaciones de palab.: (valencia, colocac., expres.): 3= sin falta / 2= 1-3 / 1= 4-6 / 0= >6 C. Riqueza, precisión y variación: 3= muy rico; 2= relativam. ...; 1= demasiado poco...; 0= sólo pal. básicas D. Funciones comunicativas: 1= correcto; 0= incorrecto Comentarios (subraya los probl. del niv. A):		
3. Comprensión puntuación: /5 5= comprens. total / 4= comprens. casi total (<2 probl.) / 3= parcial (2-3) / 2= limitada (4-6) / 1= insuficiente (>6) / 0= no entiende nada Comentarios probl. lex. (concr./abstr./gram./pragm.-disc. (subraya los probl. del niv. A):		6. Gramática + estructuras pragmático-discursivas puntuación total: /10 A. Morfología: 3= sin falta / 2= 1-3 / 1= 4-6 / 0= >6 B. Sintaxis: 3= sin falta / 2= 1-3 / 1= 4-6 / 0= >6 C. Estruct. pragm.-disc. (registro, estruct., coh., conectores, estrat. de compensac. e interacc.): 3= muy rico y correcto; 2= relativamente ...; 1= demasiado poco...; 0= no hay D. Variación: 1= suficiente; 0= insuficiente Comentarios (subraya los probl. del niv. A):		
Elementos positivos: ELEMENTOS COMPENSATORIOS (portf., progreso, actitud; +1 hasta +3)		Elementos positivos: ELEMENTOS PENALIZADORES (portf., -progreso, -actitud; -1 hasta -3)		

A pesar de que sean adaptables al tipo de curso, su nivel, la visión del evaluador y del instituto, es menester actualizar regularmente las plantillas, tomando en cuenta los problemas surgidos anteriormente y las discusiones entre colegas. Una herramienta que permite a cualquier evaluador comprobar en qué medida su evaluación corresponde a la de otros colegas, es WebCef¹⁴, donde uno puede comparar su propia evaluación de una prueba grabada con la de otros colegas. Finalmente, para aumentar la fiabilidad, es esencial que cada versión de una plantilla vaya acompañada de una clave que contenga los objetivos y la materia del curso, el sistema de puntuación, los descriptores, las series de actividades y el sistema de selección, las listas de problemas típicos por nivel.

6. Conclusiones y discusión

En conclusión, el análisis de un corpus de plantillas de evaluación de las competencias orales sugiere que hacen falta, tanto para los cursos de ELE general como para los de EFE, unas plantillas más fiables, válidas y formativas, y que también son mejorables la transparencia y la facilidad de uso. En el contexto de un curso de EFE son problemáticas especialmente las relaciones entre los objetivos comunicativos y su evaluación, entre los conocimientos y las destrezas, y entre la corrección lingüística y el output comunicativo.

Las plantillas flexibles que se han presentado en el apartado anterior se proponen cumplir con estos requisitos, al mismo tiempo que se pueden usar en cualquier cur-

so y nivel, adaptándose a las exigencias del curso y las preferencias del evaluador. Asimismo quieren servir como instrumento formativo con el objetivo de dar la mayor cantidad posible de comentarios a los alumnos sobre su actuación durante el examen oral. En este sentido es más bien un instrumento de “assessment” (véase el apartado 2) que de “evaluación”. Aquél tiene su origen en la palabra latina “asidere”, lo que significa “estar sentado al lado de alguien” y pone de relieve el proceso de aprendizaje (Dochy & Gijbels 2010). Por lo tanto, la metáfora que los profesores podemos tener en mente a la hora de evaluar, es que más vale sentarse al lado del alumno que enfrente de él.

Notas

1. El *conocimiento lingüístico* « es uno de los componentes fundamentales de la capacidad de usar la lengua, objetivo final de un programa de enseñanza de una L2. En todo hablante de una lengua, tanto nativo como extranjero, se supone un determinado conocimiento de esa lengua. La investigación sobre adquisición de segundas lenguas estudia en qué consiste ese conocimiento y describe las distintas formas que adopta. » (Diccionario de términos clave de ELE, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm, consultado el 15/11/2012).
2. La *competencia comunicativa* « es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación » (Diccionario de términos clave de ELE, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm, consultado el 15/11/2012).
3. Las *destrezas* son lo que el Marco Común de Referencia denomina el « saber hacer », o el « saber instrumental ». Se refiere en primer lugar a las que el documento del Consejo de Europa denomina ‘destrezas y habilidades prácticas’: destrezas sociales, destrezas de la vida cotidiana, destrezas profesionales y destrezas de ocio. En segundo lugar se refiere a las destrezas y las habilidades interculturales. La *actitud* es « uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua. Consiste en la disposición psicológica del aprendiente ante los procesos de enseñanza-aprendizaje; afecta a muy diversos aspectos de estos procesos y experimenta variaciones a lo largo de su desarrollo. » (Diccionario de términos clave de ELE, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm, consultado el 15/11/2012).
4. « La *evaluación formativa* es un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje, así como sobre los puntos fuertes y débiles, que el profesor puede introducir en su planificación del curso y en la retroalimentación efectiva que da a los alumnos. La evaluación formativa se utiliza a menudo en un sentido amplio para incluir información no cuantificable proveniente de cuestionarios y consultas. La *evaluación sumativa* resume el aprovechamiento al final del curso con una calificación. No es necesariamente una evaluación de dominio lingüístico; de hecho, gran parte de la evaluación sumativa es una evaluación referida a la norma, realizada en un momento concreto y de aprovechamiento. » (Instituto Cervantes, 2002: 186).
5. « La *evaluación analítica* consiste en analizar distintos aspectos de forma separada » (Instituto Cervantes, 2002: 181).
6. « La *evaluación global* consiste en realizar una valoración sintética tomada en conjunto. En este caso, el examinador pondera distintos aspectos de forma intuitiva » (Instituto Cervantes, 2002: 181).
7. « La validez es el concepto del que se ocupa el Marco. Se puede decir que una prueba o un procedimiento de evaluación tiene validez en la medida en que pueda demostrarse que lo que se evalúa realmente (el constructo) es lo que, en el contexto en cuestión, se debería evaluar y que la información obtenida es una representación exacta del dominio lingüístico que poseen los alumnos o candidatos que realizan el examen.

La fiabilidad, por otro lado, es un término técnico. Es básicamente el grado en que se repite el mismo orden de los candidatos en cuanto a las calificaciones obtenidas en dos convocatorias distintas (reales o simuladas) de la misma prueba de evaluación. » (Instituto Cervantes, 2002: 177)

8. Véanse por ejemplo las plantillas en Cito/Slo (2011: 97 et ss.).
9. Tipos de enseñanza: enseñanza de adultos 45%, enseñanza superior 35% y enseñanza secundaria 20%.
10. Niveles: A 30%, B 50%, C 20%.
11. Lenguas: español 40%, francés 30%, inglés 15%, neerlandés 10%, otras 5%.
12. ELE general 70%, EFE 30%.
13. “Un procedimiento de evaluación también tiene que ser práctico, *viabile*; la viabilidad tiene que ver concretamente con la evaluación de la actuación. Los examinadores trabajan bajo la presión del tiempo; sólo ven una muestra limitada de la actuación y existen límites definidos del tipo y del número de categorías que pueden manejar como criterios.” (Instituto Cervantes, 2002: 178)
14. www.webcef.eu

Bibliografía

- Cabré, M.T., & Gómez de Enterría, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2001). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Cito/SLO (2010). *Toetsen en beoordelen met het ERK*. Arnhem/Enschede:
- Dochy, F., & Gijbels, D. (2010). Evaluatie. En S. Janssens, (Ed.), *Leren en onderwijzen* (pp. 121-175). Leuven: Acco.
- Dochy, F. e.a. (2003). *Anders evalueren. Assessment in de onderwijspraktijk*. Tiel: Lannoo Campus.
- Gipps, G.V. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: The Falmer Press.
- Gijsselaers, W. (2007). *Talking about My Generation*. Keynote at EARLI 07: European Practice-based and Practitioner Research conference on Learning and Instruction for the new generation, Maastricht, 14-16 November.
- Keeves, J.P. (1994). Methods of assessment in schools. En T. Husén & T.N. Postlewhaite, (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 362-370). Oxford/ New York: Pergamon Press.
- Meyer, C.A. (1992). What's the difference between authentic and performance assessment. *Educational Leadership*, 49, 39-40.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid.
- Parrondo Rodríguez, J.R. (2004). Modelos, tipos y escalas de evaluación. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (p p. 967-982). Madrid: SGEL.
- Préfontaine, C. e.a. (1998). *Pour une expression orale de qualité*. Montréal/Québec: Les éditions logiques.

- Robles Ávila, S. e.a. (2006). *La enseñanza del español como lengua extranjera a la luz del marco común europeo de referencia*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Sluismans, D., & Dochy, F. (1998). Alternatieve toetsmethoden in studentgericht onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 16 (4), 229-233.
- Van Iseghem, J. (2010). *Didactiek mondelinge vaardigheden*. Leuven: KU Leuven, Curso del Máster de Didáctica de Lenguas.



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN PAÍSES BAJOS

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN



FUNDACIÓN
COMILLAS



UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM