

ESPAÑOL para FINES ESPECÍFICOS

Actas del II CIEFE

II CONGRESO INTERNACIONAL DE ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS



Amsterdam, noviembre de 2003



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA
DEL REINO DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS
Y LUXEMBURGO



Instituto
Cervantes

II CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESPAÑOL
PARA FINES ESPECÍFICOS



TITULO:

**Español para Fines Específicos.
Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos
Amsterdam, noviembre de 2003**

EDITORES:

V. de Antonio
R. Cuesta
A. van Hooft
B. de Jonge
J. Robisco
M. Ruiz

REDACTORA:

K. Jauregi

Realización, Maquetación, Fotomecánica, Impresión y encuadernación
Serveis de Preimpresió per Publicitat i Arts Gràfiques, S.L.
(Estudi Copitrama)

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
DEL REINO DE ESPAÑA
©Secretaría General Técnica
Subdirección General de Información y Publicaciones

ISBN: 90-806886-3-0
NIPO: 027-04-032-3
Dep. Legal: B-50342

Índice

Presentación María Piedad de la Fuente Salvador Isabel-Clara Lorda Vidal	5
----------------------------------------------------------------------------------------------	---

Introducción Editores	8
---------------------------------	---

I. Ponencias y comunicaciones

Español para fines específicos: ¿textos o tareas? Michael Long	15
--------------------------------------------------------------------------	----

La lectura y escritura de géneros profesionales en EpFE Daniel Cassany	40
----------------------------------------------------------------------------------	----

El aula virtual de español. Un proyecto del Instituto Cervantes para integrar el potencial de las NTIC en la actividad docente Juan Pedro Basterrechea	65
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EpFE) José Ramón Gómez	82
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

II. Investigaciones en curso

El componente cultural en la clase de español para fines específicos María Vittoria Calvi	107
-----------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

La confección de léxicos específicos para la red. Un ejemplo concreto: el léxico multilingüe de economía del proyecto ElektraVoc-II Kris Buyse	123
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

La difusión de la terminología científica en la prensa Giovanna Mapelli	130
-----------------------------------------------------------------------------------	-----

III. Experiencias didácticas y comunicaciones

La traducción audiovisual en la enseñanza de idiomas Anna Vermeulen	143
-------------------------------------------------------------------------------	-----

El papel de las preguntas en la aplicación del método del caso a la enseñanza del español de negocios Carlos Schmidt Foó	153
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Morfología y productividad del léxico económico María Cecilia Ainciburu	164
El español de la economía desde una perspectiva nacional e internacional: programación y actividades Ángel M. Felices Lago	175
Actividades para la participación activa de los alumnos dentro de su ámbito de especialización en clases de español Encarnación Arroyo	185
El enfoque por tareas y el español de los negocios: integración de destrezas Olga Juan	191

IV. Mesa redonda

El humor no quita lo específico Claudia Fernández Silva, Manuel Pérez Gutiérrez Moderador: Fermín Sierra	204
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Presentación

M^a Piedad de la Fuente Salvador

Consejera de Educación y Ciencia.

Embajada de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

El segundo Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (II CIEFE), organizado conjuntamente por el Instituto Cervantes de Utrecht y la Consejería de Educación de la Embajada de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, se celebró en Ámsterdam los días 7 y 8 de noviembre de 2003. Este acontecimiento ha sido fruto de la estrecha colaboración entre estas dos instituciones y consecuencia inmediata del éxito que supuso el I CIEFE (2000).

Cabe destacar la elevada asistencia a este congreso de profesores procedentes de varios países, así como la calidad y variedad de las contribuciones. Los trabajos presentados fueron revisados por los expertos del Comité Científico para asegurar los criterios de adecuación y calidad acostumbrados en acontecimientos de este nivel. Durante el II CIEFE, tuvieron lugar 40 intervenciones, incluyendo cuatro conferencias plenarias, cuatro ponencias, talleres, comunicaciones y una mesa redonda. Una selección de dichos trabajos se ha recogido en este volumen de Actas, que intenta ser fiel reflejo de la situación actual y de las perspectivas de futuro del español para fines específicos.

Desde aquí queremos dejar constancia de nuestro agradecimiento a todos aquellos que han hecho posible la celebración de este segundo congreso y han contribuido a su éxito. Participaron en este proyecto las principales instituciones educativas relacionadas con la investigación y docencia del español para fines específicos, centros de formación del profesorado de español como lengua extranjera y asociaciones de profesores de español en Países Bajos. En este sentido, debemos mencionar la presencia de los departamentos y secciones de español de las universidades y escuelas superiores de formación profesional siguientes: CPS Amersfort, Haagse Hogeschool Den Haag, Hogeschool Economische Studies Amsterdam, Hogeschool Zuyd Vertaalacademie Maastricht, Katholieke Universiteit Nijmegen, Nationale Hogeschool voor Toerisme en Verkeer Breda, Rijksuniversiteit Groningen, Universiteit Ámsterdam, Universiteit Leiden y Universiteit Utrecht. Participaron, asimismo, las siguientes asociaciones de profesores de español: Vereniging Docenten Spaans in Nederland y la Sección Española de Vereniging van Leraren in Levende Talen, así como el A.B.C. (Advies en Begeleiding Centrum).

Estuvieron presentes, también, algunas de las más relevantes instituciones educativas españolas en este campo, tales como Universidad de Navarra (I.E.S.E. Business School), Universidad Antonio de Nebrija, Universidad de Murcia, Universidad de Navarra y Universidad Politécnica de Madrid. No podemos olvidar la colaboración de las siguientes editoriales especializadas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Anaya, Cambridge University Press, Difusión, Edelsa, Edinumen, Espasa, Klett, SM y SGEL. Así como la de la escuela ENFOREX, ALES y FUNIBER. Y, finalmente, manifestamos nuestro reconocimiento hacia el buen trabajo de los editores, que tan generosamente han colaborado en la revisión de los textos.

Con este proyecto deseamos haber contribuido a difundir las últimas investigaciones sobre el español para fines específicos, creando la posibilidad de instaurar un foro en el que compartir ideas y experiencias didácticas. Esperamos que todo ello redunde en la mejora de la calidad de la enseñanza de la lengua española y que esta magnífica experiencia, ya consolidada, tenga continuidad en el futuro.

Presentación

Isabel-Clara Lorda Vidal

Directora del Instituto Cervantes de Utrecht

El volumen que nos complace presentar recoge una selección de las ponencias y experiencias didácticas expuestas en el segundo Congreso Internacional de Español para Fines Específicos celebrado en Amsterdam los días 7 y 8 de noviembre de 2003. Este II CIEFE da continuidad a la primera cita realizada con gran éxito en el 2000 y surge de la necesidad de los docentes de español de dar respuesta a la demanda creciente de un español específico, sobre todo en áreas como la científica, la tecnológica, la jurídica, los negocios e Internet.

El congreso reunió a numerosos profesionales relacionados con la enseñanza del español para fines específicos: profesores, investigadores, creadores de material didáctico, editores, algunos con una larga trayectoria profesional y otros más noveles, movidos todos por el empeño común de aportar sus conocimientos y enriquecer los de los demás. Los trabajos presentados, como bien podrá comprobar el lector, destacan por su variedad temática y su carácter innovador.

El II CIEFE fue un encuentro fructífero, preparado con gran ilusión y entusiasmo, que confirmó la necesidad de seguir trabajando para afianzar esta forma de intercambio de ideas. En la clausura del Congreso, los asistentes manifestaron su deseo de que los trabajos presentados fueran publicados en breve, con el objeto de que su publicación sirviera de medio eficaz para compartir las inquietudes esbozadas durante aquellas jornadas, consolidar las nuevas aportaciones y alentar futuras investigaciones.

Desde estas líneas queremos, como coorganizadores del Congreso y responsables de la publicación de estas Actas, agradecer el esfuerzo y apoyo de todos los participantes. Asimismo extendemos nuestro agradecimiento a las personas, entidades y organismos que hicieron posible la celebración del Congreso y la publicación de las Actas.

Por último, deseamos que este volumen sea de provecho a todas aquellas personas interesadas en adentrarse en el campo, poco explorado aún en las Facultades de Filología, de la enseñanza del español para fines específicos. Sirva este trabajo también para animar a las diversas instituciones y departamentos universitarios a continuar su colaboración e inestimable labor de apoyo en la futura consolidación periódica del CIEFE.

Introducción

El presente volumen reúne los textos de las ponencias y una selección de las comunicaciones y talleres presentados durante el II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (II CIEFE), celebrado en Ámsterdam durante los días 7 y 8 de noviembre del año 2003. Al igual que en las Actas del I CIEFE (2000), también en esta ocasión ofrecemos un muestrario de los contenidos que fueron expuestos, tratados y discutidos durante esos dos días por los asistentes al Congreso.

Como entonces, también hoy y en este volumen nos planteamos como objetivos revisar el estado del español en el ámbito profesional, divulgar las más recientes investigaciones sobre el español para fines específicos, ser foro para el intercambio de ideas y experiencias didácticas, difundir información acerca de nuevos materiales curriculares y, finalmente, impulsar el desarrollo de nuestra lengua como vehículo de relación profesional.

Para ello, hemos dispuesto las distintas participaciones en cuatro bloques según la naturaleza formal y temática de las exposiciones originales ofrecidas durante el II CIEFE. En la primera parte, se presentan las cuatro ponencias plenarias. En la segunda, titulada 'Investigaciones en curso', ofrecemos tres trabajos. El primero de ellos trata sobre la importancia del componente cultural en la clase de Español para Fines Específicos (EpFE); los otros dos se centran en el componente lexical, uno en el aprendizaje del léxico de la economía mediante una herramienta multimedia (ElektraVoc-II) y el otro, en la difusión de la terminología científica en la prensa. La tercera parte, 'Experiencias didácticas y comunicativas', reúne las aportaciones de seis talleres cuyos contenidos van desde la presentación de experiencias en el aula y la divulgación de tareas hasta la descripción de nuevos métodos para la enseñanza del EpFE. Entre el primer y segundo bloque de ponencias, comunicaciones y talleres tuvo lugar, a modo de entremés, una 'mesa redonda' dedicada al humor. Hemos querido dejar constancia de los temas que se debatieron entre los asistentes y los tres participantes en el último apartado de este libro.

La primera parte se abre con la ponencia inaugural del II CIEFE presentada por Michael Long. Durante su exposición, plantea y defiende la necesidad de centrar la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) y, por ende, los cursos de lenguas extranjeras para fines específicos (LEpFE), a partir de tareas y no de textos como vía para alcanzar una adecuada competencia lingüística. La ponencia de Long combina una seria y aguda discusión sobre los principios que fundamentan la adquisición de LE y LEpFE. Discute las ventajas y desventajas del enfoque formal o gramatical y de los planteamientos metodológicos que parten del significado y de los textos. A lo largo de su exposición y con una buena dosis de relatividad científica, el autor va adentrándose en aquellos aspectos que considera decisivos en el aprendizaje de EpFE: la inviabilidad de los enfoques formales y tradicionales, la propuesta de alternativas pedagógicas basadas en el enfoque por tareas, los diferentes problemas que se derivan de este

planteamiento, entre otros. Tras estas reflexiones Long termina su exposición con una serie de conclusiones con las que cierra su riguroso y pormenorizado análisis sobre el estado actual de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Daniel Cassany continúa el diálogo y aplica sus conocimientos, experiencias y saber sobre la formación lingüística en contextos laborales al ámbito del EpFE. Plantea el estado precario del EpFE: la ausencia de revistas, la falta de foros e intercambios entre docentes y especialistas, la ausencia del trabajo en grupo y la falta de conciencia de algunos docentes de ELE. La relevancia de los diferentes géneros textuales en las comunicaciones profesionales y el estudio y enseñanza de los mismos desde un enfoque sociocultural son principios a partir de los cuales Cassany organiza su exposición. El autor presta especial atención a los aprendices de EpFE en empresas y organizaciones y describe el enfoque, los objetivos y programas específicos para este tipo de profesionales. Ofrece, además, una serie de ejemplos concretos a partir de documentos especializados, originales y corregidos, que permiten observar detenidamente los procesos de reformulación y mejora de la escritura de especialidad. Su base metodológica parte del análisis de necesidades de las distintas empresas y organizaciones. Cassany cierra su aportación con cinco conclusiones centradas en la orientación socio-cultural del proceso de aprendizaje, los programas de L1, L2 y EpFE.

Juan Pedro Basterrechea ofrece una exposición clara e informativa, en la que describe la aplicación de las nuevas tecnologías para la creación del 'Aula virtual del español' (AVE) por parte del Instituto Cervantes y las posibles aplicaciones de esta 'Aula' como instrumento integrador en la enseñanza del español, de las tecnologías de la información, comunicación (TIC) y los desarrollos multimedia como Internet. Subraya el reconocimiento del potencial para el aprendizaje de L2 de las mismas como instrumento para adecuar las necesidades y objetivos de los aprendices con los planes y programas de enseñanza de las instituciones educativas. Expone las ventajas del uso de los 'entornos virtuales de aprendizaje' y las posibilidades didácticas de los materiales multimedia combinados o no con Internet. Todo ello permite integrar y combinar la imagen con la palabra en movimiento o no y posibilita la retroalimentación. Plantea el problema de la falta de recursos de muchos centros para desarrollar dichos instrumentos. En este sentido, el autor presenta el 'Aula virtual del español' como un servicio de apoyo didáctico a disposición de aquellos centros que deseen integrar las TIC en sus currículos de ELE y EpFE. Pasa finalmente a describir el origen y las características del AVE en general y, en particular, en el contexto de la oferta de EpFE.

La cuarta ponencia plenaria se debe a José Ramón Gómez. Su estudio se centra en la competencia léxica en el currículo de EpFE. El autor reflexiona sobre el papel que el léxico desempeña en la enseñanza y aprendizaje del EpFE desde tres vertientes: los conocimientos y habilidades que permiten satisfacer las necesidades, las estrategias que permiten la organización cognitiva y, por último, su accesibilidad. Termina planteando una doble propuesta didáctica para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de las competencias léxica y comunicativa.

El segundo bloque de las Actas, 'Investigaciones en curso', lo inicia Maria Vittoria Calvi con un trabajo titulado 'El componente cultural en la clase de español'. La autora realiza una exposición sobre la importancia que ha ido adquiriendo el componente cultural tanto para el análisis lingüístico como para el aprendizaje de L2 y LpFE. La exposición crítico-teórica realizada por Calvi, ubicada acertadamente, en el marco de la política lingüística europea, viene complementada por un análisis de la presencia de lo que la misma autora denomina 'términos culturales' en los discursos y textos de especialidad, en concreto, de los sectores de la economía, la política y el turismo españoles.

'La confección de léxicos específicos para la red. Un ejemplo concreto: el léxico multilingüe de economía del proyecto ElektraVoc-II' es el título de la participación de Kris Buyse. A partir de la presentación del módulo de economía de esta plataforma digital, desarrollada y elaborada conjuntamente entre las universidades Katholieke Universiteit Leuven, Rijks Universitet Gent, la escuela de estudios superiores Lessius Hogeschool y el Ministerio de Educación de la Vlaamse Gemeenschap (la comunidad flamenca), el autor ofrece una serie de consideraciones sobre las posibilidades, ventajas y desventajas, los problemas de la creación y análisis de corpus y bases de datos para fines específicos.

El último trabajo de esta sección, titulado 'La difusión de la terminología científica en la prensa', muestra los resultados obtenidos del análisis de un corpus de 30 artículos publicados en revistas españolas de divulgación científica como *Muy Interesante*, *Mente y Cerebro*, *Investigación y Ciencia* y las secciones de 'Sanidad', 'Salud' o 'Sociedad' de los diarios *El País* y *Mundo*. Con este trabajo de investigación, Mapelli tiene como objetivo describir y explicar el proceso de transformación del lenguaje científico al lenguaje científico divulgativo. La autora centra su estudio en el tratamiento de los términos y de las nociones técnicas en estos textos..

El tercer bloque recoge una selección de las comunicaciones y talleres presentados durante el II CIEFE.. El lector encontrará en los trabajos de Anna Vermeulen, Carlos Schmidt, María Cecilia Ainciburu, Encarnación Arroyo, Olga Juan y Ángel Felices, información sobre las descripciones, explicaciones, argumentos y objetivos de los materiales didácticos desarrollados por los mismos autores para el aprendizaje del EpFE. Los temas tratados abarcan la traducción audiovisual, el español de la economía, el papel de las preguntas en la aplicación del método del caso a la enseñanza del español de negocios, el préstamo y productividad en el léxico económico, la participación activa de los alumnos, y la integración de destrezas desde el enfoque por tareas en el español de los negocios.

El presente volumen lo cierra, como ya hemos indicado el texto titulado 'El humor no quita lo específico'. Fermín Sierra, moderador de la mesa, resume las participaciones de Manuel Pérez y Claudia Fernández, e informa puntualmente del coloquio celebrado entre todos los asistentes.

La diversidad de enfoques y contenidos, la presencia de ponentes y participantes procedentes de distintos países y de diferentes actividades profesionales fue, sin lugar a dudas, un elemento enriquecedor durante los diálogos y debates que tuvieron lugar durante el II CIEFE. Esperamos que los contenidos y objetivos de estas Actas se amplíen con las lecturas plurales de los asistentes al Congreso y, por supuesto, de aquellos nuevos lectores que, a partir de estos trabajos, se sientan llamados a participar en este foro.

Los editores

Utrecht, 15 de julio de 2004

I PONENCIAS y COMUNICACIONES



Español para fines específicos: ¿textos o tareas?

Michael H. Long

*Escuela de Lenguas, Literaturas, y Culturas
Universidad de Maryland*

Resumen

Como frecuentemente ocurre en la enseñanza general de lenguas, también gran parte de los cursos para fines específicos sigue tomando como base el uso de textos, con la única diferencia de que estos textos son específicos para el ámbito propio de estudio/trabajo. Además, la metodología de enseñanza que los acompaña sigue la misma línea. Sin embargo, la teoría e investigación en adquisición de lenguas y los estudios para fines específicos coinciden en que los cursos deben basarse en tareas, no en textos. La primera parte de esta presentación analizará los problemas que conlleva utilizar textos como punto de partida en el diseño de cursos para fines específicos, y mostrará cómo las tareas presentan una alternativa lógica, lo cual se ilustrará con ejemplos de dos cursos basados en tareas recientemente creados en la Universidad de Hawa'i como parte de un proyecto patrocinado por el gobierno federal norteamericano. En la segunda parte se verá que los cursos basados en tareas no están libres de problemas. Finalmente, se describirán estudios e investigaciones recientes que han intentado resolverlos.

Introducción

En una era de rápida globalización hay un creciente reconocimiento de la importancia que tienen las habilidades de segundas lenguas, y especialmente conseguir una competencia "avanzada" en esas lenguas. En muchas partes de Europa, por ejemplo en Holanda, el conocimiento avanzado de una o dos lenguas ha sido durante años algo rutinario para gran parte de la población. Sin embargo, el reconocimiento de su valor es algo nuevo en los países fervientemente tradicionales y monolingües, hablantes del inglés como Inglaterra y los Estados Unidos, por lo menos en lo concerniente a las élites gobernantes en estos países. En los Estados Unidos el nivel de competencia lingüística que se requiere para satisfacer el requisito mínimo de conocimiento de lenguas en la universidad, después de cuatro semestres de estudio obligatorio, es bastante bajo. El conocimiento que se obtiene, es decir, lo que sobrevive 48 horas después de finalizar los exámenes finales, es escasamente suficiente incluso para satisfacer las necesidades básicas de un turista, y ciertamente inadecuado para una carrera durante la cual el uso mantenido de dicha lengua constituye un requisito imprescindible.

Sin embargo, recientemente, y especialmente desde el 11 de septiembre de 2001, ministerios, organizaciones no gubernamentales, corporaciones, ejército, servicios diplomáticos, universidades, científicos investigadores, comunidades académicas e individuos por igual se están dando cuenta de que las habilidades avanzadas, y la necesidad de conseguir hablantes competentes de lenguas menos comunes, son cruciales.

Muchos funcionarios que han logrado el nivel obligatorio ILR-2 (más o menos equivalente a Avanzado en ACTFL), que es más alto que el que se necesita normalmente para pasar los requisitos de idioma en la universidad, se han sentido incapaces de funcionar adecuadamente sobre el terreno. Como resultado, existe ahora un afán considerable por descubrir cómo se pueden obtener los mejores resultados posibles para conseguir aprendices adultos que puedan funcionar a nivel ILR-3 y superior. Varios proyectos financiados con dinero federal, por ejemplo, la Iniciativa Nacional de Lenguas Extranjeras (*Nacional Foreign Language Initiative*), y el Centro para Estudios Avanzados de Idiomas (albergados en UMCP), se han diseñado para desarrollar nuevos programas de enseñanza de idiomas capaces con el tiempo de poner al día a miles de funcionarios.

Detrás de estos cambios, desafortunadamente, se encuentra la creencia de que una competencia lo suficientemente avanzada para satisfacer los requisitos de una carrera es equivalente en gran parte al conocimiento del uso de la lengua en dominios de discurso especializados. De la misma manera hay poca concienciación del hecho que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua para fines específicos (LpFE) conlleva más de cuatro semestres de cursos para fines generales, o como en mi opinión merecerían llamarse: cursos de lengua sin propósito (LsP).

Estudios como el de Jacobson (1986) hace tiempo que han mostrado la invalidez de los programas de LsP. Jacobson constató que los problemas a los que se enfrentaban los estudiantes cuya primera lengua no era el inglés mientras llevaban a cabo un experimento en un laboratorio de física en una universidad norteamericana, no eran tanto debidos a la falta de competencia del inglés general, sino más bien a la incapacidad de los estudiantes de usar sus conocimientos lingüísticos en la realización de actividades propias de su especialidad, tales como montar aparatos según instrucciones escritas o llevar a cabo un experimento trabajando cooperativamente en un grupo con otros estudiantes. En otras palabras, los problemas afloraban en la realización de *tareas* específicas. Según mi propia experiencia, muchos estudiantes internacionales que llegan a universidades americanas tienen buenos resultados en exámenes de gramática, vocabulario y de habilidad general lectora, como el TOEFL, sin embargo, son incapaces de desenvolverse adecuadamente en entornos académicos relevantes para ellos. Lo contrario también es cierto: muchas personas pueden funcionar con éxito en contextos académicos (o profesionales) a pesar de haber obtenido resultados relativamente bajos en algunos exámenes.

Funcionar satisfactoriamente en el ambiente académico y el lugar de trabajo significa poder llevar a cabo *las tareas* que requiere el contexto específico, lo cual implica que el uso de habilidades pragmáticas a veces resulta más importante que el conocimiento gramatical, medido tradicionalmente. Sin embargo, la principal modificación en el desarrollo de materiales y diseño de cursos de LpFE ha sido la sustitución de textos de LsP, que no tratan de nada en particular, por textos sobre contenidos específicos propios de los campos académicos o profesionales meta. Aunque éste es un paso en la dirección adecuada, existen varios problemas a la hora de usar un texto como punto de inicio para el diseño de materiales de enseñanza de lenguas, especialmente, aunque no sólo, cuando éstos van dirigidos a la enseñanza de adultos, a cursos avanzados o a LpFE.

Textos y Tareas

Un texto es la constancia fija de la realización de una tarea por otra persona. Un fragmento de lectura en el que se describe un experimento químico en un programa basado en textos, por ejemplo, presenta lo que otra persona hizo un día en un laboratorio. En los materiales de enseñanza de idiomas, este tipo de textos a menudo está escrito de una forma muy diferente a la que los estudiantes pueden encontrar en libros de texto de química o revistas profesionales¹. Esto es principalmente debido a que los materiales de enseñanza de lenguas, incluso los basados en contenidos, son, en el mejor de los casos, ejemplos realistas de habla o textos de persona-de-dentro a persona-de-fuera, especialista a no-especialista, mientras que el discurso específico de materias que los aprendices necesitan poder manejar es comunicación de persona-de-dentro a persona-de-dentro, especialista a especialista. Por otra parte, los estudiantes de lenguas no tienen ninguna razón para leer el fragmento del día ni necesidad de leer sobre los omnipresentes Juan y María que dan un paseo por el parque o cualquier otra trivialidad propio de un curso de LsP basado en textos. En lo que concierne a la metodología, los profesores explotan los textos tanto para LsP como para LpFE (o piensan que lo hacen) haciendo resaltar las estructuras gramaticales que ejemplifican, prestando atención al nuevo vocabulario. No obstante, existen serios problemas psicolingüísticos relacionados con este enfoque.

30 años de investigación en adquisición de segundas lenguas (ASL) ha demostrado repetidamente que los estudiantes no adquieren estructuras gramaticales o léxico a petición, de forma incremental, de uno en uno, o en el orden en que los presenta el profesor o el libro, sino que adquieren estructuras siguiendo aproximadamente el mismo orden, aunque con algunas modificaciones debidas a la influencia de la L1 (véase, por ejemplo, Jansen, Lalleman & Muysken, 1981; Zobl, 1982), sin tener en cuenta la secuencia de enseñanza o el enfoque pedagógico seguido en clase (véase, por ejemplo, Ellis, 1989; Lightbown, 1983; Pienemann, 1984). En muchas estructuras se cruzan lo que parecen secuencias universales e inmutables de interlenguaje, se hacen errores como aparente requisito del aprendizaje y a menudo se exhiben trayectorias de desarrollo no lineares, en forma de U o zigzag. El aprendizaje no es tampoco un proceso de un sólo paso, rápido, categórico de reorganización de parámetros, sino gradual, acumulativo y a menudo parcial e incompleto. Existe cada vez más evidencia de que incluso las gramáticas muy avanzadas y correctas, discrepan sutilmente de las de los hablantes nativos (véase, por ejemplo, Sorace, 2003).

Estos y otros resultados motivan el rechazo de los programas de estudio tradicionalmente gramaticales y su metodología acompañante, lo que yo llamo *'enfoque en las formas'* (*focus on forms*). El enfoque en las formas intenta lo imposible: imponer a los estudiantes un plan lingüístico predispuesto y externo, ignorando completamente las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje, incluso en clases con estudiantes de la misma "competencia". Esto es psicolingüísticamente insostenible. Lo que hace falta es reconocer que la mayor parte de la enseñanza basada en textos es sim-

1. Los textos en los materiales para enseñanza de idiomas se parecen poco a los ejemplos genuinos del discurso meta que los estudiantes encuentran en el mundo fuera del aula. Según mi conocimiento, todos los estudios que han comparado materiales de enseñanza -- incluso supuestamente materiales para LpFE -- y textos genuinos, han encontrado que aquellos no son del todo representativos (véase, por ejemplo, Barlett, en prensa; Selinker, 1979; Williams, 1988).

plemente una variante de la enseñanza basada en estructuras, siendo la principal diferencia la presentación de los aspectos del código meta dentro de unidades más grandes, textos de áreas de contenido, antes aislarlos para su enseñanza. Ésta sigue siendo una variante de la enseñanza tradicional enfocada en las formas, y sufre de la misma nulidad psicolingüística que los cursos basados abiertamente en gramática. Sigue siendo improbable que los elementos lingüísticos que el texto presenta por casualidad, constituyan por accidente objetivos de aprendizaje que se logran con una actividad para un grupo determinado de estudiantes en un día preciso. Los estudiantes, después de todo, son unos desconocidos para el escritor de materiales de enseñanza de idiomas, o para el autor original en el caso de un texto genuino. Está garantizado, por el contrario, que al menos algunos de los elementos serán inapropiados para esos estudiantes.

La investigación en el campo de adquisición de segundas lenguas ha demostrado, sin embargo, que la enseñanza formal ayuda. Los aprendices que reciben enseñanza progresan más rápido que los que adquieren la lengua de una forma natural, por ejemplo, y pueden lograr al final niveles más altos en ciertos casos específicos (para resultados sobre efectos de enseñanza, véase Doughty, 2003; Long 1983a, 1988; Pica, 1983). Como se ha demostrado con el éxito de los programas de inmersión francesa en Canadá, los estudiantes pueden aprender gran parte de la lengua de esta forma, pero también está claro, según los datos del mismo programa, que por mucha cantidad de *input* comprensible al que se vea expuesto el estudiante, si éste se emplea solo, los resultados no serán normativos. Los estudiantes de inmersión en francés algunas veces alcanzan habilidades receptivas que no son significativamente diferentes en un análisis estadístico de las de sus compañeros monolingües de la misma edad; sin embargo, continúan produciendo gran cantidad de errores morfológicos y sintácticos básicos en la producción hablada y escrita, incluso después de recibir hasta 12 años de enseñanza (Swain, 1991). A pesar de haber escuchado literalmente miles de ejemplos de determinantes franceses y nombres marcados con el género correcto, los estudiantes de 18 años todavía continúan haciendo errores en esas áreas. La mera exposición, incluso cuando *el input* es en su mayoría comprensible, no es suficiente. Por otra parte, es lógicamente imposible “desaprender” opciones correctas en la L1 pero incorrectas en la L2, cuando está ausente la evidencia en *el input* de su imposibilidad en la segunda lengua. Esta situación surge en potencia cuando las posibilidades estructurales en el dominio de la L2 (por ejemplo la colocación del adverbio) constituyen un subgrupo de las de la L1 como ocurre con el español (White, 1987). Esto mismo puede ser cierto para las relaciones L1 menos marcada/ L2 más marcada también (véase por ejemplo Schachter, 1990), especialmente si las estructuras de la L2 no son visiblemente destacadas y/o comunicativamente redundantes. Estos resultados de investigación, junto a los de efectos de velocidad positivos, descartan la alternativa radical al enfoque en las formas, es decir, un enfoque exclusivamente centrado en el significado, defendido por Krashen entre otros (véase, por ejemplo, Krashen, 1985, 1993; Krashen & Terrell, 1983).

Por estas y otras razones he argumentado (véase por ejemplo Long 1991, 2000; Long & Robinson, 1998) a favor de una alternativa a ambos enfoques (en las formas y en el significado), lo que yo llamo el ‘*enfoque en la forma*’ (*focus on form*). El enfoque en la forma implica atraer la atención de los estudiantes brevemente a objetivos lingüísti-

cos problemáticos, bajo ciertas condiciones, en contexto, durante una clase orientada comunicativamente. Esto puede ayudar a los aprendices a “notar” elementos en *el input* (en el sentido de Schmidt, 2001) que de otra forma se les podrían escapar, al igual que las incongruencias existentes entre *el input* y las formas anómalas de su producción, especialmente cuando el resultado no es una ruptura en la comunicación que pueda servir para ello.

Un factor crítico de este enfoque lo constituye el concepto de “oportunidad” en dos sentidos. Primero, para que el enfoque en la forma sea efectivo debe responder a la fase de desarrollo en la que se encuentran en ese momento concreto los aprendices. Dicho de otra manera, las formas que se presentan a los aprendices deben ser “aprendibles” en el sentido de Pienemann (véase, por ejemplo, Pienemann, 1984). De esta forma, en la Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas (véase, por ejemplo, Long, 1985, 2000; Long & Crookes, 1992, 1993; Long & Norris, 2000), se recomienda que sea la evidencia de dificultad mientras los aprendices trabajan en una tarea comunicativa lo que lleve a la intervención del profesor. La intervención se debe limitar sin embargo a juicio (consciente o inconsciente) del profesor a la potencialidad de aprendizaje de las formas (y por lo tanto de enseñanza) en ese momento. El enfoque en la forma intenta responder a un programa de aprendizaje interno del aprendiz, y por lo tanto es posiblemente más coherente psicolingüísticamente. Usar las dificultades de los aprendices como base de intervención significa que son los aprendices quienes controlan indirectamente el momento escogido para el enfoque en la forma, armonizando de esta manera el tratamiento con su disposición para aprender.

Segundo, a diferencia del enfoque en las formas (y al contrario de lo que se afirma erróneamente en algunas fuentes secundarias de la literatura de lingüística aplicada), el enfoque en la forma es por definición *reactiva*, no pro-activa. Es decir, *responde* a problemas comunicativo-lingüísticos de los estudiantes. Una visión pro-activa implicaría un enfoque lingüístico premeditado por parte del profesor, o sea, un enfoque en las formas. Como resultado, el estado psicológico subyacente de los aprendices en el enfoque en la forma y en el enfoque en las formas es muy diferente, siendo el primero mucho más propicio para facilitar el aprendizaje. En el caso del enfoque en la forma, en el momento en que se presenta un nuevo elemento, por ejemplo las reformulaciones correctivas momentos después de un intento fallido de expresar o descodificar el significado por falta o mal uso del elemento del código necesario, su significado y su función están probablemente listos para ser entendidos por el aprendiz. Esto simplifica la tarea de aprendizaje y significa que se liberan recursos de atención. En la enseñanza con enfoque en las formas, a la inversa, los aprendices se enfrentan de repente, sin un objetivo necesario, a nuevas formas, pero sus funciones y significados les resultan también desconocidos. Se les expone pues a la vez a formas, funciones y significados desconocidos. Otra ventaja del enfoque en la forma es que los aprendices probablemente atiendan con más detalle a la forma en *el input* ya que tienen una necesidad real en el momento de comunicarse, junto con la conciencia de que necesitan ayuda.

No es sorprendente que el enfoque en la forma esté acumulando considerable apoyo empírico como principio metodológico, más allá de la Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas (ELBT; véase, por ejemplo, Norris & Ortega, 2000, para un meta-análisis

estadístico de unos 41 estudios comparando el enfoque en las formas, en la forma y el significado). Esto es así a pesar de la falta de reconocimiento de las ventajas implícitas del enfoque en la forma en la literatura experimental hasta el momento. El aprendizaje indirecto e implícito requiere tradicionalmente mayor trabajo, y son especialmente útiles para objetivos difíciles. Sin embargo debido a las limitaciones de los investigadores cuando llevan a cabo experimentos reales, la mayoría de los estudios comparativos hasta la fecha han estudiado la adquisición de formas lingüísticas sencillas en estudios a corto plazo en laboratorios.

El enfoque en la forma es uno de los diez *principios metodológicos* supuestamente universales² en la ELBT, todos ellos realizables mediante una amplia y potencialmente infinita, gama de *procedimientos pedagógicos*. La elección de éstos es una cuestión local en función de diferentes factores como son el nivel de competencia, la edad y el conocimiento del aprendiz y el medio de presentación. Así, para presentar el principio metodológico 6 (PM6) “enfocar en la forma”, un profesor puede escoger una gama de recursos implícitos y explícitos, desde el torrente del input y el relieve tipográfico añadido *al input* hasta las reformulaciones y correcciones directas de errores, el procesamiento *del input*, las reglas gramaticales explícitas y la técnica llamada “*Garden Path*” (para una discusión detallada, véase Doughty & Williams, 1998).

Además de ser más justificables psicolingüísticamente para la enseñanza, existen otras ventajas a favor del uso de tareas y no de textos al diseñar un nuevo programa de lengua. Una de ellas, de especial relevancia para un curso de LpFE, es que las tareas, el conocimiento y las normas de actuación, que no son unidades lingüísticas de ningún tipo, son las formas en que normalmente se conceptúa un trabajo en la mayoría de las condiciones sociales, según se refleja en las descripciones de profesiones, trabajos (dentro de profesiones) y anuncios de puestos de trabajo determinados. Véase, por ejemplo, el *Diccionario de Títulos de Profesiones (Dictionary of Occupational Titles, U.S. Department of Labor, 1991)* o el *Manual del Soldado de Tareas Comunes (Soldier's Manual of Common Tasks, U.S. Army, 1987)*. El uso de tareas constituye una ventaja importante a la hora de abordar el análisis de necesidades (AN) -- el primer paso en el diseño de un programa de ELBT, al igual que debería serlo para el diseño de cualquier programa de propósito específico a cualquier nivel.

En los lugares donde están disponibles, y frecuentemente lo están, las buenas descripciones basadas en tareas, constituyen el primer paso de las dos principales etapas en un AN. Incluso cuando la información basada en tareas no está claramente disponible, ésta es relativamente fácil de obtener, y con mayor fiabilidad, por una persona interna. Los expertos en un campo—las personas que realizan un trabajo o entrenan a otras para hacerlo—a menudo saben muy poco sobre el lenguaje que se necesita para ese trabajo, pero son normalmente muy buenos explicando en qué consiste el trabajo. (Véase en Long, por aparecer, un estudio empírico de las necesidades de asistentes de vuelo que muestra este punto). Como no son lingüistas, esto lo hacen, naturalmente, en términos de tareas, conocimiento y criterios de ejecución requeridos en la profesión – y no en función de las estructuras gramaticales, nociones,

2. Algunos de estos principios metodológicos son: trabajar a base de tareas, no de textos; enfocar en la forma, no en las formas; proveer retroalimentación negativa; elaborar, no simplificar, el input; etc. Para una lista completa de estos principios, explicaciones, y base teórica y empírica, véase Doughty & Long, 2003.

funciones o cualquier otro tipo de unidad lingüística de análisis. Los analistas de necesidades, por otro lado, normalmente saben muy poco sobre los ámbitos especializados académicos o profesionales. Sin embargo, pueden identificar los recursos lingüísticos que se necesitan (el segundo paso principal en el AN: recoger muestras discursivas de la lengua), una vez determinado en qué consiste el trabajo, esto es, las tareas que sus aprendices encontrarán en el dominio discursivo de la lengua.

Al igual que con el análisis de necesidades (AN) en la enseñanza, las tareas (pedagógicas) son el principal nivel de análisis. A diferencia de 'orientación', 'método', o 'técnica', por ejemplo, se sabe que las tareas son una unidad útil alrededor de la cual el profesor puede planificar, presentar y repasar lecciones (Shavelson & Stern, 1981; Swaffer, Arens & Morgan, 1982). Las tareas son también útiles y motivadoras desde el punto de vista de los estudiantes. Se prestan a ser utilizadas en cursos caracterizados por la resolución de problemas y el aprendizaje activo (se aprende haciendo cosas). Este tipo de participación activa contribuye a que los estudiantes mantengan la atención durante más tiempo que las lecciones que se concentran en tratar puntos lingüísticos, por muy innovadores que sean. La experiencia práctica útil, con tareas reales da vida a conceptos abstractos y teorías haciéndolos más comprensibles. El conocimiento nuevo se integra mejor en la memoria a largo plazo, y se recupera con más facilidad, si se vincula a eventos y actividades del mundo real.

La noción de 'educación integral' fue precursora importante de estas ideas. Fue éste el principio rector para toda la filosofía y práctica de la educación liberal, ejemplificada en los escritos y escuelas experimentales de Charles Fourier, Paul Robin, Madeleine Vernet, Sebastián Faure, Leo Tolstoy y Francisco Feerer entre otros, y subsecuentemente en las filosofías de la educación de escritores como Dewey, Goodman, Holt, Illich y Freire. La Ruche de Faure (La Colmena), fundada en 1904 constituye un ejemplo famoso. En un ambiente racional, liberal, no represivo, co-educacional, los niños "problemáticos" rechazados por el sistema tradicional de educación francés aprendían matemáticas, ciencias y otras materias académicas eficientemente a través de la explotación de una cooperativa agrícola que producía huevos, leche, queso, verduras y miel, que después vendían en el cercano París para ayudar a mantener la escuela. (Para experiencias en inglés y abundantes fuentes de referencias en educación integral, véase Avrich, 1980, pp.3-68; Shotton, 1993, pp.1-32; y especialmente Smith, 1983, pp. 18-61.)

ELBT es un ejemplo de la visión pedagógica que combina la noción de aprender haciendo y la educación integral en varios niveles. Intenta equipar a los aprendices para la consecución de necesidades comunicativas actuales o futuras en un mundo real, según puedan ser identificadas a través de un análisis de las necesidades del aprendiz basado en tareas. Así en el aula, en lugar de estudiar el nuevo idioma como objeto para usarlo para comunicarse en un momento futuro, *los estudiantes aprenden la lengua mientras llevan a cabo tareas pedagógicas*. Casi todas las tareas pedagógicas tienen un diseño "práctico" ('hands-on') con cualidades de resolución de problemas para despertar el interés de los aprendices y mantener su atención. Seguir instrucciones grabadas por un hablante nativo en una cinta mientras se sigue la pista de una ruta en un mapa de carreteras de Barcelona probablemente prepare mejor a los aprendices a encontrar el camino cuando se pierdan allí que el estudio de un "texto

de lectura” narrativo que describe la ruta que alguien siguió de A hacia B, o un diálogo que muestra a alguien pidiendo y recibiendo indicaciones. Montar aparatos y llevar a cabo experimentos químicos siguiendo instrucciones habladas o escritas probablemente prepare mejor a los aprendices para el trabajo en el laboratorio como parte de un título en un medio universitario español que el estudio enfocado lingüísticamente de un texto de lectura que describe a otra persona haciéndolo. Aprender a hacer una llamada telefónica por razones sociales, de negocios o por una emergencia médica mediante una representación, como en un juego de rol, y/o hacerla real según ciertas especificaciones, en un programa basado en tareas, es muy diferente a escuchar o leer un guión “muerto” sobre los esfuerzos de otra persona en un programa basado en textos. De hecho llevar a cabo una tarea, o inicialmente una versión más simple de ésta, es más relevante, comprensible y memorable que leer sobre otra persona que hace lo mismo.

Enfocar las lecciones en textos, por el contrario, como ocurre en la mayor parte de la enseñanza de lenguas basada en contenidos, significa estudiar el idioma como objeto, no aprender la lengua como entidad viva mediante su uso y la experiencia de su uso durante la realización de una tarea. Los aprendices necesitan aprender por sí mismos cómo se debe llevar a cabo una tarea. 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.

En resumen, las tareas presentan varias ventajas sobre los textos como punto de partida para el diseño de cursos de LpFE. El interés en ELBT deriva de varias fuentes, incluyendo el potencial que ofrece para facilitar el análisis de necesidades, puesto que permite la producción de cursos diseñados sistemáticamente para que resulten relevantes según las necesidades comunicativas específicas de los aprendices, permitiendo, a su vez, desarrollar una competencia funcional en una lengua extranjera sin sacrificar la precisión gramatical, armonizando la metodología de la enseñanza de idiomas con los resultados de la investigación de adquisición de segundas lenguas (ASL)³. Sin embargo, sería injusto presentar cualquier tipo de instrucción basada en tareas, incluyendo TBLT (ELTB) como una panacea. Existen problemas que vamos a abordar a continuación.

Algunos problemas con las tareas

Algunos problemas surgen cuando se seleccionan tareas como unidades de análisis y hay que secuenciarlas —una cuestión que se plantea, por supuesto, pero que raramente se aborda científicamente, sin considerar el tipo de programa empleado. La solución implícita o explícita en la mayoría de los materiales sustentados gramaticalmente es una noción basada en la intuición y que dice apoyarse en criterios de *com-*

3. Se debe señalar que no todos los cursos llamados ‘basados en tareas’ y, según mi conocimiento, ninguno de los hasta ahora publicados en el sector comercial editorial, ofrecen estas ventajas. Más aún, aunque se ha escrito mucho sobre el aprendizaje basado en tareas, muchos de estos artículos utilizan el término “tarea” para cubrir programas gramaticales, nocional-funcionales o léxicos de algún tipo.

plejidad lingüística. Más allá de las diferencias obvias (las oraciones que contienen cláusulas de relativo son más fáciles que las series de relaciones ‘FN copula FN’, etc.), el criterio de complejidad lingüística se agota rápidamente. ¿Es este tipo de cláusula relativa más complejo que ese otro (para el hablante de una lengua X que aprende una lengua Y)? ¿Son las cláusulas relativas más complejas que las condicionales, o el subjuntivo más complejo que el participio pasado? Otro criterio es el de *utilidad*, o cobertura (*disponibilitate*): la mayoría de las estructuras “útiles” van primero. De nuevo, la intuición reina, y uno se puede preguntar “¿más útiles para quién?” Estos mismos problemas afectan a los materiales nocionales-funcionales. ¿Se debe enseñar la secuencia antes que la duración, las peticiones antes que las disculpas o las secuencias antes que las peticiones? Y si es así, ¿se altera la respuesta por la estructura y/o realización léxica de las nociones o las funciones elegidas para una presentación temprana en la lengua meta X o Y, o para las dos lenguas X e Y? En algunos materiales recientes basados en el léxico (como COBUILD) se ha utilizado información basada en la frecuencia de un corpus, y han sido escritos usando las X00 palabras más frecuentes (de un corpus general). Aunque al menos está fundamentado en una base empírica, los problemas con este enfoque radican en el hecho de que no hay ninguna razón para esperar que un texto en particular se ajuste a los datos de la media de frecuencia de palabras: la frecuencia variará según el propósito específico o el dominio discursivo. Las estructuras gramaticales en los llamados materiales basados en el léxico se siguen ordenando intuitivamente. Ninguno de estos criterios tiene mucho que ver con el aprendizaje, es más, todos están relacionados con unidades de análisis descartadas en el terreno de la psicolingüística.

Mi propia solución, que constituye un importante componente de la ELBT, es no intentar ordenar ni las tareas-meta ni las tareas-tipo, o sea, *el producto* final en un programa basado en tareas, a semejanza de las estructuras gramaticales nativas. Mejor dicho, el enfoque debe estar en los pasos, en el proceso de aprendizaje, reflejados en las tareas pedagógicas, las aproximaciones primero simples y después progresivamente más complejas a la tarea meta en las que los estudiantes y los profesores trabajan en el aula. Siguiendo a Robinson (2001⁹ y en otras), debería ser posible ordenar las tareas pedagógicas racionalmente en términos de *complejidad de la tarea* pedagógica (que se puede medir de forma inherente, inmutable y objetiva), con la posibilidad de modificar la dificultad de la tarea (que varía en función de la interacción de cierta complejidad de una tarea con las características específicas de un aprendiz, como puede ser su capacidad en la L2) alterando las condiciones de la tarea (las circunstancias en las que se realiza la tarea, por ejemplo, con o sin tiempo para planear). Trabajando con una serie de tareas pedagógicas los aprendices pueden desarrollar las habilidades necesarias para llegar a realizar la tarea-meta identificada en el análisis de necesidades según los estándares requeridos. Robinson 2003 ha propuesto un modelo prometedor de relaciones entre complejidad de la tarea, dificultad de la tarea y condiciones de la tarea según exactitud, complejidad y fluidez en el interlenguaje. Robinson (2001b y en otros) define la complejidad de la tarea de dos formas, con una dimensión que implica elementos de redirección de recursos de una tarea, y otra dimensión constituida por las demandas de la tarea de agotamiento de recursos.

Aunque ‘*debería ser*’ posible ordenar las tareas pedagógicas racionalmente e identificar las características de una tarea que predicen la complejidad, así como los efectos

de la complejidad de las tareas, la dificultad y las condiciones en el uso del interlenguaje, el jurado no ha deliberado todavía. Estas áreas están ahora mismo bajo investigación intensiva en ASL. Hasta la fecha los investigadores sólo han tenido éxito parcial pronosticando precisión del interlenguaje o complejidad a partir de la complejidad de la tarea pedagógica (ver, por ejemplo, Kong, 2002; Y-G Lee, 2002; Robinson, 1995, 2001b; Skehan, 1998). Lo que es peor, esto ha ocurrido con lo que debería haber sido una tarea relativamente sencilla de clasificar, principalmente basándose en dimensiones bastante concretas de baja inferencia, como son una orientación de aquí-y-ahora frente a allí-y-entonces, el número de opciones disponibles o elecciones que hacer cuando se completa una tarea (por ejemplo, seleccionar asientos en un avión en la clase económica o primera, pasillo y/o ventana, en este vuelo o en otro, etc.), el número de elementos implicados, (por ejemplo, coches y peatones en cada una de las diferentes versiones de dibujos sobre un accidente de tráfico), y el grado de diferencia (en tamaño, forma, color, etc.) entre elementos similares (véase Lee, 2002). Sin duda sería más difícil aún ordenar las tareas pedagógicas más abstractas como tres versiones de un discurso político, la negociación de un tratado o la charlatanería. Como ocurre frecuentemente en las primeras etapas de una nueva línea de trabajo, varios problemas metodológicos han debilitado los estudios realizados hasta el momento. Por ejemplo, aunque los expertos evaluadores en los estudios mencionados normalmente se mostraban de acuerdo antes de empezar el estudio en lo concerniente a la relativa complejidad de las diferentes versiones de las tareas que se iban a usar en el experimento, los participantes a veces percibían las tareas de una forma diferente y/o usaban atajos que tenían el efecto de simplificar lo que se suponía era una versión más compleja. (¡Ojalá los sujetos de nuestros experimentos supieran comportarse!)

Mientras esperan los frutos de las investigaciones, los diseñadores de cursos de ELBT recurren a los resultados empíricos obtenidos hasta la fecha añadiendo motivación teórica procedente de la bibliografía de la ASL y la lingüística aplicada. Están así obligados a armonizar las dos con una combinación de conocimiento de la experiencia acumulada de los profesores y lo que persiste como único recurso de la mayoría de los escritores de materiales: la intuición. La figura 1 muestra la estructura de un módulo de materiales de ELBT desarrollado para principiantes en un proyecto de demostración patrocinado con fondos del gobierno federal sobre ELBT para la enseñanza del coreano como lengua extranjera en la universidad de Hawai (Long, et. al. 1999-2002) (ir a 'TBLT in FLE' y buscar bajo "Korean"). Los resultados de un análisis de necesidades (Chaudron et. al., por aparecer) mostraron que más del 90% de los aprendices ya han visitado y/o tienen intención de viajar a Corea por varias razones. El primer módulo desarrollado para un grupo de estudiantes (casi principiantes) estaba compuesto por una serie de siete tareas pedagógicas motivadas por la tarea meta, 'seguir indicaciones en la calle.' El desarrollo de la octava tarea pedagógica se está considerando. *Prototype Directions Module* ofrece argumentos e ilustra el proceso de tareas pedagógicas desarrolladas en inglés. Esta pauta se usó para desarrollar los materiales de coreano (véase Figura 1). Para más detalles, véase Chaudron et al. en prensa; Doughty & Long, 2003, y para una demostración en vídeo del módulo en su uso en el aula, Long et al., 2003.)

Tarea meta: Seguir indicaciones de cómo llegar a un lugar

Tareas pedagógicas:

- 1 Escuchar numerosos ejemplos de discurso meta en torno a la realización de la tarea meta, esto es, ejemplos genuinos de HN de coreano dando instrucciones de cómo llegar a un lugar.
- 2 Escuchar fragmentos de instrucciones elaboradas mientras se traza la ruta en un mapa muy simple, 2-D. Dentro de esta tarea, los fragmentos van aumentando en complejidad.
- 3 Escuchar fragmentos más complejos mientras se traza la ruta en un mapa 3-D más complejo, contestando preguntas periódicamente como ‘¿Y dónde estás ahora?’
- 4 En parejas colaborando, leer instrucciones escritas (primera pareja) y seguirlas (segunda pareja) en un mapa simple.
- 5 Usando mapas reales de Seúl, escuchar ejemplos de discurso-meta elaborado y seguir rutas ya marcadas en el mapa con líneas de colores.
- 6 Seguir una ruta desconocida desde un punto de partida dado, con verificaciones de comprensión como “¿Y dónde estás ahora?” durante el trayecto y al final.
- 7 Hacer lo mismo que en TP7 pero de una sola vez, o sea, sin para das ni verificaciones de comprensión durante el trayecto, pero marcando el edificio/espacio/etc. en el mapa al final de cada ruta como evidencia de haber alcanzado el destino con éxito.
- 8 Tarea con mapa en realidad virtual. Usando vídeo del lugar meta y audio de discurso meta, completar una simulación de la tarea meta. (Esto se puede usar como examen de salida si la localización física de los aprendices no está en la comunidad meta). Para un prototipo en español, ver por ejemplo En busca de esmeraldas (Gonzalez-Lloret, 2002).

Figura 1

Otro asunto por resolver (como acostumbra a ocurrir en todo tipo de programas de estudios) es el de la “transferencia” de aprendizaje. Según atestigua la literatura sobre evaluación de la lengua, se sabe poco, si es que algo se sabe, sobre la posibilidad de predecir la habilidad de los aprendices para llevar a cabo una tarea basada en otra. ¿Cuánto deben parecerse las tareas de entrenamiento y transferencia? ¿Es posible analizar el *concepto* subyacente y asumir que el éxito basado en una o dos tareas indica la capacidad de ejecutar (¿cualquier?) otra tarea similar?, o ¿se debe evaluar por separado la actuación de los aprendices en cada tarea meta? Las respuestas a estas preguntas tienen implicaciones que van mucho más allá de la mera evaluación (y más

allá de la evaluación de la actuación basada en tareas). En lo que concierne al contenido de un curso, por ejemplo, cuantas más habilidades se generalizan menos tareas meta se necesitan incluir en los materiales del curso. En teoría, si no se produjera ninguna generalización, sería necesario escribir series de tareas pedagógicas para cada tarea meta, lo que claramente no resultaría rentable en cuestión de tiempo, esfuerzo, y fondos. Para una discusión de estos y otros asuntos relacionados, Mislevy, Steinberg y Almond 2002; Norris, Brown, Hudson y Bonk 2002; Norris, Brown, Hudson y Yoshioka, 1988. Una vez más la transferencia de entrenamiento es un asunto (oscuro) para todos los diseñadores de cursos independientemente del tipo de curso del que se trate. El hecho de que la mayoría no se dé cuenta o lo ignore no impide a los defensores de programas basados en tareas que intenten encontrar una solución.

Un tercer asunto (el último al que hago referencia por falta de tiempo) tiene que ver con los *ejemplos discursivos de los tipos de tareas*, específicamente la tipología de modificaciones óptimas para el input en la L2 a la que los estudiantes se ven expuestos. Mientras que las tareas son unidades de análisis en ELBT, y constituyen el punto de partida de la preparación de materiales, obviamente los estudiantes todavía necesitan ser expuestos a ejemplos relevantes de discurso lingüístico correcto. Surge así una pregunta sobre qué tipos de textos deben encontrar, cuándo y cómo. De las tres áreas problemáticas, ésta es la que ha alcanzado un mayor progreso.

Tanto los textos genuinos (llamados “auténticos”) como su alternativa más popular, los simplificados, sufren de serias desventajas como input adecuado para el aprendizaje de idiomas. Excepto cuando se usan a un nivel muy avanzado, los *textos genuinos* (escritos originalmente por y para hablantes nativos, no para la enseñanza de lenguas) impiden el aprendizaje ya que se expone a los aprendices a enormes cantidades de lenguaje desconocido (vocabulario nuevo, sintaxis compleja, etc.) sin recursos que compensen y faciliten la comprensión. Presentan una meta lingüística demasiado densa ya que les falta redundancia. La “solución” tradicional a este problema es la simplificación. Los *textos simplificados* mejoran la comprensión mediante el uso de oraciones más cortas y vocabulario y gramática restringidos. Sin embargo, tienden a convertirse en un *input* rebuscado, *input* base del tipo que aparece en las lecturas, que los escritores de materiales pretenden sea independiente y autónomo, con el resultado de que carecen de rasgos propios del discurso natural tales como un final abierto o la intertextualidad, o no son lo suficientemente implícitos, entre otras características. Estos textos simplificados, además, impiden el aprendizaje también porque modelan un uso artificial de la lengua; combinan, por ejemplo, palabras que normalmente no van juntas, sin uso (Widdowson, 1972), y –una falta esencial– extraen del *input* precisamente aquellos elementos que los aprendices necesitan para poder aprender. Afortunadamente existe una tercera alternativa considerablemente prometedora: *la elaboración*.

La elaboración es un enfoque dirigido a mejorar la comprensibilidad de textos hablados y escritos que surgió de resultados de investigación sobre el ‘habla dirigida a los extranjeros’ en los años 70 y 80. Al contrario de lo que algunos teóricos de ASL afirmaron en aquel momento, los estudios han mostrado que aparte del uso de una velocidad más lenta de emisión y oraciones más breves, lo que mejora la comprensibilidad, los hablantes nativos (HN) simplifican poco sus enunciados. En su lugar, logran

transmitir su mensaje a los hablantes no- nativos (HNN) principalmente por medio de alteraciones a nivel del discurso, lo que ayudó a los interlocutores no-nativos a arreglárselas con un vocabulario (mantenido) y una sintaxis bastante complejos. *La estructura de la interacción* de una conversación entre HN-HNN se modifica durante *la negociación de significado* (mucho más en ciertos tipos de tareas que en otros, por ejemplo, tareas cerradas y de doble vía) por el uso más frecuente de recursos como un tratamiento simple y breve de temas de conversación, una orientación hacia aquí-y-ahora, confirmaciones, repeticiones (exactas o semánticas, propias o por otros, completas o parciales), reformulaciones, confirmaciones, verificaciones de comprensión, solicitudes de clarificación y otros tipos de andamiaje (*scaffolding*) como desintegración, alternancia léxica, una preferencia de los HN por preguntas sí/no o con alternativa sobre preguntas de contenido (*wh questions*), y la aceptación de los HN de los cambios accidentales de tema hechos por los HNN (Para información y revisiones de la literatura, véase Gass, 2003; Long, 1983b, 1983c, 1996; Wesche, 1994). Resultados similares se han confirmado en conversaciones de HNN-HNN (Pica, Lincoln-Porter, Paninos & Linnell, 1996).

Introducir el concepto de “elaboración” en los materiales implica añadir redundancia y regularidad a un texto, y a menudo señales más explícitas de su estructura temática, seguido de la extracción gradual de las “muletitas” que proveen las modificaciones según se incrementa la competencia del aprendiz. La redundancia se logra con recursos como la repetición, la paráfrasis, los sinónimos para los elementos léxicos de baja frecuencia en oraciones en aposición, una preferencia por oraciones nominales completas en lugar de pronombres, y una forma más marcada de señalar las relaciones gramaticales y semánticas extraíbles del contexto, por ejemplo, el uso de partículas opcionales en japonés para marcar el tema, sujeto, objeto, direccionales y locativos. *La regularidad* se obtiene a través de recursos como el paralelismo, el uso más frecuente de una estructura canónica, la retención de constituyentes opcionales, por ejemplo, los pronombres objeto en lenguas con pronombre sujeto no obligatorio (pro-drop), oraciones nominales completas en lugar de anáforas y una combinación de la secuencia de mención con la realidad (orden cronológico) (*El avión despegó antes de que la familia llegara al aeropuerto*, preferible a *La familia llegó al aeropuerto después de que el vuelo despegara/hubiera despegado* o *Cuando la familia llegó al aeropuerto, el avión había despegado*). Un mayor grado de explicitud de las relaciones lógicas a menudo supone el uso (opcional) de marcadores explícitos de relaciones gramaticales y semánticas, anteriormente mencionadas, y conectores intra-oracionales e inter-oracionales, como *pero, así, sin embargo, aunque, por eso, por otro lado, como resultado y mientras que*. Varios de estos procesos y características se pueden ver en el texto del ejemplo que aparece en la Figura 2.

Versión genuina (HN-HN)

A menudo se sostiene que el advenimiento de los ordenadores personales tiene gran importancia social. La extensa disponibilidad de procesadores de texto, por ejemplo, supuestamente ha tenido un impacto importante en la productividad de los que tradicionalmente se han ganado la vida, al menos en parte, con un bolígrafo, o más recientemente con una máquina de escribir.

Versión elaborada

A menudo se sostiene que el advenimiento, o llegada, de los ordenadores personales tiene gran importancia social. Por ejemplo, los procesadores de texto están disponibles para todos fácilmente y extensiblemente. Esta extensiva disponibilidad de los procesadores de texto ha causado un importante aumento, piensa la gente, en la cantidad de trabajo, o productividad, de cierto grupo de personas. El grupo cuya productividad supuestamente ha recibido ayuda de esta manera es el de las personas que tradicionalmente siempre se han ganado la vida, eso es, ganado dinero, al menos en parte escribiendo, o con un bolígrafo, o en años recientes, con una máquina de escribir...

Figura 2

A excepción de una velocidad más lenta de producción, en el que se incluye el uso de pausas (Blau, 1990, 1991; Griffiths, 1992; Kelch, 1985) y de marcadores globales, por ejemplo, señales o meta-declaraciones sobre proposiciones principales o puntos de transición en la lectura, tales como *Lo que voy a contar a continuación es X o Esa es la razón por la que X* (Chaudron & Richards, 1986; pero véase también Dunkel & Davis, 1994), los ajustes individuales por sí solos no son normalmente suficientes para mejorar la comprensibilidad total de pasajes completos o pequeñas lecturas (Blau, 1982; Parker & Chaudron, 1987). Sin embargo, se ha mostrado que el recurso de la elaboración mejora significativamente la comprensión del *input* oral y escrito, o al menos no significativamente menos que la simplificación lingüística. Ambos, la simplificación y la elaboración, facilitan la comprensión a estudiantes de bajos niveles de competencia (Blau, 1982; Long, 1985; Tsang, 1987), sin embargo, hay evidencia de que el *input* elaborado puede ayudar a la comprensión lectora (Oh, 2001) y auditiva e indirectamente promueve la adquisición de vocabulario (Urano, 2000) entre aprendices más avanzados. También algunos estudios han mostrado que la elaboración ayuda más a los estudiantes más competentes (véase, por ejemplo, Chiang & Dunkel, 1992). La comprensión del discurso hablado que consiguen los aprendices es también mayor (Long, 1985). La elaboración logra su efecto positivo a pesar de producir lo que a menudo es un incremento considerable de la longitud de los enunciados/oraciones, la complejidad sintáctica y la longitud total del texto. Según la evaluación hecha por medidas estandarizadas de lectura, la dificultad de textos elaborados en algunos estudios es varios niveles mayor que la de sus equivalentes simplificados, y a menudo mayor incluso que la versión original base de los hablantes nativos. Para ilustrar este punto la Tabla 1 muestra las estadísticas descriptivas para los textos de guías de uso de informática (*computer literacy*.)

	HN	Simplificado	Elaborado
Palabras	57	60	104
Oraciones	2	5	4
Nodos	4	7	10
Palabras por oración	28.5	12	26
Nodos por oración	2	1.4	2.5

Tabla 1

A pesar del desagradable efecto secundario en la longitud total del texto, muchas de las personas expuestas a *input* elaborado en los 20 estudios de comprensión auditiva y de lectura realizados hasta el momento (para una revisión, véase Kim, 1996, 2003; Oh, 2001; Silva, 2000; Urano, 2000; Yano, Long & Ross, 1994) han mostrado una mejora de la comprensión, alcanzando a menudo niveles de comprensión comparables (sin diferencia estadística significativa) a los grupos expuestos a versiones simplificadas del mismo texto (por ejemplo, Brown, 1987; Oh, 2001; Pica, Doughty & Young, 1986; Tsang, 1987; Yano et al., 1994). Asimismo, los sujetos en condiciones de simplificación y elaboración (menos frecuentes) también han superado en muchos casos significativamente a aquellos que recibieron una versión genuina (base comparativa).

Como ilustración, en el estudio llevado a cabo por Yano et al, 483 estudiantes universitarios de japonés leyeron 13 pasajes (que oscilaban en longitud de un párrafo corto a dos hojas) en una de estas tres versiones: genuina, simplificada o elaborada. La comprensión, evaluada por 30 elementos de elección múltiple, fue mayor en el grupo que recibió la versión simplificada, pero no significativamente mayor en un análisis estadístico que el grupo que recibió de la versión elaborada, a pesar de que el texto elaborado era (a) un 16% más complejo en palabras por oración, un 60% más largo y casi a un nivel más elevado de dificultad en la capacidad de comprensión de lectura que el texto genuino y (b) un 125% más complejo según la cantidad de palabras por oración, un 50% más largo, y seis niveles más difícil en facilidad de lectura que el texto simplificado. Los sujetos tuvieron el mismo tiempo para completar la tarea de lectura y la prueba de comprensión en las tres condiciones. Se encontró que el tipo de texto interactuaba con el tipo de tarea de comprensión: réplica, síntesis o inferencia. La actuación en los elementos de inferencia resultó superior entre los lectores de los textos elaborados. Los resultados de Yano et al. se confirmaron en un estudio realizado en una escuela secundaria con estudiantes coreanos de inglés como lengua extranjera (Oh 2001). La retención del contenido proposicional original fue superior también en los textos elaborados (Long & Ross, 1993), descubrimiento éste de implicaciones especialmente interesantes para los sistemas de educación que operan en el ámbito de segundas lenguas, ya que sugiere que, a diferencia del habla simplificada de los profesores y el lenguaje de los libros, la elaboración no tiene por qué resultar en la reducción del contenido curricular.

En un estudio posterior Urano (2000) presentó a tres grupos de 10 universitarios japoneses estudiantes de inglés como segunda lengua formados al azar, 10 oraciones en inglés en una pantalla de ordenador en una de estas tres versiones: base (HN), simplificadas léxicamente y elaboradas léxicamente. Un cuarto grupo vio 10 oraciones como distractores durante un periodo de tiempo equivalente. La comprensión de lectura se midió según la media de tiempo empleado en la lectura y con preguntas de comprensión en cada oración. Una prueba inesperada de vocabulario en dos secciones, el reconocimiento de formas y el significado evaluaron la adquisición indirecta de vocabulario. Urano encontró que ambas condiciones, esto es, la simplificación y la elaboración léxicas, mejoraron significativamente la comprensión, como mostró una media (menor) de tiempo de lectura que necesitaron para comprender el texto, en comparación con el tiempo requerido por los sujetos en la condición base. La adquisición indirecta de vocabulario, medida por indicadores de reconocimiento de formas,

fue mayor para los estudiantes de competencia superior en la condición elaborada que en la condición base, mientras que los estudiantes de competencia inferior lo hicieron mejor con las oraciones simplificadas que los del grupo base. Sin embargo, el aprendizaje indirecto fue pequeño en todas las condiciones, probablemente porque una sola exposición a los elementos léxicos meta no es en sí suficiente.

En un estudio auditivo Toya (1992) entrenó brevemente a 109 estudiantes universitarios japoneses en el reconocimiento de seis recursos (identificados por primera vez por Chaudron, 1982 en un estudio de elaboración del habla de los profesores) usados para ofrecer explicaciones implícitas y explícitas de elementos léxicos para después comparar los efectos de las explicaciones implícitas (EI) y explícitas (EE) (dos tipos de elaboración) de elementos de vocabulario desconocido en la adquisición de esos elementos. Los estudiantes escucharon dos textos tres veces cada uno y realizaron una prueba receptiva del significado de los elementos meta después de cada exposición. Cuatro semanas después recibieron una prueba posterior retardada (*post test*). En cada texto un tercio de los 12 elementos léxicos meta recibió EI, otro tercio EE, mientras que el resto se dejó sin elaborar, como en el original, se rotaron los elementos y el tratamiento y se contrabalancearon las tres formas de cada texto. Se descubrió que la comprensión de los elementos meta mejoró con cada exposición, y el incremento entre la primera prueba y la prueba posterior retardada fueron significativamente mayores en las tres condiciones. Sin embargo la versión EE produjo resultados significativamente superiores según los resultados del análisis estadístico que las otras dos versiones (EI y la versión base), aunque la diferencia había desaparecido completamente en el *post test* retardado, probablemente debido a la falta de exposición a los elementos durante el periodo de intervención. Los recursos explicatorios más explícitos (definición, nominación y descripción) parecieron facilitar un mayor reconocimiento de las metas que los recursos implícitos (aposición, paralelismo y paráfrasis)⁴, pero quizás también resultaron en algo más similar al aprendizaje intencionado comparado con la condición EI más indirecta⁵. De todas formas, los efectos beneficiosos de la elaboración resultaban obvios. En un estudio auditivo posterior, Derwing (1996) mostró que los profesores de inglés para coreanos de secundaria comprendieron las instrucciones EE significativamente mejor que las versiones sin elaborar o las excesivamente elaboradas. También 74 estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera (EFL) de nivel “intermedio-avanzado” y “avanzado” de varios orígenes (diferentes L1), y 19 estudiantes japoneses asistentes a la escuela secundaria en Canadá entendieron significativamente mejor las versiones EE, EI y sin elaboración que la excesivamente elaborada. En un estudio en el cual estudiantes de inglés como lengua extranjera debían colocar

4. Los siguientes son dos de los elementos léxicos meta (aquí subrayados) y tipos de explicación [EE] o [EI] utilizados en la investigación. (1) “Pero, como ellos [los griegos] no podían sumergirse en las aguas no podían poner al descubierto estos secretos. Poner al descubierto significa hacer que una cosa se conozca.” [EE] O: “Pero como ellos [los griegos] no podían sumergirse en las aguas, no podían poner al descubierto estos secretos, o dar a conocer estos secretos.” [EI] (2) “Y también aprendieron cómo no contaminar los océanos. Ya sabes, cuando el agua está contaminada, está sucia y poluta.” [EE] “Y también aprendieron cómo no contaminar los océanos, o no ensuciar los océanos.” [EI] La posibilidad de que EE pudiera haber funcionado mejor debido a la tendencia natural de repetir los elementos meta no ocurrió en EE, ya que una comparación individual de elementos en las medias de los *post-tests* mostraba que cinco elementos cuyo EE no incluía esta repetición produjeron aumentos equivalentes sobre EI a aquellos que sí la incluían.

5. Toya (1992, p.94) advierte que el hecho de saber que iban a ser evaluados solo en los elementos de vocabulario y no en la comprensión global de los pasajes, puede haber llevado a los sujetos a concentrarse en los anteriores y poner poca atención a esta última. Esta estrategia hubiera desfavorecido a EI, cuya efectividad reside en gran parte en el impacto que tiene en el aumento global de la comprensión de las formas metas en contexto.

utensilios en dibujos de una cocina, Ellis, Tanaka & Yamazaki (1994) encontraron significativamente mayor comprensión de instrucciones modificadas con interacción (en cuya realización se permitió a los aprendices pedir clarificaciones y confirmaciones), que en la versión base (HN) o la premodificada (HNN). La adquisición de vocabulario fue mayor también en la condición de modificación con interacción que en las otras dos. En un análisis de seguimiento de varios rasgos de las instrucciones, Ellis (1995) encontró que ‘el rango’, el número de instrucciones diferentes en las que aparecía un elemento meta, correlacionaba positivamente con el aprendizaje de vocabulario, mientras que la longitud de definición y número de caracteres definidos (algo semejante a elaboración excesiva) correlacionaba negativamente.

Como se puede ver, la elaboración logra mejoras de comprensión en mayor o menor grado comparables a las logradas por la simplificación, a pesar de que el sujeto en la condición elaborada se enfrenta a textos significativamente más largos que contienen significativamente *input* más complejo y lo hace en el mismo espacio de tiempo. En los estudios de laboratorio una mayor complejidad y longitud no resultan problemáticos, ya que normalmente son consecuencia de la elaboración que *desfavorece* la hipótesis. Sin embargo no necesitan enturbiar las aguas. La elaboración modificada – esencialmente la simplificación de la forma, típica del habla que los HNs dirigen a los extranjeros, reducción de enunciado o longitud de oración – sufre los efectos secundarios indeseados de la elaboración pura (véase Figura 3 y Tabla 2)⁶.

1 *Versión genuina (HN-HN base comparativa)*

Como tenía que trabajar por la noche para mantener a su familia, Paco se quedaba a menudo dormido en clase.

2 *Versión simplificada*

Paco tenía que ganar dinero para su familia. Paco trabajaba por la noche. A menudo se dormía en clase.

3 *Versión elaborada*

Paco tenía que trabajar por la noche para ganar dinero para mantener a su familia, así que a menudo se quedaba dormido en clase al día siguiente durante la lección del profesor.

4 *Versión modificada elaborada*

Paco tenía que trabajar por la noche para mantener a su familia. Como resultado, a menudo se quedaba dormido en clase al día siguiente durante la lección del profesor.

Mantener significa a educar
 b dejar
 c apoyar

Figura 3

6 ‘Mantener’ se muestra en negrita en la versión modificada por elaboración para indicar que algunas veces se ha encontrado que el desarrollo del vocabulario mejora en materiales modificados (véase Cheng, 1995; Kim, 2003). Un efecto similar se puede conseguir en materiales auditivos añadiendo énfasis y/o una breve pausa “de preparación” ante los elementos léxicos clave cargados de significado.

	NS	Simplificada	Elaborada	Modificada elaborada
Palabras	20	19	32	29
Oraciones	1	3	1	2
Nodos	4	4	5	4
Palabras por oración	20	6.33	32	14.5
Nodos por oración	4	1.33	5	2

Tabla 2

Los textos elaborados que se emplean como ejemplos de discurso meta en los cursos de ELBT, y los textos en los cursos creados por aprendices mientras trabajan en aproximaciones progresivas más complejas a las tareas meta, son auténticos en dos formas. El *input* es relevante para los aprendices porque está basado en ejemplos genuinos de discurso meta para la tarea concerniente, y realistas psicolingüísticamente, ya que es *input* procesable por los aprendices y producción (output) procesada por ellos.

Para reiterar, el punto crucial sobre todos los hallazgos comparativos sobre comprensión es que la elaboración funciona sin extraer del *input* aquellos elementos a los que los estudiantes necesitan estar expuestos para progresar. Los textos genuinos retienen esos elementos, pero son simplemente demasiado complejos para todos los aprendices excepto para los avanzados, y por consiguiente, resultan inutilizables como *input* para la adquisición. La mejora indiscutible en comprensión que logra la simplificación, sale cara en lo que se refiere a la adquisición: la eliminación de muchas, normalmente la mayoría, de las metas de aprendizaje. La elaboración, por el contrario, mantiene casi todo el material desconocido, lo que significa que los elementos nuevos de la lengua están disponibles para ser adquiridos. (Véase Chaudron et al. en prensa, para una descripción detallada del diseño y producción de algunos materiales ELBT para coreano a nivel primario, desde el análisis de necesidades a implementación en el aula.)

En resumen, la elaboración de materiales para la comprensión auditiva y de lectura es una aplicación práctica de las investigaciones naturalistas y de laboratorio realizadas en los años 70 y 80 sobre el habla que los HNs dirigen a los extranjeros. *Los textos elaborados* logran un aumento en comprensión casi tan grande como los simplificados, pero esto sin impedir la adquisición. La comprensión mejora añadiendo redundancia (ocho tipos de repetición, paráfrasis, etc.) y transparencia (señalización clara y marcaje para destacar el tema, reversión de construcciones sujeto-predicado a tema-comentario, correspondencia en el orden de mención a la secuencia cronológica de eventos, preferencia por una orientación aquí-y-ahora, etc), reduciendo la velocidad de emisión, y en lo que concierne al discurso en la interacción, a base del uso frecuente de solicitudes de clarificación, verificaciones de comprensión y confirmaciones. La retención de metas lingüísticas desconocidas (nuevo vocabulario y sintaxis, palabras anexas (*collocations*), etc.) significa que los aprendices están expuestos a ellos – aún con comprensión, debido a la elaboración—. Esta exposición es esencial para poder aprender las nuevas formas proyectadas sobre sus significados y funciones.

Los textos se deben presentar no como si fueran objetos de estudio encontrados, como ocurre en los programas basados en textos, sino como componentes naturales en el proceso de realización de *tareas*.

‘El *input* elaborado’ está motivado teóricamente y lo suficientemente apoyado en la investigación para merecer su estatus como otro de los diez (PM3) necesarios en la enseñanza de la lengua basada en tareas (véase, por ejemplo, Doughty & Long, 2003; Long, por aparecer). Los materiales de comprensión auditiva (y de lectura) desde discurso políticos, pasando por conversaciones telefónicas, hasta conferencias académicas, se deben elaborar, no simplificar. Los textos elaborados son casi tan adecuados para facilitar la comprensión como las versiones simplificadas, y mejores para el aprendizaje de la lengua, principal interés de un programa de enseñanza de lengua. La creencia tradicional de valorar los materiales de enseñanza llamados “auténticos” necesita una urgente reconsideración.

Conclusión

Para finalizar, he intentado mostrar por qué las tareas son la unidad de análisis apropiada para el diseño de cursos para fines específicos, y por qué constituyen un punto de partida psicolingüísticamente más justificable que los textos. Los textos deben existir, por supuesto, ya que los estudiantes no aprenderán una lengua sin estar expuestos a *input* lingüístico. Sin embargo los textos se deben crear y encontrar como componentes naturales al realizar una tarea, no como piezas de museo congeladas e incorporadas sin otra motivación de existencia que la de ser objetos del aprendizaje de la lengua. Esto es especialmente cierto en lo concerniente a la enseñanza de lenguas para fines específicos, ya que los textos escritos para la enseñanza de lenguas para no-especialistas tienen menos posibilidades de ser útiles para este grupo. La elaboración de textos genuinos de dominios discursivos específicos es más apropiada que la simplificación, y excepto en el caso de estudiantes muy avanzados, es más apropiada que el uso de textos genuinos sin modificar.

Dicho todo esto, no me engaño pensando en que todo lo que aquí he dicho hoy sea correcto. He indicado algunas de las áreas problemáticas actuales para los defensores de un enfoque basado en tareas, y con toda seguridad hay problemas desconocidos todavía. Se han destruido bosques completos para escribir ideas sobre cómo se aprenden y se deben enseñar los idiomas, y por lo que sabemos, nadie ha acertado aún. Seguramente mis ideas sobre los méritos de la Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas están parcialmente equivocadas también, quizá estén completamente infundadas. Creo que la obligación que tenemos como investigadores de ASL, lingüistas aplicados y experimentados profesores de lenguas— categorías no necesariamente exclusivas — es la de evaluar la historia y el estado actual de la teoría, los resultados de investigación y lo que parecen ser las mejores prácticas de enseñanza, y después exponer los argumentos a favor de lo que creemos que es correcto, según lo que pensamos que sabemos. A diferencia de algunas personas que prefieren recomendaciones más generales y más implícitas para enseñar ese mismo día, en mi opinión las generalizaciones, la vaguedad y las afirmaciones absolutas son cualidades que entorpecen el progreso de cualquier campo, y los argumentos y las sugerencias deben ser tan fuertes, tan específicos y tan explícitos como sea posible. Estas cualidades hacen

que las afirmaciones sean más vulnerables a rápidas refutaciones, lo cual es algo bueno. Descubrir cuanto antes que una idea no funciona, es mejor que trabajar con esfuerzo bajo la falsa impresión de que funciona, y es, además, un importante impulso para el progreso.

Bibliografía

- Avrich, P. (1980). *The modern school movement. Anarchism and education in the United States*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bartlett, N. J. D. (In press). A double shot 2% mocha latté, please, with whip: Service encounters in two coffee shops and at a coffee cart. To appear in M. H. Long (ed.), *Second language needs analysis*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Blau, E. K. (1982). The effect of syntax on readability for ESL students in Puerto Rico. *TESOL Quarterly* 16, 4, 517-28.
- Blau, E. K. (1990). The effect of syntax, speed, and pauses on listening comprehension. *TESOL Quarterly* 24, 4, 746-53.
- Blau, E. K. (1991). More on comprehensible input: The effect of pauses and hesitation markers on listening comprehension. ERIC DOC NO. ED340 234.
- Brown, R. (1987). A comparison of the comprehensibility of modified and unmodified reading materials for ESL. *University of Hawai'i Working Papers in ESL* 6, 1, 49-79.
- Chaudron, C. (1982). Vocabulary elaboration in teachers' speech to L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition* 4, 2, 170-80.
- Chaudron, C., Doughty, C., Kim, Y., Kong, D., Lee, J., Lee, Y., Long, M. H., Rivers, R., & Urano, K. (in press). A Task-based needs analysis of a tertiary Korean as a foreign language program. To appear in M. H. Long (ed.), *Second language needs analysis*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Chaudron, C., & Richards, J. C. (1986). The effects of discourse markers on the comprehension of lectures. *Applied Linguistics* 7, 2, 113-27.
- Chiang, C. S., & Dunkel, P. (1992). The effect of speech modification, prior knowledge, and listening proficiency on EFL lecture learning. *TESOL Quarterly* 26, 2, 345-74.
- Chung, H. (1995). Effects of elaborative modification on second language reading comprehension and incidental vocabulary learning. Unpublished MA in ESL thesis. Honolulu, HI: University of Hawai'i, Department of Second Language Studies.
- Derwing, T. (1996). Elaborative detail: Help or hindrance to the NNS listener? *Studies in Second Language Acquisition* 18, 283-97.
- Doughty, C. J. (2003). Instructed SLA: Constraints, compensation, and enhancement. In C. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 256-310). New York: Basil Blackwell.

- Doughty, C. J., & Long, M. H. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning and Technology* 7, 3, September 2003, 50-80. (<http://llt.msu.edu>).
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. acquisition. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 197-262). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Dunkel, P., & Davis, J. N., (1994). The effects of rhetorical signalling cues on recall. In Flowerdew, J. (ed.), *Academic listening: research perspectives* (pp. 55-74). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1989). Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules. *Studies in Second Language Acquisition*, 11(3), 305-328.
- Ellis, R. (1995). Modified oral input and the acquisition of word meanings. *Applied Linguistics* 16, 4, 409-41.
- Ellis, R., Tanaka, Y., & Yamazaki, A. (1994). Classroom interaction, comprehension, and L2 vocabulary acquisition. *Language Learning* 44, 4, 449-91.
- Gass, S. M. (2003). Input and interaction. In Doughty, C. J., & Long, M. H. (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 224-55). New York: Basil Blackwell.
- González-Lloret, M. (2003). Designing task-based CALL to promote interaction: En Busca de Esmeraldas. *Language Learning & Technology*, 7(1), 86-104. Retrieved February 3, 2003, from <http://llt.msu.edu/vol7num1/gonzalez/default.html>
- Griffiths, R. (1992). Speech rate and listening comprehension: Further evidence of the relationship. *TESOL Quarterly* 26, 2, 385-90.
- Jacobson, W. H. (1986). An assessment of the communication needs of non-native speakers of English in an undergraduate physics lab. *English for Specific Purposes* 5, 2, 189-95.
- Jansen, B., Lalleman, J., & Muysken, P. (1981). The alternation hypothesis: acquisition of Dutch word order by Turkish and Moroccan foreign workers. *Language Learning* 31, 315-36.
- Kelch, K. (1985). Modified input as an aid to comprehension. *Studies in Second Language Acquisition* 7, 1, 81-90.
- Kim, Y. (1996). Effects of text elaboration on intentional and incidental foreign language vocabulary learning. Unpublished MA in ESL thesis. Honolulu, HI: University of Hawai'i, Department of Second Language Studies.
- Kim, Y. (2003). Effects of input elaboration and enhancement on vocabulary acquisition through reading by Korean EFL learners. Unpublished Ph.D. dissertation. Honolulu, HI: University of Hawai'i, Department of Second Language Studies.
- Kong, D-K. (2002). Effects of task complexity on second-language production. M.A. in ESL thesis, Department of Second Language Studies. Honolulu, HI: University of Hawai'i at Manoa.

- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis*. London: Longman.
- Krashen, S. D. (1993). The effect of formal grammar teaching: Still peripheral. *TESOL Quarterly* 27, 4, 722-25.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. (1983). *The natural approach*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Lee, Y-G. (2002). Effects of task complexity on the complexity and accuracy of oral production in L2 Korean. Unpublished Ph.D. dissertation. East Asian Languages and Literatures (Korean)
- Lightbown, P. M. (1983). Exploring relationships between developmental and instructional sequences. In H. W. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Classroom-oriented research on second language acquisition* (pp. 217-243). Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M. H. (1983^a). Does second language instruction make a difference? A review of research. *TESOL Quarterly* 17, 3, 359-82.
- Long, M. H. (1983b). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4, 2, 1983, 126-41. Reprinted in Candlin, C., and Macnamara, T. (eds.), *A reader in applied linguistics*. London: Routledge, 2001.
- Long, M. H. (1983c). Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition* 5, 2, 177-93.
- Long, M. H. (1985). Input and second language acquisition theory. In Gass, S. M., & Madden, C. G. (eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 377-93). Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modeling and assessing second language development* (pp. 77-99). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Long, M. H. (1987). Instructed interlanguage development. In L. M. Beebe (Ed.), *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives* (pp. 115-41). Cambridge, MA: Newbury House/Harper and Row.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In de Bot, K., Ginsberg, R. B., & Kramsch, C. (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. H. (1996). Authenticity and learning potential in L2 classroom discourse. *University of Hawai'i Working Papers in ESL* 14, 2, 127-49. Also in Jacobs, G. M. (ed.), *Language classrooms of tomorrow: Issues and responses* (pp. 148-69). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre. Revised and updated version to appear in Long, M. H., *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Long, M. H. (2000). Focus on form in Task-Based Language Teaching. In Lambert, R. L., & Shohamy, E. (eds.), *Language policy and pedagogy* (pp. 179-92). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

- Long, M. H. (to appear, a). Methodological issues in learner needs analysis. In M. H. Long (Ed.), *Second language needs analysis*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Long, M. H. (to appear, b). *Task-based language teaching*. Oxford: Basil Blackwell.
- Long, M. H., & Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based language teaching. *TESOL Quarterly*, 26(1), 27-56.
- Long, M. H., & Crookes, G. (1993). Units of analysis in syllabus design: The case for task. In G. Crookes & S. M. Gass (Eds.), *Tasks in pedagogical context. Integrating theory and practice* (pp. 9-54). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Long, M. H., & Norris, J. M. (2000). Task-based teaching and assessment. In Byram, M. (ed.), *Encyclopedia of language teaching* (pp. 597-603). London: Routledge.
- Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In C. Doughty and J. Williams (eds.), *Focus on form in second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H., & Ross, S. (1993). Modifications that preserve language and content. In Tickoo, M. (ed.), *Simplification: Theory and application* (pp. 29-52). Singapore: SEA-MEO Regional Language Centre.
- Mislevy, R. J., Steinberg, L. S., & Almond, R. G. (2002). Design and analysis in task-based language assessment. *Language Testing* 19, 4, 477-96.
- Norris, J. M., Brown, J. D., Hudson, T., & Yoshioka, J. (1988). Task-based assessment. In Norris, J. M., Brown, J. D., Hudson, T., & Yoshioka, J., *Designing second language performance assessments* (pp. 53-62). Technical report #18. Honolulu, HI: *Second Language Teaching and Curriculum Center*, University of Hawai'i at Manoa, 1998.
- Norris, J. M., Brown, J. D., Hudson, T., & Bonk, W. (2002). Examinees abilities and task difficulty in task-based second language performance assessment. *Language Testing* 19, 4, 395-418.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 5(3), 417-528.
- Oh, S-Y. (2001). Two types of input modification and EFL reading comprehension: simplification versus elaboration. *TESOL Quarterly* 35, 1, 69-96.
- Parker, K., & Chaudron, C. (1987). The effects of linguistic simplification and elaborative modification on L2 comprehension. *University of Hawai'i Working Papers in ESL* 6, 2, 107-33.
- Pica, T. (1983). Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. *Language Learning*, 33(4), 465-97.
- Pica, T., Doughty, C. J., & Young, R. (1986). Making input comprehensible: Do interactional modifications help? *ITL Review of Applied Linguistics* 72, 1-25.
- Pica, T., Lincoln-Porter, F., Paninos, D., & Linnell, J. (1996). Language learners' interaction: How does it address the input, output, and feedback needs of language learners?

- ners? *TESOL Quarterly* 30, 1, 59-84.
- Pienemann, M. P. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2), 186-214.
- Robinson, P. (1995). Task complexity and second language narrative discourse. *Language Learning* 45, 99-140.
- Robinson, P. (2001^a). Task complexity, cognitive resources, and syllabus design. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 287-318). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2001b). Task complexity, task difficulty and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22, 1, 27-57.
- Robinson, P. (2003). Attention and memory during SLA. In Doughty, C. J., & Long, M. H. (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 631-78). New York: Basil Blackwell.
- Schachter, J. (1990). "On the issue of completeness in second language acquisition." *Second Language Research* 6, 2, 93-124.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1979). On the use of informants in discourse analysis and 'language for specialized purposes. *International Review of Applied Linguistics* 17, 3, 189-215.
- Shavelson, R. L., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments and behavior. *Review of Educational Research* 51, 4, 455-98.
- Shotton, J. (1993). No master high or low. Libertarian education and schooling in Britain, 1890-1990. Bristol, England: Libertarian Education.
- Silva, A. D. (2000). Text elaboration and vocabulary learning. Unpublished M.A. in ESL thesis. Honolulu, HI: University of Hawai'i, Department of Second Language Studies.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, M. P. (1983). *The libertarians and education*. London: George Allen & Unwin.
- Sorace, A. (2003). Near-nativeness. In Doughty, C. J., & Long, M. H. (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 130-51). New York: Basil Blackwell.
- Swaffer, J. K., Arens, K., & Morgan, M. (1982). Teacher classroom practices: redefining method as task hierarchy. *Modern Language Journal* 66, 1, 24-33.
- Swain, M. (1991). French immersion and its offshoots: getting two for one. In Freed, B. F. (ed.), *Foreign language acquisition research and the classroom* (pp. 91-103). Lexington, MA: D. C. Heath.
- Toya, M. (1992). Form of explanation in modification of listening input in L2 vocabulary learning. Unpublished MA in ESL thesis. Honolulu, HI: University of Hawai'i, Department of Second Language Studies.

- Tsang, W. K. (1987). Text modification in ESL reading comprehension. Unpublished Scholarly Paper. Honolulu, HI: University of Hawai'i, Department of Second Language Studies.
- Urano, K. (2000). Lexical simplification and elaboration: Sentence comprehension and incidental vocabulary acquisition. Unpublished MA in ESL thesis. Honolulu, HI: University of Hawai'i, Department of Second Language Studies.
- Wesche, M. B. (1994). Input, interaction, and acquisition: The linguistic environment of the language learner. In Richards, B., & Galloway, C. (eds.), *Input and interaction in language acquisition* (pp. 219-49). Cambridge: Cambridge University Press.
- White, L. (1987). Against comprehensible input; The Input Hypothesis and the development of L2 competence. *Applied Linguistics* 8, 95-110.
- Widdowson, H. G. (1972). The teaching of English as communication. *English Language Teaching* 27, 1, 15-19.
- Williams, M. (1988). Language taught for meetings and language used in meetings: Is there anything in common? *Applied Linguistics* 9, 1, 45-58.
- Yano, Y., Long, M. H., & Ross, S. (1994). The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension. *Language Learning* 44, 2, 189-219.
- Zobl, H. (1982). A direction for contrastive analysis: the comparative study of developmental sequences. *TESOL Quarterly* 16, 2, 169-83.

La lectura y la escritura de géneros profesionales en EpFE

Daniel Cassany

Universitat Pompeu Fabra

1. Presentación

Reconozco que, cuando recibí la invitación para dar una conferencia plenaria en el II CIEFE, me asaltaron varias dudas. En 1996-2003 he centrado mi investigación en el análisis del discurso de la divulgación científica¹ y mis trabajos sobre los lenguajes de especialidad y su enseñanza **_como mi tesis doctoral (Cassany 1995)_ quedan ya lejos y se centran en la** lengua materna, de modo que aparentemente no disponía de material para atender la invitación. Dándole vueltas y siguiendo la petición de los organizadores, concluí que mi actividad laboral de casi quince años como docente, redactor y asesor de comunicación escrita para instituciones variadas constituía un capital **valioso _en un** ámbito moderadamente novedoso (como es el de Español para Fines Específicos o EpFE)**_ , lo cual podía** orientar a otros docentes e investigadores.

Durante este periodo he colaborado de modo continuado con instituciones públicas (Generalitat de Catalunya, Ayuntamiento de Barcelona, Escuela de Administración Pública del Gobierno Vasco) y privadas ("la Caixa", BBVA, Banco de Sabadell, Repsol-YPF, ENHER, Grupo Santillana, La Vola serveis ecològics, Fundación Germán Sánchez Ruipérez), en Barcelona, Madrid, Salamanca y Cartagena. He formado redactores en español y catalán en L1 y L2 en diferentes ámbitos de especialidad (auditoría y análisis de empresas, contabilidad, informática, relaciones públicas, comercial, divulgación científica, ingeniería, derecho, etc.), he diseñado cursos de formación para profesores de redacción especializada o he asesorado revistas y publicaciones internas con un elevado grado de especificidad. También he impartido varios cursos de formación de *mediadores lingüísticos* (o profesionales de la lingüística aplicada a la empresa²) en universidades argentinas y mexicanas, lo cual me ha permitido entrar en contacto con varios profesionales liberales y docentes hispanoamericanos, dedicados también al EpFE, a la formación para empresas, la traducción e interpretación o a campos afines.

Este conjunto de experiencias me ha permitido descubrir la escasa articulación que tiene la formación lingüística en los contextos laborales. Campos epistemológicamente tan cercanos como son los de la enseñanza de EpFE, la traducción e interpretación de especialidad, la formación continuada de empleados o la redacción y la edición técnica se desarrollan la mayor parte de las ocasiones de modo autárquico, con nulas o escasas conexiones entre sí. El campo del EpFE permanece todavía desarticulado: los docentes e investigadores europeos e hispanoamericanos trabajan en solitario, no disponemos de revistas específicas y los foros de intercambios son escasos, en algunas ocasiones incluso se carece de la conciencia de estar trabajando en este subámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE).

1. Ver <http://www.upf.edu/dtf/xarxa/paral.htm>

2. Para el concepto de "mediación lingüística" ver Cassany 1996.

En este contexto, el propósito de esta ponencia es comentar algunas de las características más importantes que *_a mi modo de ver_* tiene la educación lingüística del español para fines específicos, en L1 y L2, en contextos laborales auténticos, en lo que denominaré EpFE *en y para las organizaciones*. Voy a destacar los aspectos más particulares del entorno educativo empresarial e institucional: las limitaciones que impone cada organización, el perfil de los aprendices reales (empleados y directivos en la organización), los objetivos y contenidos de aprendizaje, las características de los discursos especializados de la organización, etc.

Mi intención es también aprovechar las experiencias reseñadas (ejemplos de currículos, contenidos, materiales, producciones de aprendices, etc.) para mostrar los puntos en contacto que mantienen las actividades profesionales de las que más arriba dije que conviven de manera aislada, de modo que podamos visualizar la interdisciplinariedad que forzosamente debe asumir la práctica del EpFE. Estaré contento si esta aproximación aporta reflexiones sobre este ámbito relevante, creciente y desatendido de la enseñanza del español *_aunque sea en forma de preguntas, dudas e incluso discrepancias*.

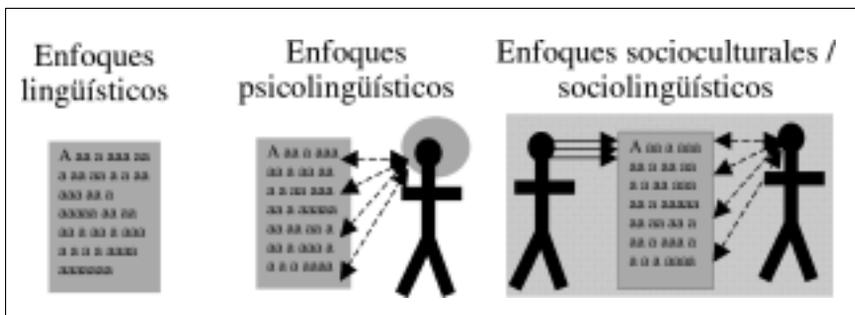
Planteamientos previos

Creo relevante iniciar la reflexión citando tres presupuestos epistemológicos que fundamentan las ideas que siguen, aunque sea de modo puntual y forzosamente sintético:

- Cabe recordar que en EpFE el espacio dedicado a las destrezas y los discursos escritos es muy superior a la que suelen ocupar en los cursos generales. La actividad profesional de los diferentes ámbitos especializados (economía, negocios, derecho, ciencia, etc.) suele desarrollarse en buena parte con código escrito, lo cual exige que la formación en EpFE dedique mucho esfuerzo al aprendizaje de los discursos escritos y a las habilidades de procesamiento de los mismos.

De ningún modo significa esto que las destrezas orales queden relegadas a un plano secundario. Como hemos planteado en otros lugares (Cassany 1999 y 2004), las destrezas comunicativas se integran unas en otras en los usos corrientes y también en el aula de E/LE. En concreto, la lectura requiere el uso instrumental de la conversación entre aprendices para desarrollar las interpretaciones de los textos leídos, y la producción escrita requiere a su tiempo la lectura *_y ésta la conversación entre coautores_* para desarrollar las diferentes versiones intermedias de un texto. Por este motivo, las tareas de escritura de EpFE incluyen también actividades en las que el alumnado interactúa oralmente.

- En las consideraciones que siguen, adoptaré una concepción sociocultural del uso verbal, que destaca la importancia de los aspectos sociales y culturales de la comunidad de habla en la que se desarrollan las prácticas comunicativas, en contraposición a las concepciones gramaticales o cognitivas, que ponen énfasis, respectivamente, en las reglas lingüísticas del idioma (en la terminología de cada especialidad) y en los procesos psicológicos relacionados con el procesamiento del lenguaje. Los esquemas que siguen representan con cierta simplicidad algunas diferencias entre estos enfoques, en el plano de la lectura y la escritura:



El enfoque lingüístico entiende que, en una comunicación escrita, el significado se ubica en la hoja escrita, en las palabras y las estructuras discursivas que almacena el soporte, y que aprender a procesar estas formas es el objetivo básico del aprendizaje lingüístico.

En cambio, los enfoques psicolingüísticos o cognitivos asumen que el significado se construye en la mente del lector-autor y que el proceso de construcción de dicho significado requiere no solo el conocimiento de los datos lingüísticos, sino también un conjunto de estrategias cognitivas (inferencia, anticipación, formulación de hipótesis, etc.) y de conocimientos previos (específicos del tema del texto, generales de la comunicación humana, etc.) que el lector aporta a la construcción; según estos enfoques, la enseñanza de dichas estrategias y de la activación de estos conocimientos previos debe jugar también un papel importante en el aprendizaje.

Finalmente, los enfoques socioculturales o sociolingüísticos destacan que tanto las informaciones que aporta el texto como los conocimientos previos e incluso las estrategias cognitivas que usan los interlocutores no son universales o neutros (reflejos de una realidad única), sino que están situados en una comunidad cultural particular, de modo que solo son interpretables y comprensibles de acuerdo con este punto de vista, por lo que la enseñanza de la comunicación escrita debe adoptar también este punto de vista: el sujeto debe aprender los usos particulares (géneros, prácticas culturales, tradición) de cada comunidad de habla. De hecho, incluso las estrategias cognitivas pueden presentar ciertas variaciones según las comunidades culturales, puesto que se relacionan con los usos lingüísticos y estos varían inevitablemente: por ejemplo, el humor y la ironía (y sus estrategias de procesamiento) varían enormemente entre las comunidades.

- Dentro de esta concepción sociocultural del uso lingüístico, el concepto más útil para denominar las formas específicas de comunicación, que vamos a manejar más abajo, es el *de género discursivo* (siguiendo las ideas de Bajtín desarrolladas por Swales 1990, Hyland 2003, entre otros). Entendemos el *género discursivo* (o *género específico*) como la unidad de comunicación que se ha desarrollado socio-históricamente en el sí 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.).

Los estudios sobre el género discursivo en comunidades y actividades concretas son sugerentes. A título de ejemplo, el famoso estudio diacrónico de Bazerman (1988), sobre el desarrollo del *artículo de investigación científica* en inglés, muestra como la generalizada estructura de IMRD (Introducción, Metodología, Resultados y Discusión) es el resultado de la evolución de las primeras noticias de ciencia publicadas en boletines internos de sociedades científicas europeas, y de las cartas personales que se enviaban los investigadores en la Europa del siglo XVII para esquivar la Inquisición. De modo parecido, los estudios de Gunnarsson (1997) sobre el desarrollo de los discursos económicos y jurídicos en Suecia, demuestran como la constitución de un género discursivo está vinculada con la construcción del conocimiento en cada disciplina e, incluso, con el estatus social que adquieren los profesionales ante la comunidad: dicho de otro modo, el rol que asumen los profesionales o el prestigio y el reconocimiento que obtienen se desarrollan a partir de la constitución y la práctica que sus propios géneros discursivos.

En conjunto, estas investigaciones muestran las relaciones estrechas que existen entre los diferentes rasgos lingüísticos de un género discursivo y los parámetros socio-histórico-culturales de la comunidad en que se han desarrollado. También demuestran que el uso eficaz de un género requiere que el usuario domine no solo sus características formales, sino también sus parámetros de contenido: tema, fórmulas de cortesía, funciones comunicativas, etc.

3. La formación de EpFE en una organización

Una primera distinción relevante para la enseñanza de EpFE es la del contexto producen que se produce: si es una formación diseñada desde un *centro educativo* cualquiera (Cervantes, universidad, academia) para los estudiantes o clientes de la misma, o una formación creada en una *organización* particular, para sus empleados. Entendemos aquí por “organización” cualquier institución o empresa, pública o privada, que promueva la formación de sus miembros. Las siguientes columnas contrastan algunas diferencias relevantes entre ambos contextos:

EpFE en centros educativos

Aprendices heterogéneos. El aprendiz procede de lugares variados, tiene intereses y motivaciones diferentes, conocimientos previos diversos, etc.

Necesidades divergentes. El grupo puede tener propósitos de aprendizaje diferentes, con grados variados de concreción y especificidad, vinculados con actividades heterogéneas.

EpFE en organizaciones

Homogéneos. El alumnado pertenece a una misma organización, suele ejercer una misma actividad laboral, con tareas parecidas y con conocimientos previos más comunes.

Convergentes. El grupo suele compartir unas mismas necesidades lingüísticas, vinculadas a la organización en que trabaja; éstas pueden ser muy específicas y centradas en unas pocas comunicaciones.

Motivación personal. Cada aprendiz tiene sus propias razones personales o laborales para seguir la formación.

Entorno educativo. La formación se realiza fuera del entorno laboral (horario, aula, cultura, etc.).

Diversas culturas. Cada aprendiz aporta su cultura laboral propia, desarrollada en las empresas donde trabaja o ha trabajado.

Lengua meta. Se enseña el español más general de cada ámbito de especialidad: el que aparece en los manuales, los vocabularios, los formularios, etc.

Externa. El aprendiz no siempre puede decidir sobre su formación: sus jefes toman decisiones por él.

Laboral. La formación se realiza dentro de la organización (horario laboral, aula, cultura propia, etc.).

Cultura organizacional. El alumnado comparte una misma y única cultura organizacional, que aflora en el aula tanto en los discursos meta en EpFE como en las actitudes y los comportamientos de aprendizaje en el aula.

Lengua meta de la organización. Se enseña el español específico de cada organización, que puede ser notablemente particular.

En resumen, un curso de EpFE desarrollado dentro de una organización particular, dirigida exclusivamente a empleados de la misma, constituye un tipo de formación mucho más específico que un curso planteado en un centro educativo, abierto a todo tipo de estudiantes. Veamos con más detalle algunos rasgos del EpFE y de los aprendices de las organizaciones.

3.1. El EpFE de las organizaciones

Cabe tener en cuenta que cada organización posee una *cultura* particular: una historia (orígenes, etapas), unos mitos (fundador) y valores (puntualidad, dedicación), una estructura y jerarquía, unos procedimientos de gestión, unas prácticas discursivas particulares, etc. Esta cultura determina la configuración socio-histórica del lenguaje usado en la organización _que es también, en parte, el objeto de enseñanza.

• Los discursos usados

En el plano lingüístico, una organización se comporta como una *comunidad discursiva* particular, respecto al uso lingüístico y a las prácticas de lectura y escritura _o como una *subcomunidad* discursiva dentro de EpFE. Los miembros de dicha comunidad u organización comparten unas mismas formas de hablar: no sólo utilizan términos específicos o vocablos de argot, también pueden manejar unas mismas estructuras retóricas o unas formas de cortesía propias. Así, en una entidad financiera española, existía la prohibición tácita de usar la palabra *problemas*, se usaban términos propios como *periodificación* o se ponía mayúscula inicial “obligatoriamente” en algunos nombres de cargos, productos o actividades, aunque contravinieran las normas de su uso. Respecto a los discursos escritos:

1) Muchas organizaciones han desarrollado y estandarizado tipos de discurso exclusivos, que no existen en otra parte. Así, el documento más frecuente en “la Caixa” es un CIC o comunicado intercentros (un correo electrónico entre oficinas, delegaciones y central con rasgos particulares; ver el libro de estilo de “la Caixa”: Solà et al. 1991).

2) Otras organizaciones adaptan a sus necesidades géneros generales como el acta de reunión, la memoria anual de actividades o el oficio administrativo, que pueden adoptar formas muy particulares en cada contexto.

3) Organizaciones diferentes de un mismo sector desarrollan prácticas discursivas diversas, incluso dentro de géneros internacionalmente estandarizados, como es el caso de los informes de auditoría interna, que aunque tengan parámetros internacionales y normativas aceptadas por todas las entidades financieras, presentan notables diferencias. Informes de auditoría interna de BBVA y “la Caixa”, por ejemplo, tienen muchas más diferencias discursivas que semejanzas _aunque cumplan las mismas funciones comunicativas.

4) Es habitual que el EpFE de muchas organizaciones arrastre usos lingüísticos obsoletos, que responden a contextos comunicativos pretéritos y que se han conservado hasta la actualidad por la actitud conservadora de “hacer las cosas como se han estado haciendo hasta ahora”. Un ejemplo gramatical de esta situación _heredado del lenguaje jurídico_ es el uso abusivo y muchas veces incorrecto del gerundio, que tiene su origen (según Duarte, Alsina y Sibina 1991) en los artículos 142 de la ley de enjuiciamiento criminal (1885) y 372 de la de enjuiciamiento civil (1881); dichos artículos obligaban a escribir las sentencias judiciales sobre la base sintáctica de varios resultando (que introduce cada hecho) y considerando (fundamentos de derecho), vinculados con una única oración principal, que especificaba la sentencia. Esta puede ser la explicación de que el EpFE use tantos gerundios incorrectos que no se corresponden con el uso corriente del español y que desarrollan funciones comunicativas que podrían desempeñar otros elementos. Del mismo modo, es habitual que muchos documentos especializados de las organizaciones incluyan estructuras, apartados, párrafos o disposiciones gráficas que no carecen de utilidad en el contexto actual, pero que son el legado de otras épocas.

En resumen, el EpFE usado en el día a día de muchas organizaciones presenta numerosas particularidades y especificidades que raramente se encuentran descritas en la bibliografía lingüística. Muchos de los manuales, formularios, vocabularios o estudios científico-académicos actuales sobre el EpFE tienen un carácter general, teórico o prescriptivo que no siempre favorece su aprovechamiento en la formación en este campo: para elegir los contenidos del currículum, para diseñar modelos de aprendizaje verosímiles, para corregir los escritos de los estudiantes, etc. Aunque también podemos encontrar algunas propuestas con ideas y materiales muy valiosos, como Delisau (1986) o Sanz y Fraser (1998).

• La elaboración del EpFE

Dadas las características del EpFE de las organizaciones, en algunas ocasiones es conveniente que el docente de EpFE actúe de mediador lingüístico para estandarizar

y modernizar el lenguaje usado en la organización. A menudo debe diseñar documentos, normalizar su terminología, corregir y reformular formularios, etc. Para realizar estas tareas resultan útiles los manuales de estilo de las diferentes organizaciones (MAP 1991, bancos, etc.) y sectores (lenguaje administrativo, jurídico, normas, etc.; Duarte y Martínez 1995), las recomendaciones sobre la simplificación del lenguaje (Eagleason 1990, IVAP 1995) o la bibliografía más conocida sobre terminología y redacción técnico-científica, etc. _que no siempre se tiene en cuenta en EpFE.

Pero uno de los recursos más útiles y necesarios es que el propio docente analice los usos lingüísticos empleados en una organización y las necesidades correspondientes. Para ello resulta más útil el concepto de *género discursivo* que los de *campo o lenguaje de especificidad*, *registro lingüístico* (por ejemplo: *español comercial, económico, administrativo, científico*, etc.) _que suelen ser los más usados. Las razones principales de esta preferencia son:

1) La actividad lingüística que desarrollan los miembros de una organización tiene a menudo carácter interdisciplinario. Aunque los técnicos hayan recibido formación en una disciplina concreta (economía, derecho, informática, etc.) y los géneros puedan también ser atribuidos teóricamente a un ámbito único, en la práctica la documentación utilizada mezcla aspectos de diferentes disciplinas. Así, una *Memoria anual* de una empresa puede contener tanto elementos económicos como jurídicos, informáticos o del sector específico (alimentación, sanidad, motor, etc.) de la organización.

2) Los conceptos de *campo o lenguaje de especialidad* consideran esencialmente cuestiones gramaticales (léxico, sintaxis, secuencias discursivas) sin contemplar elementos pragmáticos o socioculturales del discurso (roles comunicativos, formas de cortesía, procesos de producción y lectura del texto, etc.), que constituyen necesidades relevantes para el futuro usuario de EpFE. Por ejemplo, la consideración de la función comunicativa o de los interlocutores a los que se dirige un texto son fundamentales para garantizar un buen análisis de los discursos, pero resultan secundarios en el estudio lingüístico de un campo de especialidad. De modo parecido, el concepto de *registro* permite analizar con precisión los recursos lingüísticos usados en un discurso, pero no tiene en cuenta la "historia particular" de cada uso _que puede ser tremendamente revelador.

3) La actividad lingüística que desarrollan los miembros de una organización suele girar alrededor de la comprensión / producción de unos determinados tipos de texto. Por ejemplo, un relaciones públicas de una empresa dedica buena parte de su tiempo a hablar por teléfono con clientes y proveedores o a escribir cartas protocolarias y/o comerciales _de manera que esta actividad pasa a ser el núcleo de su trabajo.

En definitiva, para analizar el EpFE de cada organización resulta mucho más útil considerar, por ejemplo, *los informes y las actas de auditoría, las memorias de actividad, los estados de cuentas o la correspondencia*, que el campo de especialidad *Economía*; *los informes de inspección o revisión y los proyectos* que el de *Ingeniería*; *las cartas de queja, de patrocinios y las invitaciones, convocatorias o menús*, que el de *las Relaciones Públicas*, y *las instrucciones, las normas de procedimientos o los manuales de operativa*, antes que la redacción técnica en general. En otros lugares

(Cassany 2003 y en prensa) hemos descrito con más detalle la tipología de textos que se presentan en el interior de una organización.

Cabe mencionar que en idiomas como el inglés empieza a existir una relación variada y completa de corpus lingüísticos de discursos especializados, en diferentes ámbitos de la actividad profesional, que permiten describir de manera empírica y exhaustiva los textos de diversidad de disciplinas y organizaciones (Hyland 2000), además de ofrecer materiales auténticos de aprendizaje _cosa que no siempre resulta fácil en EpFE. El único recurso de este tipo _de mi conocimiento_ que incluye el español es el *Corpus textual especialitzat plurilingüe* (IULA 2004), que incluye documentos de cinco ámbitos temáticos en cinco idiomas.

3.2. Aprendices de EpFE en una organización

La particular cultura de las organizaciones también se manifiesta en las actitudes, los valores, las representaciones y el comportamiento que muestran los aprendices en el aula con relación al EpFE, a la escritura y la comunicación o al proceso de enseñanza / aprendizaje de una lengua. A continuación comentamos algunos de estos rasgos _aunque debemos matizar que proceden del análisis de clases de EpFE en L1 y L2 en organizaciones españolas, por lo que resultaría temerario realizar generalizaciones. Está claro que las experiencias previas de escritura, comunicación y aprendizaje de lenguas difieren entre los aprendices de E/LE, por lo que varía notablemente su proyección en clase. En otro lugar (Cassany y Sanz 1997) hemos estudiado con más detalle este punto.

• Concepciones sobre la lengua y la escritura

Para muchos profesionales la educación lingüística formal terminó con las últimas asignaturas de lengua del Bachillerato o sus equivalentes, cursadas quizás años o décadas atrás. La educación recibida entonces, como también la previa en la escuela y el instituto, solía tener un enfoque marcadamente gramatical, con énfasis en la memorización de reglas, en el carácter prescriptivo de la norma, en la elaboración de escritos “bellos” o “literarios”, etc. Muchas de las concepciones sobre la lengua y la escritura que muestran los aprendices adultos de EpFE derivan de esta experiencia:

- **Aprender EpFE es una tarea gramatical.** Muchos aprendices esperan una enseñanza de la lengua centrada en el estudio de la gramática oracional y del léxico; ignoran los aspectos discursivos, retóricos y pragmáticos o no consideran que estos formen parte de la educación lingüística. Se concibe la forma y el contenido de la comunicación como dos planos totalmente independientes y se asume que el único plano en el que se requiere educación es la forma. Pocos aprendices son conscientes de la relación estrecha que hay entre dominio lingüístico, eficacia comunicativa y mejora de los procesos organizativos, dentro de una empresa, por lo que el aprendiz acostumbra a ver EpFE como un aprendizaje meramente formal, superficial, sin incidencia en su capacidad profesional. En una ocasión, en la primera clase de un curso titulado *Redacción técnico-administrativa de informes y propuestas de informe*, para cargos

intermedios de la Generalitat de Catalunya, entró un aprendiz rezagado cuando ya había empezado la clase y preguntó: “¿es aquí el curso de gramática?”

- **Escribir es una tarea artística, literaria.** Muchos aprendices conciben la escritura en EpFE como una actividad literaria: adoptan para su práctica de escritura profesional especializada la mitología romántica de la escritura (la idea de la inspiración, la búsqueda de la belleza, de la elaboración formal, etc.) y los modelos ideales de sus noveles y ensayistas preferidos. Su visión del “texto ideal” prioriza la estética, la corrección lingüística y el barroquismo a los valores lógicos de la comunicación especializada, como la eficacia, la precisión, la síntesis, la rapidez o la estandarización. Emergen estas representaciones criterios estilísticos tópicos, como la presuposición que no se puede repetir una misma palabra en unas pocas líneas *_hay que buscar sinónimos_*, que las formas impersonales (*se opina, se ha encontrado*) son más objetivas que la especificación del sujeto (*Auditoría opina, hemos encontrado*), que moraliza el discurso, etc. Esta concepción “artística” de la lengua y de la composición tiene su origen *_en mi opinión_* en la estrecha vinculación que tradicionalmente ha tenido en España e Hispanoamérica la escritura y la literatura de elite o, también, de la invisibilidad que han sufrido y siguen sufriendo estas formas de escritura especializada.

- **Resistencia a los cambios: modernización, estandarización.** No es raro que muchos aprendices se resistan a modificar determinados usos escritos, enraizados en la práctica cotidiana: la simplificación del lenguaje, la feminización de nombres de cargos *_que incluso provoca leves ‘sonrisas’ medio disimuladas_* o el uso restringido de mayúsculas. Este tipo de aspectos se pueden ver como concesiones innecesarias o gratuitas al devenir democrático y a las modas, sin valores intrínsecos para la comunicación. También es cierto que esta ‘resistencia’ a los cambios es más corriente en el sector privado que en la administración pública, por el compromiso social de esta.

- **Escrito exhaustivo y complejo, para el lucimiento personal.** La concepción de “texto ideal” muestra también algunos rasgos egocéntricos o centrados en el rol de autor. Este suele prestar poca atención a los intereses del lector (objetivo de su lectura, conocimientos previos, contexto de recepción) y suele fijarse en sus propósitos: elaborar un escrito completo que contenga todos los datos del tema (aunque muchos puedan no interesar al lector), estructurarlos según un orden lógico de obtención o de análisis (que puede inadecuado para un lector menos cualificado), etc. Muchos aprendices conciben la redacción solo como un vehículo de lucimiento profesional, más que como una tarea laboral que cumple una función en la organización. También pueden creer que el registro más adecuado para un documento, sobre todo si es interno y especializado, es el técnico y culto, que usa términos y expresiones complejas.

En resumen, las ideas previas del aprendiz sobre la lengua y la escritura sugieren una representación pobre y gramatical de la situación comunicativa y del discurso escrito. En vez de atender a las necesidades del lector y de adaptarse a los objetivos del mensaje, reproduce los hábitos de composición tradicionales: se preocupa de

acumular información y de reproducir el estilo barroco y complejo, heredado en la organización. Creen que los destinatarios juzgarán el autor por cuestiones como la extensión o la documentación del escrito, el conocimiento del tema que demuestran o las palabras cultas que utilizan.

• **Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje**

La experiencia previa de educación lingüística también incide en las actitudes y el comportamiento de los aprendices en el aula y en sus representaciones sobre lo que es aprender lenguas. Algunos aspectos importantes son los siguientes:

• **Modelo magistral de enseñanza.** Muchos aprendices tienen expectativas muy tradicionales sobre la metodología que se seguirá: esperan sesiones de transmisión oral y frontal de información, explicaciones de reglas, memorización de léxico, ejercicios convencionales, libro de texto, deberes extralectivos que serán corregidos personalmente por el docente, etc.

• **Individualismo.** Los aprendices suelen tener una tendencia general a trabajar individualmente; incluso pueden ofrecer cierta resistencia a las tareas en pareja o grupos pequeños. Conciben el proceso de escribir como una actividad solitaria y silenciosa, en la que la interacción con otras personas _especialmente durante la redacción_ es pernicioso. Las causas de este hecho son variadas: inexperiencia o falta de hábito, vergüenza al tener que mostrar a la pareja los conocimientos personales, imposibilidad de “olvidar” la jerarquía laboral en la organización _que supuestamente queda anulada en el aula, puesto que todos los aprendices tienen el mismo estatus, pero que inevitablemente emerge en la interacción.

• **Criterios de corrección.** Muchos aprendices tienen una visión conductista del error y del aprendizaje. Adoptan criterios binarios de corrección: *bueno o malo; correcto o incorrecto*; esperan una sanción definitiva del docente; cualifican de pernicioso o malo al error cometido, etc. En algunos casos también esperan que la corrección se centre exclusivamente en las cuestiones más superficiales: ortografía, léxico, gramática; no siempre son bien recibidas las correcciones que afectan la claridad de los datos, su pertinencia o estructura, la necesidad de aportar ejemplos, etc. Así _como veremos más adelante_ una de las tareas más útiles que realizo en estos cursos de redacción consiste en rescribir algunos textos de los aprendices, para mostrarles como podrían haberlo hecho; por supuesto, mi versión simplifica el documento y busca la expresión más precisa y sintética, de modo que la reformulación es más breve y directa; la reacción habitual del autor y de sus compañeros al conocer mi reformulación es de alarma, de crítica, de inaceptación de los cambios que, supuestamente, “modifican el contenido del documento”.

En resumen, muchos aprendices tienden a proyectar en los cursos de EpFE sus experiencias educativas pretéritas, ancladas en modelos metodológicos hoy abandonados, de modo que las propuestas actuales (enfoque comunicativo, tareas) pueden sorprender, sobre todo al principio del curso.

4. Enfoque, objetivos y programas

Dadas las características del EpFE y de los aprendices en las organizaciones, el diseño de las acciones formativas presenta también particularidades, que comentamos aquí. Tres de los rasgos más relevantes son los siguientes:

- **Mejora de los procesos organizativos.** Como cualquier proceso formativo en las organizaciones, el aprendizaje de EpFE se dirige en última instancia a la mejora de los procesos productivos, comerciales o administrativos, o sea, al incremento del mercado, la competitividad o la eficacia de la organización. Por este motivo, la formación en EpFE suele centrarse estrechamente en las necesidades específicas de los empleados: en resolver las tareas comunicativas que tienen en su trabajo (escribir unos documentos determinados, atender a interlocutores concretos, etc.). Por este motivo, también se desea obtener resultados a corto plazo y se diseñan cursos intensivos y breves, cuyo objetivo es mejorar la comunicación en las situaciones mencionadas.
- **Énfasis en las destrezas, los procedimientos.** La formación se dirige al desarrollo de destrezas prácticas, reales y específicas, las implicadas en la consecución de las tareas comunicativas mencionadas. Los conocimientos teóricos o técnicos merecen menos interés y se entienden como útiles o necesarios cuando están vinculados con las tareas prácticas.
- **Importancia de los componentes lingüísticos globales.** Los aspectos más globales de la comunicación (organización retórica, estilo, formas de cortesía, variaciones socioculturales, etc.) adquieren tanta relevancia como los locales (gramática, léxico), porque tienen una notable incidencia en el resultado comunicativo final de las tareas. Aunque el aprendiz tenga unas expectativas iniciales centradas en la gramática *_por su experiencia previa_*, fácilmente asume la relevancia que tienen las cuestiones más globales y agradece su aprendizaje porque lo percibe como útil para mejorar profesionalmente. En cambio los aspectos más psicolingüísticos del uso verbal tienen menos interés: los aprendices no perciben como necesarios las actividades centradas en el desarrollo de los procesos cognitivos de la escritura (planificación, textualización, revisión) o en el incremento del control metacognitivo. Las causas de este desinterés pueden ser varias: su condición de adultos o de aprendices con procesos cognitivos ya estructurados; la larga experiencia laboral adquirida, que fija unos hábitos mentales; la presión laboral que pueden tener *_muy fuerte en algunas empresas_*, que exige resultados a corto plazo, etc.

A título de ejemplo, comparemos dos programas de formación en composición de una misma entidad financiera, pero pertenecientes a sectores diferentes de la misma (Cassany 1995):

Ambos programas corresponden a acciones formativas de 15-20 horas de duración, en sesiones intensivas, con grupos reducidos (10-12) y homogéneos. Se basan en el aprendizaje de los géneros discursivos vinculados con la actividad laboral de cada colectivo y con el aprendizaje de recursos lingüísticos asociados a estos géneros.

El programa de la izquierda, para auditores internos (de economía, informática, contabilidad), toma el género *informe de auditoría* (informe que recoge los resultados del proceso de auditar una oficina, una unidad administrativa o una incidencia en la operativa de la entidad _más abajo se comentan algunos párrafos_) como tronco central y trabaja por separado cada uno de sus componentes (punto 2): resumen, título, índice, tablas de datos, etc. El punto 1º sobre el proceso de composición y el 3º sobre estilo ofrecen recursos prácticos para incrementar las habilidades para redactar este género.

En cambio, el programa de la derecha, para relaciones públicas de la misma entidad, se centra en un abanico más amplio de géneros escritos, en comunicaciones internas (dentro de la entidad) y externos (fuera de la misma). A diferencia de los auditores, cuyo trabajo consiste casi exclusivamente en la confección de los citados informes, los relaciones públicas desempeñaban una escritura más diversificada.

Auditoría interna

1. El proceso de redacción de informes.

Los interlocutores: análisis de la audiencia, formulación de propósitos.

2. Enfoque y estructura del informe:

- Los componentes: resumen o abstract, índice, título, lista de distribución, conclusiones y recomendaciones, tablas.
- Los párrafos y la página: unidad, función y estructura.
- Estándares del informe interno de auditoría.

3. Redacción y estilo.

Legibilidad y simplificación.

- Recomendaciones de economía y claridad para la frase.
- Selección de palabras: uso de la terminología.
- Puntuación y tipografía.

Relaciones públicas

1. Estilo general de comunicación: claridad, eficacia.

2. El proceso de composición. Técnicas de planificación, textualización, revisión.

3. Comunicaciones externas:

- Protocolarias: *gestión de quejas y patrocinios, comunicados y notas de prensa, invitaciones,*
- Discursos: *presentaciones orales, prólogos escritos.*

2. Comunicaciones internas:

- Organización: *convocatorias, comunicación de intercentros, proyectos.*
- Técnicas: *informe, proyecto.*

5. Contenidos

Para mostrar con más detalle los contenidos de la formación en EpFE en las organizaciones, así como su interdisciplinariedad con otras materias (redacción técnica, marketing, terminología, etc.), voy a comentar varios ejemplos de documentos especializados, originales y corregidos. La comparación entre estas dos versiones descubre los aspectos lingüísticos más relevantes del EpFE de cada ámbito, que son objeto de enseñanza. Si bien los fragmentos que siguen son auténticos, los nombres y otros datos que aparecen en los mismos han sido manipulados para preservar el anonimato de las personas citadas. Este primer ejemplo muestra algunos de los aspectos gramaticales más relevantes:

Original

Reformulación

[...] El día 11-00-00 ~~se realiza~~ análisis ~~de los~~ ~~movimientos pertenecientes~~ al depósito mencionado ~~con anterioridad durante el~~ período 22-00-00/33-00-00. ~~Observándose un elevado número de~~ abonos por anulaciones de comisiones correspondientes a la negociación de efectos sobre otras plazas.

~~Continuando con la investigación, se ha descubierto~~ la concesión, ~~nivel oficina,~~ de dos préstamos con garantía personal por un total de 4,5 MM, ~~siendo~~ el destino de dicho importe la adquisición de productos agrícolas para su transformación y venta, *figurando* en uno de ellos el mencionado cliente y en el otro un familiar. [...]. [fragmento de auditoría interna, "la Caixa", Cassany 1995]

El análisis del depósito mencionado (del 00-00-00 al 00-00-00) descubre **00 abonos** por anulaciones de comisiones, que corresponden a la negociación de efectos sobre otras plazas.

La oficina concedió 2 préstamos con garantía personal por 4,5 MPTA, destinados a adquirir productos agrícolas para su transformación y venta. Son sus titulares el cliente mencionado en uno y un familiar en el otro.

En el original, las tachaduras indican las expresiones irrelevantes, que el lector puede recuperar _como muestra la reformulación. El subrayado simple marca los verbos impersonales que esconden al sujeto y que en algún contexto podrían inducir a confusión: resulta mucho más simple y claro describir los hechos como un periodista _como en la reformulación_ o, si es necesario, especificar al autor de la acción. El doble subrayado indica las expresiones imprecisas que un estudio científico sobre unos hechos, como es una auditoría, debería aclarar: la reformulación marca en negrita la solución propuesta. Finalmente, la cursiva identifica cuatro gerundios en 91 palabras: destaca el *observándose*, que constituye una oración completa y anómala sin verbo en forma personal o los *siendo* y *figurando* finales, que se encadenan uno a otro _y que la reformulación corta en distintas oraciones breves. En todos los casos, se trata de contenidos pertenecientes a un curso de redacción en EpFE, de nivel alto.

Este segundo ejemplo procede de la ingeniería y muestra cuestiones de tipo discursivo. Muchos documentos técnicos presentan dificultades en la estructuración del contenido: apartados excesivamente extensos, párrafos unioracionales que convierten la exposición en una lista de hechos sin interrelación, ausencia de "ayudas" para al lector (resúmenes iniciales, índices, conclusiones y recomendaciones vinculadas con los resultados obtenidos, etc.). En este informe o proyecto de intervención en tanques de petróleo, el autor inicia su texto con una introducción y expone con detalle su contenido a lo largo de 4 páginas, que el lector debe leer pacientemente para poder comprender globalmente la propuesta.

La reformulación de la izquierda propone incluir un resumen de 80 palabras _que

corresponde en parte a la introducción_, que permite al lector captar el propósito, el tema y los datos más relevantes en escasos segundos. Los manuales de redacción técnica (Turk y Kirkman 1989; Blicq 1990; Mari Mutt 2001) recomiendan los resúmenes descriptivos o explicativos (parecidos a los *abstracts* de los artículos de investigación o a las entradas de las crónicas periodísticas) para ayudar al lector a conocer el tema del texto, a anticiparle los datos del documento, a recordarlos con celeridad al releer el documento, etc. Como podemos ver, el resumen no reduce proporcionalmente los diferentes apartados de documento original, sino que elige estratégicamente los datos más ilustradores para el lector, de acuerdo con lo que este tenga que hacer con el contenido.

Original	Reformulación
<p><u>Introducción</u></p> <p>El objeto del presente informe es analizar la posibilidad de efectuar una prueba de tratamiento antifouling con tren de intercambio limpio.</p> <p>Los intercambiadores 627-E-7C/C1 (crudo / reflujo circulante de 2^a extrac.) de la Unidad de Crudo han alcanzado un elevado grado de ensuciamiento, que está provocando unas pérdidas económicas considerables.</p> <p>Con el fin de recuperar el intercambio de calor, se ha realizado una prueba de tratamiento antifouling en uno de estos intercambiadores (627 E-7C). [...]</p> <p>Con esta experiencia y teniendo en cuenta las pruebas positivas realizadas en otros Complejos, consideramos que el aditivo podría ser eficaz para retardar el ensuciamiento, si partimos de intercambiador limpio. [informe técnico, <i>Repsolypf</i>, 2002].</p>	<p>Resumen:</p> <p>Una prueba de tratamiento antifouling realizada en uno de los intercambiadores (627 E-7C) de la unidad de crudo muestra ciertos efectos de limpieza que provocan una disminución significativa de la pérdida de carga. El cálculo de la mejora energética de la unidad y del aumento de destilados medios en contraposición con el coste anual de este tratamiento ofrece un beneficio neto de más de 500.000 . Recomendamos realizar esta prueba inmediatamente después de la puesta en marcha de la unidad.</p>

Los dos siguientes ejemplos corresponden a fragmentos de un ejercicio de un aprendiz de auditoría, a diferencia de los anteriores, que fueron extraídos de documentos auténticos elaborados por profesionales. En ellos podemos ver dos problemas habituales en la literatura técnica: la falta de precisión u objetividad. El primero incluye dos casos claros de falta de información: las denominaciones “*son altos, si bien no es uno de los mejores clientes de pasivo*” o “*esta rentabilidad es escasa*” son impropias de un documento que debe especificar y cuantificar los datos de modo incontestable. La reformulación marca con negrita la redacción alternativa, con los datos necesarios.

Original

Reformulación

Los depósitos que mantiene este cliente en la oficina son altos, si bien no es uno de los mejores clientes de pasivo de la oficina, existiendo quince clientes con recursos superiores. En sus depósitos tienen condonadas todo tipo de comisiones, por lo que la rentabilidad que se obtiene de este cliente es solamente por el diferencial del tipo. Esta rentabilidad es escasa, pues todas sus cuentas están indexadas al mibor. [aprendiz de auditoría interna, “la Caixa”]

Los depósitos que mantiene este cliente en la oficina son **de 00.000 €, con 15 clientes con recursos superiores y con un promedio de oficina de 0.000 €**. En sus depósitos tienen condonadas todo tipo de comisiones, por lo que la rentabilidad que se obtiene de este cliente es solamente por el diferencial del tipo. **Esta rentabilidad es de 0,00, X puntos por debajo del promedio de la oficina.**

El segundo ejemplo presenta el segundo problema de la falta de objetividad de la prosa, en el apartado de *Hechos* o *Datos* del mismo informe. Las expresiones subrayadas modalizan innecesariamente los datos enunciados:

El verbo *disfruta* modaliza la oración con el matiz de “sacar provecho, divertirse”, que

Original

Reformulación

[el cliente] *Disfruta además* de una tarjeta Visa Oro y otra Visa Electrón *completamente gratis*. [...] *Como anécdota*, en las fechas navideñas, el *mejor* regalo que realiza la oficina a sus clientes es para éste. [aprendiz de auditoría interna, “la Caixa”]

[el cliente] Dispone de tarjetas Visa Oro y Visa Electrón sin cargo. [...] Recibe en Navidad el regalo más costoso.

incluye implícitamente una reprobación. *Además* sugiere la existencia de datos previos orientados en la misma orientación interpretativa negativa. *Completamente* resulta innecesario porque la gratuidad carece de grados, de modo que solo remacha la actitud del autor. *Gratis* es bastante coloquial y poco especializado para este contexto. *Como anécdota* mantiene la misma orientación argumentativa del fragmento, añadiendo ironía y *mejor* es un juicio de valor sin fundamento. La reformulación de la izquierda enmienda estos resbalones y busca un estilo sobrio y directo que enuncie los datos sin mostrar la opinión del autor. Esta debe formularse de modo explícito y frío en las conclusiones del informe.

Terminamos con dos ejemplos del programa de relaciones públicas, que nos permiten mostrar las importantes diferencias de contenido lingüístico que pueden presentar cursos de EpFE en diferentes ámbitos laborales. En el primero descubrimos algunas de las dificultades que suelen padecer los redactores de cartas protocolarias, que *_a diferencia de los documentos anteriores_* buscan la cordialidad, la relación respetuosa y controladamente modalizada con el interlocutor. La señora Aramon se quejó de que, meses después de haber fallecido su esposo y de haberlo notificado al ayuntamiento,

Original	Reformulación
<p>Señora Aramon: Nos dirigimos a usted <i>con relación a su solicitud formulada mediante instancia presentada el día 8 de enero de 1997, referente a la recepción de la información municipal</i> a nombre de su difunto marido. [...] [respuesta a queja, Ayuntamiento de Barcelona, Cassany 1995]</p>	<p>Señora Aramon: Comprendemos su carta del 8-1-97, en la que nos comunica que todavía recibe la información municipal a nombre de su difunto marido. Le pedimos disculpas por este hecho, así como por los inconvenientes que el mismo le haya podido causar. [...]</p>

seguía recibiendo en su domicilio la correspondencia municipal con el nombre del fallecido.

El original hereda el estilo burocrático, tan arraigado en la correspondencia administrativa en cursiva, que carga la prosa con un tono vetusto que imprime distancia y frialdad a la carta. La reformulación busca una prosa más directa, menos formal aunque respetuosa, sin clichés, con un lenguaje más cercano al habla.

En esta misma línea, las siguientes columnas contrastan la estructura de la información que debe adoptarse en la correspondencia protocolaria, según los manuales del ámbito. En las cartas con un mensaje positivo para el lector, se puede iniciar el cuerpo del texto directamente con el mensaje positivo central, puesto que este tendrá efectos beneficiosos sobre el lector, que leerá con más agrado y atención el resto de la información. Al revés, en las cartas con mensaje negativo es conveniente dejar el mensaje central para el final e iniciar el cuerpo con el resto de datos, que deben preparar el lector para la información final, de modo que el efecto negativo que tenga no incida en la lectura del resto del documento. Finalmente, las cartas persuasivas (comerciales, ventas, etc.) pueden iniciar el texto incluso previamente al saludo con una frase o idea que capture o seduzca al lector.

Cartas con mensaje positivo	Cartas con mensaje negativos	Cartas persuasivas
<ol style="list-style-type: none"> 1. Saludo 2. Mensaje central 3. Detalles i circunstancias 4. Cierre 	<p>Saludo Detalles i circunstancias Mensaje central Cierre positivo</p>	<p>Introducción-cebo Detalles i circunstancias Acción Cierre</p>

En conjunto, los documentos anteriores muestran el tipo de contenidos discursivos que pueden tratarse en los cursos de EpFE más allá de las cuestiones gramaticales y léxicas más conocidas. A través de los diferentes géneros discursivos, podemos ver como los autores usan el EpFE para conseguir finalidades muy diferentes (exponer datos empíricamente, mostrar respeto, persuadir, etc.), de acuerdo con las funciones y la tradición de cada tipo de discurso. Contrastando las tres columnas podemos comparar la diferente posición que ocupa en cada caso el mensaje central.

6. Metodología

La manera de organizar la enseñanza con los contenidos y aprendices descritos en acciones formativas necesariamente breves e intensivas presenta también algunas peculiaridades, que comentaré en este apartado. El proceso metodológico de realización de una acción de este tipo suele seguir estos pasos: 1) análisis inicial de las necesidades del aprendiz y de la organización; 2) elaboración del programa formativo; 3) elaboración de materiales y realización de la acción, y 4) evaluación. A continuación comentamos algunas cuestiones referidas al análisis de necesidades y a la elaboración de materiales y su aprovechamiento en el aula.

6.1. Análisis de necesidades

Los instrumentos para analizar las necesidades lingüísticas en EpFE son numerosos y permiten obtener datos variados. La recopilación y el análisis de las producciones previas del aprendiz permite formular un diagnóstico preciso e individualizado de sus capacidades y carencias. También resulta interesante acceder a ejemplos reales del tipo de conducta comunicativa en EpFE que se espera que realice el sujeto al finalizar la acción formativa (ejemplos de discursos elaborados por otros interlocutores, modelos de lo que se desea poder realizar, etc.). En el caso de que todavía no existan estos textos o de que no sea posible obtenerlos, una entrevista breve con las personas adecuadas puede ofrecer la información necesaria al respecto (propósito del texto, destinatarios, estilo, etc.). La comparación entre las dos fuentes de información, lo que es capaz de hacer el aprendiz y lo que se pide que haga en la organización, permite trazar un programa detallado y completo de los objetivos que tengan más conocimientos al respecto. Como dijimos, la perspectiva del género discursivo, que aglutina cuestiones gramaticales, discursivas, pragmáticas y socioculturales, resulta esencial.

También aporta datos relevantes el estudio de las condiciones de trabajo del grupo de aprendices: los recursos informáticos usados (procesadores, traductores automáticos, diccionarios, verificadores), los procedimientos o procesos de trabajo (tiempo, supervisión, trabajo en equipo o no, etc.), el ciclo que sigue el documento una vez emitido (cómo se usa, quién lo usa, cómo se archiva, etc.), la historia particular de cada género (tradiciones, herencias, etc.). También es necesario averiguar si existe en la organización algún tipo de material lingüístico que ordene el estilo y la comunicación: formularios, manual de estilo, recomendaciones, etc.

6.2. Elaboración de materiales y realización de la acción

Dadas las peculiaridades reseñadas, es improbable hallar en el mercado materiales didácticos de EpFE que encajen con los contenidos y las necesidades tan especiales de estos colectivos. Según los contextos, quizás sea posible aprovechar algunas tareas o algunas propuestas, pero lo más habitual y eficaz es elaborar los materiales a partir de la documentación recogida en el análisis de necesidades, de modo que la acción formativa utilice materiales reales de la organización e incluso producciones de los propios aprendices _lo cual resulta extremadamente motivador. A partir de estos escritos se pueden elaborar diferentes tipos de tareas, centradas en los conte-

nidos más relevantes. A continuación comento y ejemplifico brevemente algunos de las propuestas que han resultado más útiles en mi experiencia:

- **Lectura, comparación y análisis de modelos y versiones.** Una de las tareas más simples y eficaces consiste en leer y analizar en el aula diferentes modelos y versiones de los géneros meta. Los aprendices deben leer de modo cooperativo con sus colegas y con el docente ejemplos seleccionados de modelos “buenos”, “malos” o que presenten rasgos relevantes para el aprendizaje, e identificar en ellos los aspectos resueltos y los problemas, además de inferir los criterios generales que separan a unos de otros. El punto más importante de la tarea consiste precisamente en “negociar” con el docente los criterios de calidad de los discursos. El propósito de la tarea consiste en “enseñar al aprendiz a observar el documento con los ojos del docente: a descubrir en él lo que no veía antes, lo que no consideraba importante”; este es un paso necesario para llegar después a plantear las técnicas o los procesos con los que se puede obtener lo que se ha descubierto.

Estas tareas suelen requerir mucho tiempo, por lo que deben seleccionarse muy adecuadamente los textos o los fragmentos sobre los que se realice la lectura comentada. También debemos tener en cuenta las implicaciones éticas: hay que pedir permiso previamente al grupo para usar públicamente sus escritos, hay que controlar que los comentarios se mantienen siempre dentro de la cortesía y la crítica constructiva, el docente puede “mostrar” cuál es la forma apropiada de referirse a los textos de los compañeros: “aspectos positivos” y “aspectos mejorables”, no hacer juicios de valor sin fundamentos empíricos, personalizar las interpretaciones (“al leer, me confundió este punto, entendí primero X y luego Y; me perdí en este punto”, etc.).

- **Reformulación de fragmentos o textos completos.** Otra tarea eficaz consiste en que el docente rescriba algunos de los escritos del aprendiz (los que contengan errores o aspectos relevantes para el aprendizaje), enmendando los errores y mostrando cómo podría ser el texto con los recursos expresivos más idóneos; se trata, en definitiva, de que el docente ponga su capacidad escritora y su conocimiento técnico de los recursos de EpFE al servicio del contenido técnico que el autor debe comunicar. Luego se presentan al grupo las dos versiones (el original y la reformulación del docente _de modo parecido a los ejemplos citados aquí_) para compararlas y analizar si exponen exactamente los mismos datos, si consiguen los mismos objetivos, etc. La tarea tiene interés porque introduce los usos lingüísticos objeto de aprendizaje en los discursos y los contextos auténticos de comunicación para el aprendiz, de modo que la propuesta resulta tremendamente significativa.

La propuesta tiene sugerentes también implicaciones éticas: difícilmente el docente “acierta” con su versión, al desconocer los datos técnicos necesarios para elaborar el discurso, de modo que se genera una suerte de colaboración “auténtica” en el aula entre expertos de diferentes disciplinas: los aprendices aportan el conocimiento técnico y del contexto comunicativo y el docente aporta sus habilidades en EpFE.

• **Taller de redacción y el método del caso.** En algunas ocasiones no es posible disponer de suficiente material auténtico y el docente debe elaborar otros materiales. En estas circunstancias, me ha dado buenos resultados el método del estudio de casos, que consiste en la simulación de contextos comunicativos verosímiles para el aprendiz. En otro lugar se expone y ejemplifica esta propuesta (Cassany 2002), de modo que aquí solo comentaré algunos ejemplos pertinentes.

Sin entrar en detalles, se presenta al grupo un problema retórico situado en un contexto laboral cercano, cuya solución exige componer un escrito correspondiente al género discursivo objeto de enseñanza. Los aprendices deben analizar la situación (leer la documentación previa, obtener información, etc.) y elaborar el texto, que se comenta en las siguientes sesiones del curso, siguiendo las pautas de los puntos anteriores. Supone un cierto ahorro de tiempo _sin pérdida de aprendizaje_ desarrollar en el aula la *planificación* del texto (lectura y análisis de documentación previa, interpretación del contexto, elaboración de esquemas, etc.) y la *revisión* del texto propuesto, realizada por uno o varios aprendices, y dejar para el trabajo extralectivo la tarea de *textualizar* propiamente. Son interesantes los casos auténticos _como los dos ejemplos siguientes, aprovechados para la formación en géneros de relaciones públicas_ o los que, siendo ficticios, copian o simulan con precisión situaciones próximas al contexto laboral del aprendiz. El hecho de que sean auténticos o bien simulados permite considerar aspectos pragmáticos y socioculturales que tienen trascendencia en el escrito. La procedencia del material puede ser muy diversa: de cursos anteriores (como el primer ejemplo) o de la prensa (como el segundo).

En el primer caso, el aprendiz trabaja supuestamente como relaciones públicas en *La Buena Salud*, una clínica privada en la que una paciente ha presentado la siguiente queja en el libro de reclamaciones:

Los teléfonos de *La Buena Salud*

Queja de una paciente ingresada en la Clínica, redactada en el libro de reclamaciones (13.03.99):
“...Ayer 12 de Marzo, a las 14 h me llevaron a la habitación 203, después de ser intervenida por el Dr. Quirófano. Llamamos a nuestras hijas (3) y familiares para decir que todo había ido bien. Nos extrañó que desde aproximadamente las 15 horas, no recibimos ninguna llamada del exterior y a las 19.15 nos enteramos de que durante este periodo de tiempo, nuestras tres hijas habían llamado repetidas veces para hablar con su madre y siempre la telefonista le decía que en la 203 no contestaban, incluso les comentó que quizás la habían pasado otra vez al quirófano, con la consiguiente angustia de nuestras hijas que viven lejos de Barcelona.
¿No sería más lógico que la Srta. Telefonista llame a la segunda planta para ver que ocurre con el teléfono de la 203? ¿Tan difícil es pensar en esta simple operación? Quizás sea un poco cansado.

El aprendiz de relaciones públicas debe atender el caso y redactar la prescriptiva *carta de respuesta*. Es interesante notar que la tarea no solo incluye la redacción de este texto, sino también la gestión simulada de la solución del hecho (que incluye revisar la red telefónica, hablar con la telefonista y establecer protocolos de atención telefónica, etc.), todo lo cual puede comentarse oralmente en clase.

Los contenidos lingüísticos que pueden trabajarse en la tarea son parecidos a los que mencionamos más arriba en el ejemplo del ayuntamiento: registro, tratamiento, etc.

Respuesta original

Estimada Sra. Llamadora

En primer lugar quiero agradecerle sinceramente que haya comunicado los hechos porque nos ofrece la oportunidad de conocer a fondo nuestros servicios y detectar aspectos a mejorar.

En su escrito en nuestro Libro de Reclamaciones (página 00) nos expone su insatisfacción ante el periodo de tiempo que estuvo incomunicada telefónicamente con el exterior, como consecuencia de una anomalía técnica en su terminal telefónica y además, destaca el poco interés que mostró la telefonista ante la insistencia de sus familiares, llegando a decir que quizás la habían bajado por segunda vez al área quirúrgica.

Personalmente y después de una conversación telefónica con usted, me reuní con las dos personas que durante aquella tarde estuvieron en la centralita para comentar el caso, concluyendo que efectivamente, a partir de la primera llamada de sus familiares y dando la centralita la señal de extensión libre, la telefonista debe averiguar por qué nadie contesta a la habitación, mediante una simple llamada al office de enfermería. Desgraciadamente en su caso no se hizo así y producimos una angustia innecesaria a sus familiares.

Ante estos hechos hemos tomado unas medidas adicionales que me gustaría hacerle extensivas:

- Hemos repasado el Protocolo de Atención al Usuario de que disponemos en el centro, con el objetivo de revisar conceptos y ampliarlo, detectando todos los posibles problemas que pueden suspender la comunicación telefónica de nuestros pacientes con el exterior.
- Añadiremos en un plazo de días, un anexo a la centralita que facilite la visualización de las extensiones ocupadas y libres y que pueda agilizar el pase de llamadas.
- Hemos hecho una exhaustiva revisión de todas las terminales telefónicas de las habitaciones por técnicos especializados, modificando alguna de las funciones del terminal para facilitar el uso correcto por parte de los pacientes ingresados.
- El problema expuesto en su escrito será tema de debate en la próxima sesión de calidad que, de manera periódica, realizamos con nuestro personal de recepción.

Con todo lo expuesto, quiero expresarle mi agradecimiento porque nos haya permitido conocer la problemática y también el interés que muestra La Buena Salud en conocer la opinión de sus clientes para mejorar día a día la calidad del servicio que ofrecemos.

No hace falta decir que quedo a su disposición por si precisa ampliar la información.

Muy cordialmente,

Jefe de Calidad

REFORMULACIÓN

Estimada señora Llamadora,

Me excuso, en nombre de La Buena Salud, por las molestias y la angustia que pasaron usted y su familia el pasado sábado 13 de marzo, tal como explicó en nuestro libro de reclamaciones. Le resumo aquí las medidas llevadas a cabo para averiguar lo que pasó y para evitar que se

Revisamos la instalación telefónica de las habitaciones y detectamos y subsanamos el error técnico que causó su incomunicación. También hemos establecido que el personal de centralita se preocupe de prevenir errores de este tipo llamando a enfermería de planta, cuando alguna habitación ocupada no responda al teléfono reiteradamente.

Para garantizar que estas medidas se cumplan, hemos incluido en nuestro *Protocolo de Atención al Usuario* estas regulaciones sobre la atención telefónica. También añadiremos un anexo a la centralita que facilite la visualización de las extensiones ocupadas y libres.

Le agradecemos su comunicación, porque nos ha permitido conocer los hechos y tomar las medidas idóneas para solucionarlos.

Cordialmente,

Jefe de Calidad

La reformulación elimina el segundo párrafo del original, prescinde de los detalles que pudieran resultar comprometedores para la clínica, resume los datos aportados y corrige los errores gramaticales del original (gerundios de posterioridad como *concluyendo*, *detectando* o *modificando*, tiempos verbales *_producimos* en vez del correcto *produjimos_* o la puntuación). En definitiva, busca un estilo más directo, escueto y menos emotivo.

En el segundo caso, el aprendiz trabaja de relaciones públicas en *Maravillas*, una fábrica de galletas, en la que se produce una crisis:

Aquí el aprendiz debe elaborar una nota de prensa pagada (a diferencia de las notas de prensa enviadas a los medios con la esperanza de que se publiquen gratuitamente), para ser publicada en los medios en que apareció la noticia. La gravedad de la situación exige que la nota se publique inmediatamente, al día siguiente, y que el texto sea muy claro y directo, de modo que los miles de

Sanidad alerta por unas galletas con derivados lácteos

BARCELONA (Agencias.) – El Ministerio de Sanidad ha alertado a las comunidades autónomas de que se han distribuido por toda España unos dos millones de paquetes de galletas de la marca *Estupendos* de chocolate blanco en cuyos envases no figura que contengan derivados de leche de vaca, y que pueden provocar reacciones alérgicas a personas intolerantes a estas proteínas.

Un portavoz de la multinacional *Maravillas* informó a Efe de que se envasaron erróneamente unos dos millones de *Estupendos* de chocolate blanco en envase de estas galletas de chocolate negro, que, a diferencia de los primeros, no contienen derivados de leche de vaca. De estas galletas, 24.000 paquetes ya han sido retirados de los establecimientos; otros 93.000 aún continúan a la venta y serán retirados en las próximas horas, y el resto la compañía considera que han sido ya consumidos por personas que no tienen ninguna alergia a estos componentes lácteos.

El error se detectó después de que una niña de 4 años de la localidad barcelonesa de El Masnou, que sufre intolerancia a las proteínas de la leche de vaca desde que nació, tuviera una fuerte reacción alérgica al comerse una galleta. La niña sufrió picores y problemas respiratorios y se le tuvo que administrar una inyección subcutánea de adrenalina para contrarrestar el cuadro alérgico. [...]

[La Vanguardia, 27-2-98]

consumidores de galletas que pudieran haberse sentido tentados a abandonar su consumo recuperen la confianza. Este es el comunicado real publicado por la empresa, la más importante del sector en España:

COMUNICADO DE MARAVILLAS

Estupendos Blanco es una galleta recubierta de chocolate blanco en *cuya elaboración* se utilizan ingredientes de máxima calidad. Uno de sus ingredientes básicos es la cobertura de chocolate blanco en *cuya elaboración* se utilizan leche entera y desnatada en polvo que le da su característico color blanco y su delicioso sabor.

Maravillas desea poner en conocimiento de sus consumidores que por un error de impresión en los textos de ingredientes de sus Galletas Estupendos Blancos Promoción "Un día redondo" y únicamente, en esta promoción y sabor; no aparecen en la lista de ingredientes la leche entera y desnatada en polvo sin que este error afecte a la calidad del producto.

En la voluntad de evitar posibles problemas a sus consumidores que tuvieran algún tipo de alergia a los constituyentes naturales de la leche, Maravillas está procediendo a la retirada del producto correspondiente a esta promoción sustituyéndolo por producto correctamente etiquetado.

Maravillas quiere agradecer a sus consumidores y clientes la fidelidad a sus productos y la colaboración que están prestando para la rápida retirada del producto. Para cualquier aclaración o retirada del mismo puede llamar al Teléfono de Atención al Consumidor 900 30 24 24.

[La Vanguardia, 28-2-98, p. 10.]

El texto presenta imperfecciones relevantes. El primer párrafo, que probablemente se escribió con la intención de informar al lector *_que no tuviera el conocimiento previo necesario_* sobre algunas características de las galletas implicadas en la crisis, puede parecer publicidad indirecta y tener efectos negativos. La sintaxis de varias oraciones es compleja, con incisos extensos y confusos, marcados con escasa puntuación. Otras limitaciones son la dudosa concordancia entre el sujeto *la leche entera y desnatada* y el verbo *no aparecen* o la repetición de *en cuya elaboración* en dos frases contiguas. La selección léxica se decanta por el registro burocrático: *poner en conocimiento de sus consumidores* (en vez de *comunicar o informar*), en *voluntad de evitar* (en vez de *para evitar*) o *está procediendo a la retirada* (en vez de *está retirando*). En resumen, el uso de materiales auténticos también permite mostrar al aprendiz que el hecho de que un escrito esté firmado por una empresa importante o de que se haya publicado en un periódico de prestigio no son garantía absoluta de calidad.

En conjunto, este tipo de tareas permite centrar el poco tiempo disponible de la acción formativa en los aspectos más importantes del contenido, de modo contextualizado y con materiales reales o verosímiles. Los aprendices se sienten motivados, aprenden destrezas útiles para sus necesidades laborales e incluso se divierten, puesto que las clases suelen ser muy participativas.

7. Algunas conclusiones

Termino con cinco conclusiones que recogen algunos de los aspectos comentados:

- La orientación sociocultural en el aprendizaje de la lectura y la escritura EpFE atiende mejor las necesidades del aprendiz y de la actividad educativa, que otras orientaciones centradas puramente en los aspectos lingüísticos o psicolingüísticos. Esta orientación permite atender las particularidades que adopta el EpFE de las empresas o las necesidades específicas de los aprendices de este contexto.
- El EpFE desarrolla usos particulares en cada *organización*, que se concretan en diferentes planos gramaticales, discursivos y pragmáticos. Estas peculiaridades son relevantes, porque añaden otro nivel de especificidad al EpFE y porque varían enormemente entre las diferentes empresas e instituciones, aunque estas desarrollen su actividad en un mismo sector o disciplina. Es interesante que el docente de EpFE analice y estudie estos rasgos lingüísticos peculiares, para incorporarlos a su actividad formativa.
- El *género discursivo* es la unidad más operativa de análisis de necesidades, formulación de objetivos y aprendizaje de EpFE (lectura y escritura). Este concepto permite abarcar todos los planos implicados en la enseñanza-aprendizaje del EpFE: gramática, léxico, parámetros pragmáticos, rasgos socioculturales, etc.
- El EpFE no es solo una *forma*, independiente del conocimiento de la disciplina: participa en la construcción del contenido, en el ejercicio de la profesión. La formación en EpFE permite a los empleados de organizaciones no solo mejorar su capacidad para interactuar en español sino también desarrollar sus capacidades profesionales generales. Los estudios sobre los discursos de especialidad muestran que el conocimiento de cada disciplina, los géneros con que se expresa y el estatus social que consiguen sus miembros son tres planos de una misma realidad lingüístico-cultural.
- Los aspectos retóricos y estilísticos pueden ocupar una posición importante en el curso, paralelamente a los gramaticales o léxicos. Este conjunto de conocimientos y habilidades permite “*dar poder*” (*empower*) al aprendiz, que incrementa sus capacidades personales y profesionales para desarrollar su trabajo. De acuerdo con el punto anterior, la formación en EpFE no se limita solo a los aspectos estructurales o formales de los discursos especializados en español, sino que también incluye inevitablemente cuestiones comunicativas y culturales propias de cada disciplina, que afectan a la selección y la organización del contenido de los mensajes. Esta concepción más global permite dar a la formación en EpFE un tratamiento más adecuado y centrado en las necesidades reales de la organización.

Bibliografía

- Bazerman, C. (1988) *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison: University of Wisconsin Press, 1988.
- Blicq, R. S. (1990) *Guidelines for Report Writing*. Ontario: Prentice-Hall, 2a ed.
- Cassany, D. (1995) Intervenció en la comunicació escrita de les organitzacions. Experiències de formació en redacció d'informes tècnics en empreses privades i organitzacions públiques. Tesis doctoral. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona. Barcelona: Universitat de Barcelona. Edició en microficha núm. 2788. 1996.
- (1996) "La mediación lingüística. ¿Una nueva profesión?", *Terminómetro*, número especial: "La terminología en España", 62-63. Barcelona.
http://www.revistacandidus.com/secs10/sec_aldea.htm
- (1999) *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- (2002) "Mi taller de escritura", *Textos*, 30: 21-31, mayo.
- (2003) "Comunicación escrita en la empresa: investigaciones, intervenciones y ejemplos", *Anagramas*, 2, 33-51. Medellín (Colombia): Universidad de Medellín.
- (2004) "Destrezas III: Expresión escrita", *Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Vademécum para la formación de profesores. Madrid: Editorial SGEL.
- (en prensa) "Explorando los discursos profesionales", *Foro hispánico*, monográfico: "El español de los negocios: perspectivas teóricas, investigaciones, nuevas tecnologías y didáctica".
- Cassany, D.; Sanz, G. (1997) "Learner preconceptions in teaching technical writing", SIG Writing 96 European Association for Research on Learning and Instruction. Barcelona, 23/25-10-96. Publicada en: European Writing Conferences 1996. EARLI Special Interest Group Writing. Writing and Computers Association. CR-Rom. ICE Universitat de Barcelona. Barcelona: 1997.
- Delisau, S. (1986) *Las comunicaciones escritas en la empresa*. Barcelona: Vecchi.
- Duarte, C.; Alsina, A.; Sibina, S. (1991) *Manual de llenguatge administratiu*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Duarte i Montserrat, C.; Martínez, A. (1995) *El lenguaje jurídico*. Buenos Aires: A-Z Editora.
- Gunnarsson, B-L. (1997) "On the sociohistorical construction of scientific discourse", B.-L. GUNNARSSON; LINELL, P.y B. NORDBERG coord., *The construction of professional discourse*, Londres, Longman: 99-126.
- Eagleason, R. D. (1990) *Writing in Plain English*. Canberra. Australian Government Publishing Service.
- Hyland, K. (2000) *Disciplinary Discourses. Social Interaction in Academic Writing*. Longman.

- Hyland, K. (2003) "*Genre-Based Pedagogies: A Social Response to Process.*" *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
- [IULA] Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra [consulta 18-1-2004] Corpus textual especialitzat plurilingüe Barcelona: IULA:
<http://brangaene.upf.es/bwananet/indexes.htm>
- [IVAP] Instituto Vasco de la Administración Pública (1995) *La mejora de la comunicación entre la Administración y los ciudadanos. Ponencias en las jornadas sobre simplificación del lenguaje.* Donostia, 1995 / XI / 22-24.
- [MAP] MINISTERIO PARA LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS (1991) *Manual de estilo del lenguaje administrativo.* Madrid: MAP.
- MARI MUTT, José A. [consulta realizada en 18-1-04] *Manual de Redacción Científica.* Departamento de Biología. Universidad de Puerto Rico.
<http://www.caribjsci.org/epub1/>
- Sanz, G.; Fraser, A. (1998) *Manual de comunicacions escrites per a l'empresa. 71 models de consulta.* Barcelona: Graó. (con disquet informático) Versión castellana: *Manual de comunicaciones escritas para la empresa. 71 modelos de consulta.* Barcelona: Graó. 1998.
- Solà, J.; Gibert, J.; Cassany, D.; Colomer, R. (1991) *Llibre d'estil de "la Caixa".* Barcelona: Caixa d'Estalvis i Pensions de Barcelona. 2ª edición: 1993.
- Swales, J. M. (1990), *Genre Analysis. English in academic and research settings.* Cambridge, CUP.
- Turk, C.; Kirkman, J. (1989) *Effective Writing. Improving scientific, technical and business communication.* Londres: E.& F.N. SPON. 2ª ed.

El aula virtual de español. Un proyecto del Instituto Cervantes para integrar el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la actividad docente

Juan Pedro de Basterrechea

Doctor en Filología Inglesa

Jefe del Departamento de Tecnología y Proyectos Lingüísticos

Instituto Cervantes

Introducción

En los últimos años hemos podido contemplar cómo la llamada <<revolución tecnológica>>, que amenazaba con irrumpir de forma cruenta cuestionando los hábitos en los que se había basado la praxis docente en general, y la enseñanza de lenguas en particular, ha remitido en su ímpetu, se ha sosegado. Las ínfulas revolucionarias han dado paso a una actitud mezcla de escepticismo y expectación. Para muchos especialistas, sin embargo, las posibilidades de enriquecer y redefinir la actividad docente gracias a los medios que aportan las tecnologías didácticas son incuestionables. Las experiencias llevadas a cabo en distintos lugares por instituciones educativas diversas así lo confirman. Para desazón de algunos, ya nada volverá a ser como antes. La revolución radical y violenta ha dado paso a un cambio pausado pero imparable. Todo indica que los recursos técnicos al servicio de la enseñanza van a incorporarse a la práctica docente, de la misma manera que ha sucedido en muchos otros sectores de actividad profesional. Los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje reclaman un equilibrio entre los papeles del alumno, el profesor y los medios (Duart y Sangrà, 2000).

El Instituto Cervantes¹ también ha sido seducido por las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías. La Dirección Académica viene apostando, desde hace ya algunos años, por la integración en la actividad docente de una amplia y variada selección de recursos didácticos y aplicaciones informáticas, cada una con objetivos concretos y todas ellas en su conjunto con el propósito de actualizar y mejorar de manera significativa uno de sus principales cometidos, la enseñanza de español. Se parte del convencimiento de que es en este campo donde hay un mayor margen para la innovación y el desarrollo.

El potencial de las tecnologías de la información y la comunicación, combinadas con los desarrollos multimedia, es, efectivamente, muy atractivo. Internet, sin ir más lejos, en su estado actual de desarrollo, se ha convertido ya en una herramienta imprescindible para cualquier profesional, incluido, sin duda alguna, el profesor de lenguas y el profesor de español.

1 El Instituto Cervantes es una entidad pública adscrita al Ministerio de Asuntos Exteriores de España, creada en 1991 con el fin de promover y difundir la enseñanza del español y la cultura de los países hispanohablantes en todo el mundo. Constituye la mayor organización mundial dedicada a la enseñanza del español, con centros situados en los cuatro continentes.

El mero acceso a la Red representa para un profesor de español la posibilidad de consultar y de utilizar materiales auténticos de una variedad y riqueza casi ilimitadas y en permanente actualización. Representa también la posibilidad de acceder a una amplia oferta de actividades didácticas publicadas en páginas de acceso libre y que abordan todo tipo de temas, objetivos didácticos y niveles, desde diferentes enfoques, todo ello con el propósito de facilitar la labor del docente y de enriquecer su gama de recursos. Supone igualmente la posibilidad de establecer un contacto directo con la comunidad docente a través de foros especializados, listas de distribución y páginas para especialistas en los que intercambiar información, plantear y resolver dudas, compartir experiencias y mantenerse al día de las novedades de la profesión. Internet, por otra parte, se ha convertido en la fuente de información y reciclaje profesional por excelencia, gracias a la publicación periódica de actas de congresos, revistas especializadas, reseñas de libros, resúmenes de tesis doctorales, etc. La existencia de todas estas posibilidades, sin necesidad de recurrir a desarrollos específicos, bastarían por sí solas para justificar un programa de dotación de equipos y conexiones informáticas en los centros de enseñanza.

Para un número creciente de docentes, estas tecnologías están revolucionando su actividad cotidiana, al poner al alcance de su mano recursos y medios hasta ahora impensables. Con ello, la variedad y riqueza de las actividades didácticas que proponen a sus alumnos mejora de manera significativa.

Algunos profesores se han interesado también en las posibilidades de Internet como instrumento para favorecer la comunicación más allá del aula. No es infrecuente que asignaturas o cursos de español dispongan de una página web diseñada por el propio profesor y que se utiliza para realizar todo tipo de anuncios y comunicaciones, depositar tareas y propuestas de actividades y, especialmente, para facilitar la interacción entre los miembros del grupo a través del correo electrónico e, incluso, de foros de debate en los que se afrontan cuestiones relativas a los temas que se suscitan en clase.

Otra posibilidad que cuenta también cada día con más entusiastas es la utilización de las llamadas <<herramientas de autor>> para desarrollar actividades didácticas interactivas y capaces de integrar distintos medios, como audio, imágenes y animación. Este tipo de actividades pueden guardarse para posteriores usos, modificarse para adaptarlas a las necesidades de otro grupo de alumnos e intercambiarse y compartirse con otros colegas a través de las páginas donde se ofrecen este tipo de recursos y que mencionábamos en un párrafo anterior.

Por otro lado, también son muchos los profesionales que continúan impartiendo su docencia totalmente ajenos a este mundo digital, tal y como venía haciéndose antes de la generalización del acceso a estas tecnologías, que ya es un hecho en los países desarrollados y que lleva camino de serlo también en aquellos que están en vías de desarrollo.

Tampoco es infrecuente encontrar en un mismo claustro de profesores representantes de estos dos extremos. Esta realidad es una manifestación de lo que se conoce como <<brecha digital>> y es algo que amenaza con separar a los docentes, al definir dos prácticas profesionales que poco a poco van divergiendo cada vez más.

La opinión de muchos especialistas en pedagogía, en teoría del aprendizaje, en didáctica de segundas lenguas es, sin embargo, unánime al reconocerles a los recursos tecnológicos un importante potencial para mejorar la práctica docente y atender con mayor eficacia y, sobre todo, con mayor riqueza de medios, las necesidades de los alumnos. Como apunta Gabriel Ferraté, el rector de la Universitat Oberta de Catalunya, la oferta educativa debe evolucionar al ritmo de los cambios socioculturales (Duart y Sangrà, 2000).

La misma diversidad se da entre los propios centros de enseñanza. Numerosas instituciones educativas, tanto en educación universitaria como en primaria y secundaria y, por supuesto, también en educación no reglada, sobre todo en los países más desarrollados, han apostado claramente por llevar a su práctica docente el potencial de las nuevas tecnologías, para lo que se han realizado considerables esfuerzos en formación, dotación de infraestructuras, investigación educativa, integración curricular, desarrollo de programas con nuevos diseños formativos, etc. Las propias autoridades de educación vienen apoyando estas iniciativas y desarrollando sus propios proyectos con el fin de colaborar en la consecución de este objetivo común. Las organizaciones supranacionales, como la Comisión Europea, por ejemplo, comparten estos fines y contribuyen con sus propios recursos y programas. Los criterios de evaluación de la calidad de la oferta educativa cada vez conceden mayor importancia a la integración eficaz de estos recursos.

Esta situación ha contribuido a crear una nueva industria en torno al desarrollo de productos basados en tecnología educativa. La capacidad de las instituciones para invertir en la puesta en marcha de aplicaciones didácticas, junto con la percepción de la existencia de un nuevo mercado por parte de los productores, ha estimulado la investigación y desarrollo de nuevos productos, incrementando de manera muy importante la capacidad de estos recursos para integrarse y facilitar los distintos aspectos en que se articula la actividad docente.

Cabe destacar, entre otros resultados de este proceso de desarrollo, los llamados <<Entornos virtuales de aprendizaje (EVA)>> o *Learning Management Systems* (LMS), aplicaciones que permiten gestionar la actividad docente en línea, dotando a alumnos y profesores de todos los elementos necesarios para intercambiar archivos, acceder a los materiales didácticos y de consulta, implantar un sistema de seguimiento y evaluación, así como facilitar las comunicaciones de todo tipo entre los miembros que constituyen el aula virtual, tanto con carácter síncrono como asíncrono, de manera que es perfectamente posible plantear actividades colaborativas y comunicativas en línea como parte del programa del curso.

Mención especial merecen también las posibilidades de los materiales didácticos multimedia accesibles a través de Internet, capaces de integrar grandes posibilidades de interactividad con todo tipo de recursos como vídeo, audio, animación, imágenes, texto, sistemas de retroalimentación, así como de combinar varios de estos recursos en una misma actividad. La creación de materiales didácticos se ha desarrollado de manera significativa mediante aplicaciones diversas como herramientas de autor, gestores de contenidos y programas específicos para la publicación de contenidos en línea. Gracias a todo ello ha sido posible desarrollar materiales para cubrir la totalidad

de los contenidos curriculares, aplicando los más exigentes planteamientos metodológicos.

Otros desarrollos que despiertan igualmente gran interés entre los especialistas en enseñanza de segundas lenguas son las aplicaciones que se han gestado en el ámbito de la tecnología lingüística, como los trabajos con corpus que facilitan la elaboración de materiales para la enseñanza de la lengua con fines específicos, el diseño de sistemas de pruebas adaptativas, conocidas en el mundo anglosajón como CAT (Computer Adaptive Tests), etc.

Entre otras virtudes, además de enriquecer en términos generales el elenco de recursos didácticos con los que se cuenta a la hora de afrontar el reto de la enseñanza, estos medios permiten flexibilizar considerablemente la oferta académica. Se facilitan las propuestas en las que el trabajo en el aula no representa el cien por cien de la actividad; se rompe con las imposiciones del tiempo y la distancia, al ser posible el trabajo colaborativo asíncrono; la oferta se adapta a las necesidades del individuo y se favorece el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje por parte del alumno. Surgen nuevos modelos de cursos al margen de los presenciales tradicionales, como los semipresenciales, que combinan el trabajo cara a cara, en grupo, en el aula, con el trabajo personal, dirigido por el tutor, flexible y adaptado a las necesidades del alumno, en línea. También se puede contemplar una formación lingüística a distancia, quizá por primera vez, con ciertas garantías.

Desde el punto de vista de las autoridades responsables, por otra parte, este esfuerzo por incorporar recursos tecnológicos a la actividad docente forma parte de una estrategia más amplia, que se engloba en el fomento de la llamada <<sociedad de la información>>. El acceso a la sociedad de la información se considera un factor crítico a la hora de valorar el potencial de desarrollo de los pueblos en el futuro inmediato. Constituye, por tanto, una prioridad para la mayor parte de los responsables políticos.

Como consecuencia de estos esfuerzos combinados, la oferta docente está en pleno proceso de transformación. El usuario puede elegir entre una creciente variedad de modelos que hacen de la incorporación de recursos tecnológicos su seña de identidad: formación a distancia, formación semipresencial, formación presencial con especial atención a las necesidades, intereses y dificultades específicas de cada individuo, gracias a la flexibilidad y al carácter modular de los contenidos digitales, etc.

Sin embargo, muchos centros de enseñanza de todo tipo, incluidos centros de enseñanza de ELE, aduciendo todo tipo de dificultades, a menudo apuntando a la oposición de los profesores como factor principal, otras veces argumentando razones de coste, se resisten a introducir cambios en la manera de afrontar su actividad. Esta resistencia contribuye a crear, también en el ámbito de la oferta de formación, esta brecha tecnológica.

Mientras tanto, el modelo de formación demandado por los alumnos, en consonancia con las posibilidades que cabe exigir, gracias a la tecnología, también está evolucionando. Hasta hace no mucho, el alumno de idiomas se conformaba con ser uno más en el grupo. La actuación del profesor se entendía como la impartición de un progra-

ma docente dirigido al grupo de asistentes al curso. A partir de modelos más orientados a atender las necesidades del alumno y, en sintonía con la creciente conciencia de su carácter de individuo con necesidades, dificultades, capacidades e intereses individuales, los propios alumnos demandan una atención personalizada y una formación hecha a la medida de sus necesidades. Además de formar parte de un grupo, el alumno espera, cada vez más, que se conozcan y se consideren estos factores individuales, que el profesor actúe también como un experto en el proceso de enseñanza-aprendizaje capaz de aconsejar y de orientar, de manera individual, a cada uno de los miembros del grupo sobre las intervenciones más adecuadas en cada caso.

La conciencia de lo individual y de lo específico de cada uno pone necesariamente el acento en los recursos de los que este profesor consultor deberá disponer para atender esa variedad de requisitos. La respuesta a esta necesidad de medios, al menos en parte, está en los materiales didácticos multimedia, motivadores, modulares, adaptables, variados, que pueden administrarse y gestionarse desde el aula o a distancia. Por muchas razones, algunas de las cuales hemos mencionado siquiera superficialmente, y desde un punto de vista teórico al menos, no cabe duda de que, debidamente integradas en el diseño de la acción formativa, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación tienen mucho que aportar. La dificultad surge a la hora de definir de qué manera, en cada caso concreto, se va a producir esa integración. Qué preparación previa va a ser necesaria, cómo va a incidir en la actividad del profesorado, cómo va a mejorar la oferta didáctica que se hace a los alumnos, qué materiales se van a utilizar, qué infraestructura se va a necesitar, etc. Trasladar estos planteamientos a la actividad de un centro está resultando, en algunos casos, más complejo de lo que cabía esperar.

Planteamiento del instituto cervantes

Partiendo del convencimiento de que se trata de uno de los frentes en los que existe un mayor margen para el progreso, el desarrollo y la innovación, la integración de las posibilidades que ofrecen las TIC en las diversas facetas que constituyen la actividad docente es, desde hace ya algún tiempo, una de las principales prioridades de la Dirección Académica del Instituto Cervantes.

El desembarco de la tecnología en casi cualquier faceta de la actividad humana es ya un hecho generalizado y no debe sorprender, por tanto, que la enseñanza en general, y la de idiomas en particular, se encuentre en pleno proceso de incorporación de recursos y aplicaciones destinadas a facilitar los procesos habituales, amén de posibilitar otros con los que hasta ahora no podíamos contar.

Los recursos basados en las nuevas tecnologías al servicio de la enseñanza están penetrando poco a poco en todo el ámbito de la educación. Basta contemplar la oferta docente que llega desde universidades, centros e instituciones educativas de todo tipo, para verificar que se trata de un proceso ampliamente extendido que, a decir de los propios responsables, obedece a objetivos concretos relacionados, casi siempre, con la búsqueda de la excelencia y de la mejor respuesta a las necesidades y expectativas de su alumnado. La impresión de que la tecnología educativa y, en particular, Internet se ha convertido en una herramienta imprescindible es unánimemente com-

partida; no obstante, la forma en la que estos recursos se integran en la actividad académica de una institución requiere un análisis muy profundo de los distintos factores en los que esta decisión va a incidir. Trasladar a la práctica cotidiana, en forma de programas y aplicaciones concretas, las posibilidades que se reconocen a estas tecnologías en un plano teórico es, a menudo, la principal dificultad con la que se enfrentan los responsables académicos.

En el caso del Instituto Cervantes, el proceso de acercamiento a las nuevas tecnologías comenzó a gestarse a mediados de la década de los noventa. Se trata de un programa ambicioso que contempla varias fases y persigue objetivos diversos. En términos generales puede decirse que, a cada una de las facetas que constituyen la actividad académica, entendida en sentido amplio, le corresponde el desarrollo de uno o varios proyectos propios que, habitualmente, implican el diseño y puesta en marcha de una aplicación informática.

Cada uno de los proyectos incide en un ámbito concreto de la actividad, sigue un calendario de diseño, desarrollo e implantación propio y persigue objetivos estratégicos definidos para dicho ámbito, pero, al mismo tiempo, forma parte de un proyecto global que integra a todos ellos y prevé los puntos de contacto e interrelación que deben producirse entre los distintos proyectos.

El proceso de toma de decisiones que conduce, en última instancia, al desarrollo de una nueva aplicación es complejo y requiere de la participación de numerosos especialistas de diferentes perfiles profesionales, aunque la coordinación general corresponde siempre a la Dirección Académica. Invariablemente, es necesario realizar un análisis previo que servirá para detectar las carencias y los aspectos susceptibles de mejora mediante el empleo de la tecnología, que, a su vez, servirán para definir los objetivos de cada aplicación concreta. Antes de plantear el desarrollo de aplicaciones nuevas, se realiza un estudio de mercado, tanto para analizar soluciones que otras instituciones hayan puesto en marcha, como para constatar la idoneidad de productos ya disponibles.

En la tabla que figura a continuación, pueden verse distintas aplicaciones que se están utilizando o están en fase de desarrollo en el ámbito de la actividad docente del Instituto Cervantes:

ÁREA DE ACTIVIDAD	PROYECTO	OBJETIVOS
Enseñanza de ELE	• Aulas Multimedia	<p>Acceso de alumnos y profesores a Internet y a recursos didácticos y de consulta.</p> <p>Acceso al Aula Virtual de Español (AVE).</p> <p>Desarrollo de materiales didácticos específicamente orientados a atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos del Instituto.</p> <p>Creación de un banco de recursos didácticos compartido, a través de Intracentros, entre las diversas sedes del Instituto.</p>
	• Aula Virtual de Español (AVE) http://ave.cervantes.es	<p>Complementar la enseñanza presencial del Instituto favoreciendo la atención personalizada, la adaptación del currículo a necesidades específicas, la flexibilidad y la autonomía en el aprendizaje.</p> <p>Facilitar la renovación de la oferta académica incluyendo cursos semipresenciales y a distancia, cursos de <<mantenimiento>>, etc.</p>
	• Rayuela http://cvc.cervantes.es/aula/rayuela	Herramienta de autor que permite al profesorado diseñar, producir y almacenar actividades didácticas multimedia sin necesidad de adquirir conocimientos informáticos avanzados.
	• Corpus para español con fines específicos (Proyecto en fase de estudio)	Desarrollo de corpus como fuente de léxico, combinaciones sintagmáticas, expresiones y modelos para el desarrollo de actividades para la enseñanza del español con fines específicos.
Formación del profesorado	• Formacen	Formación interna.
Ordenación académica	• Intracentros	<p>Herramienta de gestión de la información y gestión documental del Área Académica.</p> <p>Desarrollo de proyectos conjuntos entre los equipos docentes de los centros.</p> <p>Espacio para compartir experiencias entre los equipos docentes.</p>
Gestión y administración	• Matric • Pruebas adaptativas de nivel	<p>Gestión de matrículas y estadísticas.</p> <p>Pruebas de clasificación en línea.</p>
Español en Internet (Forma un área propia en la estructura del Instituto, independiente del Área Académica)	• Centro Virtual Cervantes http://cvc.cervantes.es	<p>Presencia del español en Internet. Difusión cultural.</p> <p>Actividades didácticas de ELE para alumnos y profesores.</p> <p>Foro de encuentro profesional para profesores de ELE.</p>

La utilización de estas aplicaciones está dirigida a facilitar el desempeño y los objetivos de los distintos personajes que comparten el protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- El alumno, fundamentalmente a través del AVE, accederá a una oferta de cursos más variada y más rica, con una mayor capacidad para responder a sus necesidades e intereses personales, mediante la adaptación de contenidos y programas. Podrá elegir entre diferentes modalidades presenciales, semipresenciales y a distancia que, gracias a una gestión eficaz del tiempo y del espacio, harán esa oferta más flexible. La autonomía en el aprendizaje se verá potenciada a través del acceso permanente a contenidos multimedia motivadores y atractivos, seleccionados por el profesor según su perfil, así como a sistemas de comunicación que le acercan al profesor y a los otros miembros del grupo, aun cuando el contacto presencial se pueda hacer más esporádico.
- Para el profesor supone, por un lado, disponer de más y mejores recursos con los que atender de manera más eficaz e individualizada a sus alumnos, de herramientas de autor con los que desarrollar sus propias actividades en formato digital, con las ventajas que ello supone en términos de almacenamiento, clasificación, reedición, envío, etc. Por otra parte, garantiza un mejor acceso a la formación y a la información y estimula el intercambio de experiencias y conocimiento, al mismo tiempo que fomenta la sensación de pertenencia y de identidad al promover el desarrollo de trabajo compartido con equipos docentes de otros centros del Instituto.
- Para los responsables académicos, la puesta en marcha de estos programas significa disponer de recursos didácticos con los que enriquecer y flexibilizar la oferta de cursos, de recursos para la gestión docente y la formación interna y de medios eficaces para la gestión administrativa.
- Para la institución supone un paso decisivo en sus planes de innovación y de mejora de la calidad de su oferta didáctica, en tanto que este amplio proyecto persigue, en última instancia, la integración de las múltiples posibilidades que comporta el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación.

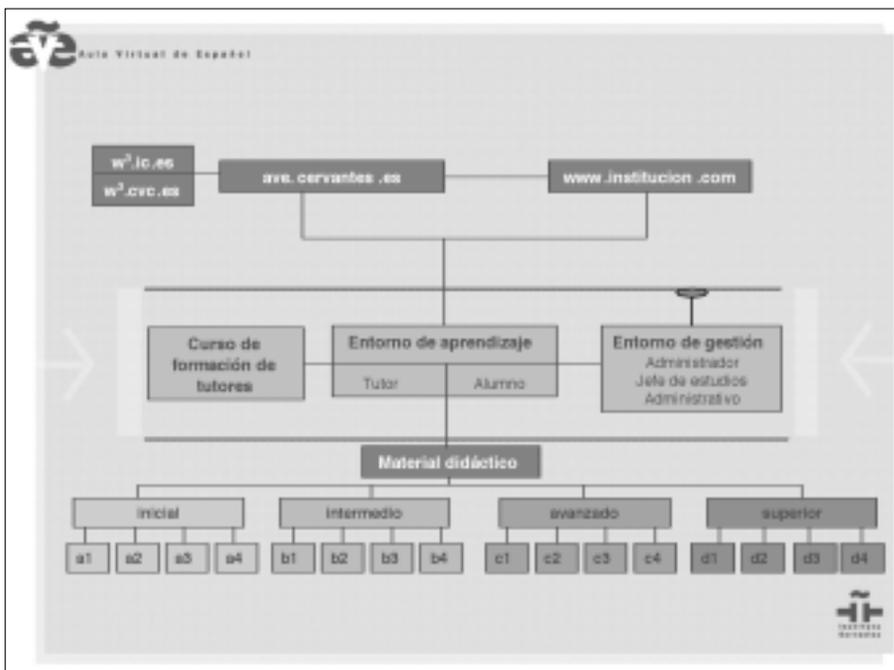
El aula virtual de español (AVE)

Por muchas razones, el AVE destaca entre el resto de aplicaciones que se han mencionado en la tabla anterior. En primer lugar, es la que tiene una repercusión más directa en la actividad propiamente docente. En segundo lugar es, con diferencia, la que ha implicado un mayor esfuerzo de desarrollo y, sobre todo, es la única que, junto con el CD Rayuela y al menos por el momento, está disponible para otros centros de enseñanza de ELE que puedan estar interesados en incorporarla a su práctica habitual.

El AVE es un recurso didáctico capaz de integrarse en una oferta docente presencial para mejorar y enriquecer el servicio que se ofrece a los alumnos y, al mismo tiempo,

es capaz de servir como eje en torno al cual articular otras modalidades como la enseñanza semipresencial o la enseñanza a distancia.

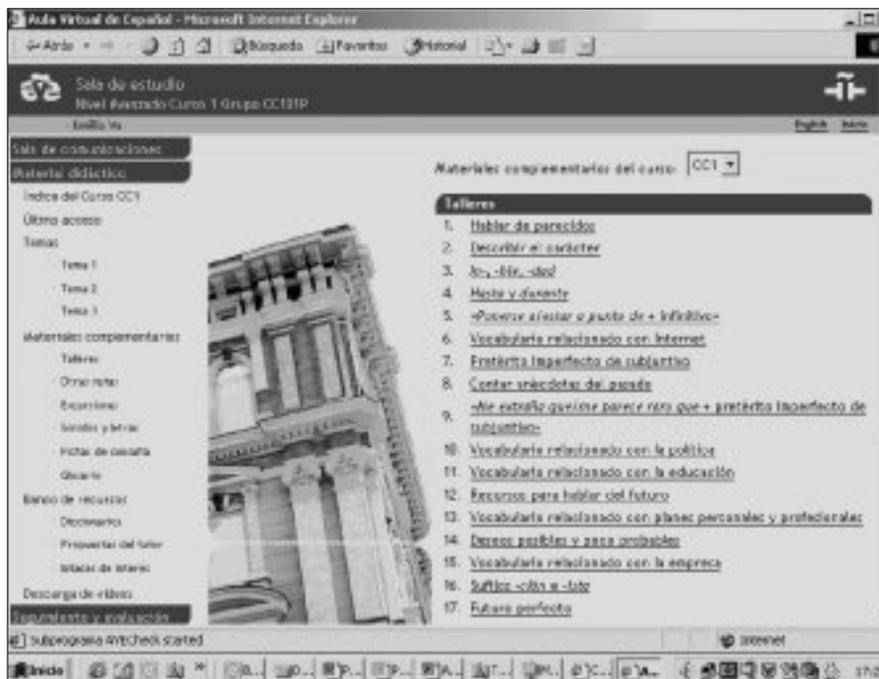
Consiste, fundamentalmente, en una aplicación que permite gestionar, en un entorno de aprendizaje, toda la actividad de los distintos perfiles de usuarios, alumnos, profesores y administradores u organizadores; y en un amplio elenco de materiales didácticos interactivos y multimedia organizados en cursos, acordes con el *Plan curricular* del Instituto Cervantes. Además, dispone de una serie de aplicaciones adicionales que completan el producto facilitando su uso e implantación en cualquier sistema de enseñanza de ELE.



El entorno virtual de aprendizaje (EVA) es la herramienta que proporciona a cada uno de los actores del proceso un escritorio de trabajo desde el que realizar todas las funciones necesarias en el desempeño habitual de la actividad.

La Sala de estudio, escenario de trabajo del alumno, es el espacio desde el que éste accede a los distintos elementos que componen el AVE. Dichos elementos están agrupados en cuatro áreas principales. En primer lugar, el bloque de herramientas de comunicación, que le permiten mantener un intercambio constante de comunicación con los miembros del grupo al que pertenece y con su profesor. El recurso a estas herramientas permite al profesor, además de mantener un contacto permanente, organizar y proponer a los alumnos actividades colaborativas, en las que la comunicación en la lengua meta es un requisito imprescindible. La comunicación en línea,

que adquiere verdadero protagonismo cuando se trata de cursos semipresenciales en los que el elemento presencial es esporádico, o en los cursos a distancia, constituye una de las aportaciones más importantes de estas tecnologías y marca una diferencia definitiva con otros soportes como el CD-ROM.



La comunicación en línea suele ser habitualmente asíncrona, y se produce normalmente a través de los <<foros>>, el <<tablón de anuncios>> y el <<calendario>>, quedando el correo electrónico para el intercambio personal. Cuando las actividades y el planteamiento del curso así lo requieren, la comunicación entre los miembros de esta aula virtual puede también ser síncrona, en ese caso, se utilizan el chat y la audioconferencia.

Las herramientas de comunicación disponen de un sistema de alertas, de modo que el usuario, al entrar en su escritorio de trabajo, conoce inmediatamente si tiene mensajes nuevos, si ha habido nuevas intervenciones en tal o cual foro, etc. Desde la Sala de estudio el alumno accede igualmente a los materiales didácticos. Puede hacerlo de diversas maneras, por ejemplo, utilizando el índice en el que todos los epígrafes conducen directamente a la página correspondiente, o acudiendo al <<último acceso>>, que le llevará al punto donde se quedó la última vez que accedió a los materiales.

Los materiales están organizados en tres apartados. En primer lugar, la secuencia principal, que desarrolla el *Plan curricular* del Instituto Cervantes adaptándolo a los

postulados que se proponen en el *Marco común europeo de referencia*, y que constituyen una serie de cursos en los que el alumno va avanzando progresivamente en la adquisición del dominio de la lengua. Este material está dividido en cuatro niveles, correspondientes a los niveles A2, B1, B2 y C1 del *Marco*.

En segundo lugar, el AVE dispone de toda una serie de materiales didácticos complementarios agrupados en apartados, que incluyen propuestas para trabajar las distintas competencias y estrategias, abarcando desde sistematizaciones gramaticales, pasando por actividades para trabajar la fonética y la entonación de la lengua, actividades que atienden a los distintos estilos de aprendizaje o propuestas en las que los alumnos buscan en páginas seleccionadas de la Red los contenidos que necesitan para completar las tareas que se les piden. Este material complementario facilita la compatibilidad del AVE con cualquier otro material didáctico.

Por último, y con el fin de potenciar la autonomía de los docentes, el tutor dispone de un banco de recursos en el que proponer a sus alumnos actividades de procedencia diversa con las que completar, si así se estima oportuno, los materiales didácticos del AVE.

Otro de los bloques de contenidos accesibles desde el menú principal de la Sala de estudio es el sistema de seguimiento y evaluación. En este apartado, el alumno podrá comprobar los datos de su paso por los materiales mediante estadísticas de tiempos, accesos, etc. Podrá, igualmente, comprobar los resultados obtenidos en las pruebas de asimilación y progreso repartidas por los materiales didácticos y, por fin, podrá acceder a la evaluación personal de su tutor. La orientación del sistema de evaluación pretende ser formativa; indica al alumno dónde debe acudir para trabajar los aspectos en los que el resultado de las pruebas no ha sido satisfactorio.

Por último, desde su escenario de trabajo, el alumno puede acudir a un completo sistema de ayuda y a otras funcionalidades de índole menor.

El escenario de trabajo del tutor, por su parte, es similar al del alumno, pero incluye algunas posibilidades y funcionalidades más. Por ejemplo, en el caso de las herramientas de comunicación sus privilegios de usuario le permiten gestionar el sistema abriendo y cerrando foros de debate y consulta, creando y modificando mensajes automáticos o editando los contenidos del tablón de anuncios o del calendario. En el caso del sistema de seguimiento y evaluación, el profesor puede introducir comentarios y observaciones para cada alumno, o acceder a los resultados de manera individualizada o colectiva, a través de estadísticas de grupo.

El tutor dispone además de funcionalidades propias, como un horario de trabajo donde figuran todos sus grupos, fichas de grupo, fichas de alumno, un sistema de comunicación con el resto del equipo docente y con el administrador. Igualmente, dispone de acceso al banco de recursos del centro con privilegio de edición.

El entorno de aprendizaje dispone también de un escenario de trabajo para el administrador del sistema. Esto permite a cada centro de formación utilizar <<su>> AVE de forma totalmente autónoma, creando su estructura de grupos, con la posibilidad de

asignar tutores y horarios y demás características a cada grupo, matricular alumnos, etc. El sistema envía mediante correo electrónico mensajes automáticos personalizables con todos los datos relevantes, incluidas las claves de acceso, para alumnos y profesores, cada vez que se produce una nueva matrícula o una asignación de un profesor.

El AVE incorpora, además, una serie de aplicaciones <<satélite>> destinadas a completar el producto y a facilitar su puesta en marcha. Las principales son el portal <http://ave.cervantes.es>, que tiene un fin divulgativo e informativo, y el Curso de formación de tutores AVE, destinado a formar a profesores de ELE en el uso de un recurso complejo como este. Se trata de un curso interactivo, accesible en línea, que en aproximadamente 25-30 horas de formación orienta a los futuros tutores en el uso de los materiales didácticos, las herramientas de comunicación y las estrategias de dinamización y motivación necesarias para gestionar con éxito la actividad docente, incluso en el supuesto más difícil que es la modalidad exclusivamente a distancia. Este curso se ha desarrollado en colaboración con la Universitat Oberta de Catalunya, que ha aportado su experiencia en este tipo de formación.

Integración del aula virtual de español en la actividad docente del Instituto Cervantes

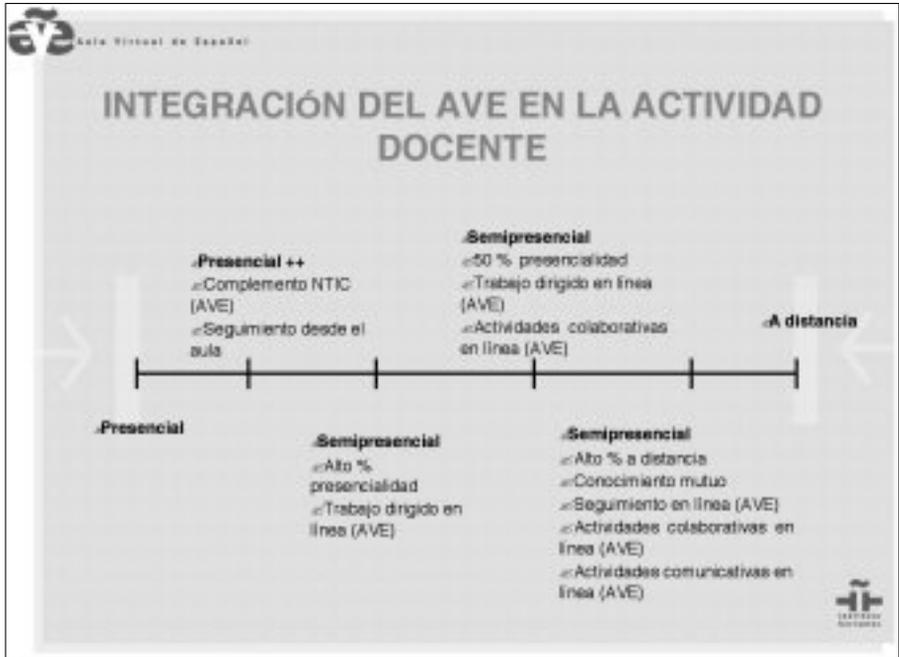
Idealmente, el papel de un recurso didáctico como el AVE se sitúa entre dos extremos que se deberían evitar, aun cuando estén plenamente justificados si las circunstancias así lo exigen. Estos extremos son los cursos basados exclusivamente en clases presenciales, por una parte, y los cursos que se imparten totalmente a distancia, por otra.

Entre estos dos extremos se sitúa toda una gama de posibilidades en las que se combina el protagonismo de los distintos elementos, principalmente, la actividad grupal en el aula y el trabajo personal en un entorno multimedia como el que proporciona el AVE, con el fin de alcanzar el equilibrio que represente una mejor respuesta a las necesidades de los alumnos. Las aportaciones que justifican la presencia de ambos elementos en el diseño del curso son evidentes. Las clases presenciales tradicionales proporcionan el escenario adecuado para practicar la adquisición de competencias comunicativas de la lengua, tanto lingüísticas, como sociolingüísticas y pragmáticas, pero el trabajo personal en el AVE complementa esta actividad, ya que favorece la reflexión y el análisis, al propio ritmo y estilo de aprender de cada uno.

Corresponderá, por tanto, a los responsables académicos determinar el protagonismo de ambos elementos en la fórmula que se defina con el objetivo de dar respuesta precisa a las necesidades y demandas de los alumnos, teniendo también en cuenta las circunstancias en las que se va a producir la acción docente.

A menudo, con este fin, es necesario plantear fórmulas semipresenciales en las que buena parte del currículo deberá trabajarse a distancia. Los recursos del AVE cobran mayor protagonismo, en este caso, permitiendo la organización de actividades colaborativas y comunicativas en línea que suplan la carencia de encuentros presenciales. En otras ocasiones, la actividad seguirá basada principalmente en clases presenciales, complementadas con el trabajo en línea que el profesor podrá ajustar a las

necesidades, intereses y dificultades de cada alumno, realizando, gracias a la flexibilidad que proporciona el AVE, una verdadera atención a la diversidad.



El aula virtual de español en el contexto de la oferta de español con fines específicos.

Puede decirse que el concepto de español para fines específicos, como el de inglés para fines específicos (ESP) por su parte, resulta de la consideración de que la lengua presenta rasgos diferenciales de suficiente entidad, según el sector de actividad que se considere. Así por ejemplo, se hablará de español de los negocios o español para profesionales del turismo y, si el interés por la adquisición del idioma es de carácter instrumental, es decir, si se aprende con el fin de poder desenvolverse en un ámbito profesional concreto, tiene sentido hacerlo siguiendo un programa diseñado teniendo en cuenta las particularidades del lenguaje propio de ese ámbito.

Esta visión es particularmente ajustada en el caso de la enseñanza de inglés como segunda lengua (ESL), de ahí el auge del ESP. La enorme expansión a escala mundial de la ciencia, la tecnología y la economía, junto con el efecto de la globalización y el hecho de que el inglés se haya convertido en la lengua vehicular, justifica la necesidad de que los miles de profesionales que se dedican a este tipo de actividades, en las que es necesario mantener algún tipo de comunicación con colegas con los que no se comparte una misma lengua materna, necesiten indefectiblemente adquirir conocimientos suficientes de inglés, pero de un inglés específico, adaptado y consen-

suado como lengua de comunicación profesional en un sector de actividad dado. Así el árbol del ESL se divide en inglés general (GE) y ESP, éste a su vez se divide en numerosas ramas que van definiendo las necesidades vinculadas a los sectores más importantes por el número de profesionales implicados y por el grado de internacionalización de la actividad, así tenemos EST (*English for Science and Technology*), EBE (*English for Business and Economics*), ESS (*English for Social Sciences*), etc. El primero a su vez se divide en EAP (*English for Academic Purposes*), *English for Medical Studies*, y así las ramificaciones se extienden tanto como sea necesario (Hutchinson y Waters, 1987).

Para ilustrar hasta qué punto se puede llegar a desarrollar un inglés vinculado a una actividad determinada, puede servir de ejemplo el hecho de que en los centros de formación de los oficiales de la marina mercante en el Reino Unido, los futuros marinos estudian el inglés náutico internacional como una asignatura más.

Es obvio, sin embargo, que ésta no es en modo alguno la situación del español y que no representa, por tanto, un modelo válido. Dejando a un lado consideraciones como que, en realidad, el inglés de los negocios comparte con el inglés de la ciencia, por ejemplo, mucho más de lo que le separa, y que no sólo debe tenerse en cuenta qué se estudia, sino más bien quién lo estudia, está claro que la situación del inglés para fines específicos no puede trasladarse directamente al caso del español, puesto que es el inglés, y no el español, la lengua de comunicación internacional de la ciencia, la tecnología, el comercio y los negocios.

Efectivamente, si revisamos el panorama de los materiales didácticos que producen las editoriales, o los cursos que imparten los centros de ELE en todo el mundo, podemos constatar que la presencia de cursos de español de los negocios, por ejemplo, es minoritaria. Ello no significa necesariamente, sin embargo, que la idea de atender a los fines específicos, propios de cada alumno, no deba tenerse en cuenta. Muy al contrario, la demanda de nuestros estudiantes apunta cada vez más claramente en esa dirección.

A pesar de que las necesidades de una enseñanza de español con fines específicos no son comparables con las que se dan en el caso del inglés, es indudable que existe una demanda de español vinculada a ciertos sectores de actividad profesional, sobre todo, en el ámbito de los negocios y del turismo. Sin embargo, las necesidades específicas de los alumnos no se satisfacen únicamente con una oferta de cursos que contemple un español general más una serie de cursos vinculados a distintas actividades profesionales. Las expectativas de los alumnos van más allá y pretenden que se atiendan sus aspiraciones y necesidades individuales.

Hasta hace no mucho, los alumnos de idiomas que se inscribían en un curso presencial se conformaban con formar parte de un grupo, con acudir a clase, participar en las actividades propuestas por el profesor y, en definitiva, con ser <<uno más>>. Sin embargo, la situación está cambiando. Además de estar integrados en el grupo, los alumnos adquieren conciencia de su individualidad, exigen que se les tenga en cuenta también en tanto que individuos, que se conozcan sus intereses, sus necesidades, sus dificultades, las razones por las que intentan adquirir el dominio de una segunda lengua, y que todo ello obtenga el tratamiento adecuado.

Estas necesidades, por otra parte, no hacen referencia únicamente al contenido de los programas, sino que se extienden a todos los ámbitos relacionados con la actividad docente. Desde el horario de clases, pasando por los estilos y estrategias de aprendizaje, las dificultades específicas que surgen en el proceso, los intereses personales e, incluso, el ocio en el aprendizaje o la voluntad de relacionarse adquieren carta de naturaleza. Factores como la satisfacción personal, la motivación, la continuidad, a menudo tienen que ver con la atención que se da a estos aspectos, sobre todo cuando nuestros alumnos asisten a clase más por factores relacionados con los intereses personales que por necesidades profesionales.

Cada vez más conscientes de que son los verdaderos responsables de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, los alumnos exigen también un nuevo papel a su profesor, al que se le pide que ejerza como un consultor experto al que se acude en busca de consejo y solución para todos los problemas y necesidades que surgen como parte del proceso. Habitualmente, el profesor está capacitado para desempeñar esa labor, pero necesita medios para hacerlo, recursos a su disposición con los que, una vez realizado el diagnóstico de la situación, <<recetar>> las soluciones más eficaces.

Para poder atender esta demanda de atención personalizada, de respuesta a dificultades, intereses y necesidades específicas, es imprescindible poder flexibilizar la oferta de enseñanza con el fin de hacerla más adaptable a la variedad de circunstancias y expectativas del público. La formación presencial tradicional resulta rígida para las demandas de los alumnos de hoy, especialmente en los llamados países del primer mundo, donde a la vez que disminuye el tiempo disponible, crece el hábito de recurrir a la tecnología para realizar las tareas o resolver los problemas de la vida cotidiana.

El uso de medios técnicos, de ordenadores, de comunicaciones telemáticas, de material multimedia para el aprendizaje autónomo también comienza a formar parte de las expectativas y de la demanda de los alumnos, conscientes de que se trata de recursos que aportan ventajas significativas al proceso de adquisición de un segundo idioma, aunque el elemento nuclear de la actividad pueda seguir siendo la clase presencial. Esta exigencia, que es creciente y que va extendiéndose a buena parte de la enseñanza, se percibe con más fuerza en ciertos sectores, como la formación continua en la gran empresa, o en determinados países que, por su nivel de desarrollo y también por su situación geográfica, han desarrollado este hábito con mayor rapidez.

La respuesta a buena parte de estas necesidades de flexibilización, de adaptación a las circunstancias individuales, se encuentra en la tecnología educativa y, de forma especial, en recursos como el AVE, que integran un módulo de gestión de la actividad capaz de articular actividades colaborativas y comunicativas, el entorno virtual de aprendizaje, un amplísimo elenco de materiales didácticos multimedia que pueden utilizarse como complemento de otros recursos o como material curricular, junto con la posibilidad de integrar, a través del banco de recursos, materiales y actividades de cualquier otra procedencia.

Estos recursos que llegan a las aulas y a las salas de profesores de la mano de la tecnología no siempre han tenido una acogida muy favorable por parte de los propios docentes. Esto puede deberse, en parte, a la mala política de comunicación con la que

se pretendió introducir la revolución tecnológica y telemática en el mundo de la enseñanza. Se trataba poco menos que de la extinción de la enseñanza tradicional y la de los propios profesores, que se convertían de un día para otro, por obra y gracia de la tecnología, en restos de un pasado obsoleto.

Esta exagerada visión se ha estrellado frontalmente con la realidad. Después del enfrentamiento, el proceso de paz sugiere una imagen en la que los profesores y la actividad en las aulas siguen desempeñando un papel protagonista, pero en la que los recursos que aporta la tecnología educativa se integran armoniosa y eficazmente para simplificar y mejorar los procesos y para ofrecer respuestas a problemas antiguos que, hasta ahora, tenían muy difícil solución. Esta integración se produce, desde luego, en la formación presencial tradicional, pero surge además un nuevo modelo, la formación semipresencial (*blended learning*) que se postula como una solución práctica para muchas de las necesidades que plantea la formación, sobre todo de adultos. Por primera vez, también, se puede plantear una formación a distancia en idiomas que merezca alguna credibilidad, aunque debería recomendarse únicamente para aquellos casos en los que el acceso a la actividad presencial está descartado.

La aportación de la tecnología en nuestro campo, como por otro lado en casi cualquier otro, es mucha y muy variada, y todavía en su mayor parte inexplorada, pero un aspecto destacable es la posibilidad de romper la rigidez del horario y lugar preestablecidos, que dejan poco margen para el trabajo personal, la adaptación de contenidos, ritmos y estilos de aprendizaje, y la atención a las necesidades específicas de cada alumno.

Bibliografía

- Adell, J. (1997). *Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información*. En EDUTEC 7 <http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>.
- Arrarte, G. y Sánchez de Villapadierna, J.I. (2001). Internet y la enseñanza del español. Cuadernos de didáctica de E/LE. Ediciones Arco/Libros, Madrid. <http://www.arcomuralla.com/Arco/Shop/Detail.asp?IdProducts=446>.
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge Applied Linguistic series. Cambridge University Press. Cambridge.
- Cruz Piñol, M. (2002). *Enseñar español en la era Internet*. Ed. Octaedro. Barcelona. http://www.octaedro.com/prod_show.asp?art_no=10041.
- Duart, J. M., Sangrá, A. (compiladores). (2000). *Aprender en la virtualidad*. Ed. Gedisa. Barcelona.
- Fernández Pinto, J. (2002). ¡E/LE con Internet! Ed. Edinumen. <http://www.edinumen.es/>
- González Boticario, J. y Gaudioso Vázquez, E. (2001). *Aprender y formar en Internet*. Ed. Paraninfo. Madrid.
- Higueras, M. (1998). *La Malla Multimedia (World Wide Web) como recurso para la enseñanza de ELE*. Fundación Antonio de Nebrija. Madrid.

- Hutchinson, T. and Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Ed. Cambridge University Press (New directions in language teaching). Cambridge.
- Jones, S., et ál. (2002). *Nuevo informe Pew Internet: Los estudiantes universitarios hacen un uso intensivo de la Red*. En: <http://reservoir.cent.uji.es/canals/octeto/es/557>.
- Juan Lázaro, O. (2001). *La Red como material didáctico en la clase de E/LE*. Madrid. Ed. EDELSA. <http://www.edelsa.es/>.
- Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning. Context and Conceptualization*. Oxford University Press. Oxford.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2002). Consejo de Europa. Versión española: Instituto Cervantes y Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Ed. Secretaría General Técnica del MECD y Grupo ANAYA S.A. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.
- Monográfico Nuevas Tecnologías, *Quaderns Digitals* n. 28 <http://www.quadernsdigitals.net/apli/qd.php?accionMenu=hemeroteca>.
VisualizaNumeroRevistaU.visualiza&numeroRevista_id=21.
- Osuna, M. M., Meskill, C. (1998). “*Using the World Wide Web to Integrate Spanish Language and Culture: a Pilot Study*”. *Language Learning and Technology*, Vol. 1, No. 2, pp. 71-92.
- Picó, E. (1997). “Usos de Internet en el aula de E/LE”. *Carabela*, 42, septiembre, 1997, pp. 107-121.
- Propuesta SAMIAL: Evaluación de páginas web de interés educativo. <http://dewey.uab.es>.
- Rojas Gordillo, C. (2001). *Internet como recurso didáctico para la clase de E/LE*. Consejería de Educación y Ciencia, Embajada de España en Brasil, Brasilia. <http://www.spci.mec.es/br/>.
- Ruipérez, G. (1997). “*La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO)*”, *Carabela*, 42, septiembre 1997, pp. 5-25.
- Salmon, G. (2000). *E-Moderating. The Key to Teaching and Learning Online*. Ed. Kogan Page. Londres.
- Uso de Internet en el aula. Ed. EDELSA <http://www.edelsa.es/> *Colección de cuadernos temáticos: Correo electrónico, Charl@s, La Red como material didáctico en la clase de E/LE, etc.*

La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EpFC)

José Ramón Gómez Molina

Universidad de Valencia

1. Introducción

El contexto socioeconómico actual está convirtiendo al mundo en una babel de lenguas en competencia. Si bien algunas investigaciones sociológicas sobre la importancia de las lenguas y sobre las motivaciones para el aprendizaje de segundas lenguas sitúan al español como lengua de cultura, asociada más a lo expresivo que a lo económico (Lamo de Espinosa y Noya, 2002), los datos sobre alumnos europeos y americanos que estudian español ponen de manifiesto que esta lengua va incrementando paulatinamente su potencialidad como lengua instrumental para un mercado laboral cualificado (Luján, 2002), en el que destacan de forma jerarquizada los siguientes ámbitos: Economía, Comercio y Empresa (43%); Humanidades (17%); Sanidad, Salud y Medioambiente (8%); Ingeniería, Arquitectura y Tecnología (3%); otros (29%). Ello demuestra que junto a la motivación integradora (afectiva, expresiva), existe otra, instrumental, que valora la utilidad del español para determinadas actividades profesionales. En la misma línea, el estudio ELUCIDATE (1996-1998), realizado bajo la financiación y tutela de la Comisión Europea, analizó los idiomas extranjeros más estudiados por los empleados de muchas empresas comerciales para superar las barreras lingüísticas y concluyó que el estudio del español sube, prácticamente, en todos los países.

Por otra parte, el desarrollo académico y científico que se avecina en nuestro país, plasmado tanto en la Declaración conjunta de Bolonia (1999) referida al Área Europea de Educación Superior como en la Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior, celebrada en Salamanca (2001), nos permite aventurar que la afluencia de estudiantes extranjeros a las universidades españolas, procedentes, generalmente de la Unión Europea y en el marco de un programa de intercambio irá incrementándose de forma progresiva (Escribano, 2003). Se trata de estudiantes que presentan unas características comunes en cuanto a edad, nivel de formación académica y objetivos de aprendizaje, pero también con serias diferencias derivadas de las distintas áreas de conocimiento: economía, derecho, ingenierías, medicina, etc. Son estudiantes que siguen un programa de inmersión en español como L2 y que, al mismo tiempo, desean aprovechar la experiencia educativa para desarrollar las actividades relacionadas con su futuro académico y profesional. Atendiendo a las necesidades de dichos alumnos es necesario planificar clases de español como lengua de especialidad, que facilitarán su aprendizaje en los campos profesionales en los que serán futuros expertos. Esta necesidad conjunta de varios destinatarios ha sido la que ha propiciado el desarrollo de materiales de español en diferentes especialidades (Turismo, Salud, Derecho, Comercio, Medicina, etc.) pero que debe completarse con un proceso de investigación amplio y progresivo.

Si bien no es nuestra intención delimitar, aquí y ahora, el concepto de 'lengua para

fines específicos' ni de 'español para fines específicos', tarea que ya tuvo lugar en el I CIEFE, asumimos que existe cierta similitud entre los procesos de enseñanza-aprendizaje del español de especialidad (EpFE) y los del español general para extranjeros (EpFG), puesto que las necesidades de los aprendices requieren de ambas parcelas (ámbitos sociales, destrezas, tipos de texto, registros, etc.), reconociendo que existirán peculiaridades léxicas que los distingan –transparencia versus polisemia-, amén de otras sintácticas, pragmáticas y textuales (Alcaraz, 2000: 17).

Existe una opinión mayoritaria acerca de que toda lengua con fines específicos no se refiere solo a un vocabulario profesional o técnico, sino que forma parte del marco de esa lengua con fines generales, pero requiere un enfoque metodológico diferenciado relacionado con el material didáctico, la motivación de los aprendices y las actividades¹. Ante el planteamiento de si la enseñanza-aprendizaje del EpFE es posterior a la de EpFG, si se produce en paralelo o si se puede empezar directamente con EpFE, pensamos que ello depende del tipo de destinatarios con que nos encontremos, pero siempre en paralelo o posterior a la lengua general. Es cierto que puede haber alumnos que estudian español por necesidades académicas o laborales y ello requiere tratar ciertos tópicos y tipos de actividades en el aula, pero, por lo general los estudiantes desean practicar también con actividades y áreas temáticas generales, como complemento de aquellas que son relevantes para su estudio o trabajo.

Nadie duda de que el EpFE tiene unos objetivos particulares y que puede considerarse una disciplina en nuestras universidades². Ahora bien, un curso de estas características debe basarse en un análisis de necesidades que permita especificar de forma certera qué es lo que los aprendices desean hacer mediante el español, ya que se asume con frecuencia que los estudiantes no son principiantes, sino que han estudiado español general durante algún tiempo y que estos cursos deben contemplar contenidos y terminologías especiales.

Actualmente se requieren profesionales que, además de las habilidades propias de la dinámica tecnológica y sociológica, sean capaces de desarrollar otras capacidades, entre ellas, habilidades de comunicación y de procesar información en lenguas extranjeras. Esta perspectiva epistemológica y didáctica es defendida por varios autores; así, Fente (1988: 59) señala que la enseñanza de una lengua con fines específicos no es un área de conocimiento separada del resto de la enseñanza de la lengua general, sino que es tan solo una parte dentro de la esfera de la didáctica de lenguas; Beaugrande (1989: 6) opina que se trata de un *continuum* más que de una división; Robinson (1991: 2-5) sugiere que un curso de lengua con fines específicos no debe incluir solo contenidos y terminología especiales, sino que será la selección de textos especializados y otra clase de materiales la que conseguirá que dicho curso sea de fines específicos; para Llobera (2000: 17), no podemos asociar la especificidad profesional con una especificidad puramente léxica; y, por último, como señala Aguirre

1 Varios autores consideran que el léxico de contenido (EpFG) y los términos (EpFE) deben tratarse con distintas estrategias didácticas (Vangehuchen, 2000: 97).

2 Existen tantas lenguas de especialidad como actividades humanas (finanzas, comercio, turismo, derecho, política, medicina, etc.) y, además, como apunta Widdowson, cualquier uso que hagamos del lenguaje siempre será 'específico' porque servirá para un fin concreto. De ahí la preferencia del algunos autores y profesores, entre los que me encuentro, por denominarlo 'Español Profesional y Académico', integrado, por supuesto, en el español con fines específicos.

(2000: 36), toda planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje del español para la comunicación profesional debe centrarse en el establecimiento de las condiciones adecuadas para que los estudiantes adquieran y desarrollen las capacidades, habilidades y técnicas de comunicación que es necesario aplicar en un contexto determinado. Y añade que dichas capacidades requieren el conocimiento de la lengua, el conocimiento del contexto de uso y el conocimiento de las características y procesos de comunicación, entre otros.

Por todo lo anterior, cuando nos planteamos como profesores de EpFE qué contenido léxico debe ser objeto de enseñanza-aprendizaje en el aula, no podemos olvidar que junto a la consecución de una competencia comunicativa específica que mejore las capacidades productiva y receptiva necesarias para desenvolverse en un determinado campo profesional, hemos de facilitar la comunicación general, pues es evidente que el discurso económico, científico, jurídico, etc., no solo se compone de términos técnicos (léxico especializado), sino que la proporción de léxico funcional (gramatical) y de contenido nocional-general es elevada. En nuestra opinión, la enseñanza-aprendizaje de léxicos propios de lenguas de especialidad, que posibiliten y mejoren sus expectativas comunicativas en situaciones reales de su vida profesional, debe aprovechar los principios psicológicos y orientaciones metodológicas que rigen el desarrollo de la competencia léxica general.

Así pues, el objetivo de esta sesión es doble. Primero, reflexionar sobre el papel que el léxico desempeña en la enseñanza-aprendizaje del español con fines específicos, en su triple vertiente de conocimientos que permitan satisfacer las necesidades comunicativas (*knowledges about*), destrezas y habilidades para conseguirlo (*knowledges how to*), y las estrategias que permitan la organización cognitiva, el almacenamiento en el lexicón mental y su accesibilidad (*strategies*); segundo, presentar dos propuestas que pueden contribuir al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia léxica y, por ende, de la competencia lingüística comunicativa; una, relacionada con el contenido: la tipología de unidades léxicas que integran la competencia léxico-terminológica en los diferentes lenguajes de especialidad, y otra con el proceso: ofrecer algunas técnicas y estrategias para el desarrollo de estos contenidos léxicos, integrando diferentes tipos de actividades que faciliten la comprensión, la práctica y la evocación de las unidades léxicas específicas, basadas en estrategias similares a las aplicadas para el desarrollo de una competencia comunicativa integral en lenguas extranjeras.

2. Concepto de competencia léxica

Si nos preguntamos qué se entiende por competencia léxica y cómo está organizada, encontramos varias respuestas; para Lahuerta y Pujol (1996: 121) “la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente se denomina competencia léxica, y al lugar donde reside el conocimiento de esa competencia se le denomina lexicón mental”; para Luque Durán (1998: 124-125), “el lexicón es una realidad mental paralela a otra realidad física que conocemos como mundo, y distingue en el lexicón dos componentes: unidades (elementos que han cristalizado como realidades peculiares, únicas y discretas) y redes (todas las relaciones que mantienen entre sí las unidades: sustitución, oposición, parecido, redes semánticas, semiotización, etc.)”; y

el Marco de referencia común europeo (Council of Europe, 2001: 126-131) define la “competencia léxica como el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo; posteriormente, señala que la competencia semántica comprende la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno”.

Estas definiciones nos permiten abordar el concepto de ‘categorización’ como un mecanismo de organización de la información obtenida a partir de la aprehensión de la realidad; es decir, es un proceso mental de clasificación cuyo producto son las categorías cognitivas, conceptos mentales almacenados en nuestro cerebro, que constituyen lo que se denomina lexicón mental. Varias investigaciones demuestran que el lexicón mental está altamente organizado, pero descubrir el mapa detallado de dicho almacenamiento es tarea compleja. La teoría de la red (Aitchison, 1987: 72-85) supone que el lexicón mental es como un complejo gráfico cuyos nódulos son unidades léxicas conectadas las unas con las otras. Esta imagen del lexicón mental como una red es la más aceptada y las características más importantes son:

- la red se basa en un sistema asociativo, aunque las asociaciones que se establecen son diferentes según autores: fonéticas, gráficas, semánticas, enciclopédicas, categoriales, situacionales, etc;
- la red es un sistema fluido y dinámico; está en constante modificación motivada por las nuevas informaciones que entran y que pueden modificar la información existente o establecer relaciones distintas;
- la cantidad de asociaciones de cada palabra es variable; no todas las palabras ofrecen las mismas posibilidades;
- unas asociaciones están fijadas por convenciones lingüísticas (‘campos morfológicos, semánticos o conceptuales, léxicos, morfo-semánticos, temáticos’), y otras son personales.

Otra aportación más a la fundamentación teórica que estamos presentando es la de Marconi (2000: 79-99), quien, al estudiar la estructura de la competencia léxica, muestra que existen dos aspectos básicos, relacionados con la división del trabajo lingüístico: el referencial, pertinente para la aplicación de las palabras al mundo real: nombrar, designar, contestar preguntas, reconocer objetos y acciones; y el inferencial, que es la capacidad de habérselas con una red de conexiones entre palabras, inferencias semánticas, paráfrasis, definiciones, sinónimos, etc.

Conviene, como conclusión de este apartado y dado que han aparecido las denominaciones ‘palabras’, ‘unidades léxicas’ y ‘categorías cognitivas’ con un mismo referente, que precisemos nuestra posición epistemológica. Consideramos la unidad léxica (*lexical item* para Lewis, 1993, 1997; *lexical unit* para Cruse, 1986; Bogaards, 2001³) como la unidad de significado en el lexicón mental, la cual sirve como elemento vehiculador de la cultura del español y puede estar formada por una o más palabras (‘libro’,

3 Bogaards (2001: 326), de acuerdo con la opinión de Cruse, considera la unidad léxica como la unión de una forma léxica y un sentido simple, único.

‘matasanos’, ‘muchas gracias’, ‘libertad de prensa’, ‘dar gato por liebre’, ‘no hay mal que por bien no venga’, ...).

3. ¿Qué elementos integran la competencia léxica? (EpFE)

El léxico específico designa las voces utilizadas en situaciones de comunicación, orales y escritas, que implican la transmisión relevante de un campo de conocimiento y experiencia particulares (jurídico, comercial, administrativo, tecnológico, etc.). Este vocabulario va acompañado siempre de una exigencia de exactitud y precisión, características de los campos científicos, técnicos y profesionales a los que el léxico específico hace referencia y de los que se nutre.

Al tratar sobre el contenido de dicho léxico, podemos preguntarnos ¿qué clase de unidades léxicas comprende (o debe comprender) ese vocabulario desde el punto de vista productivo? Algunos estudios sobre léxico frecuente del español hablado (Ávila, 1999; Terrádez, 2001⁴) muestran unos listados de frecuencias léxicas que nos permiten observar un modelo de círculos concéntricos donde hay un núcleo central que aparece en todo intercambio comunicativo y que está formado por una serie de elementos gramaticales de gran uso, básicos en la actuación lingüística (léxico funcional: determinantes, pronombres, preposiciones, conjunciones, verbos copulativos, verbos auxiliares, ...). El segundo círculo muestra la aparición de lexemas específicos de las situaciones comunicativas ordinarias (elementos léxicos que poseen un carácter polifuncional: familia, viajes, comidas, relatos, ocio, etc.) y la tercera corona muestra vocablos producidos en circunstancias particulares (áreas temáticas específicas, lenguas especiales de grupo, términos, etc.).

Por su parte, la ‘terminología’ encierra dos acepciones (Cabré, 1993): una, la disciplina que estudia la confección lexicográfica y análisis de términos especializados (terminología aeronáutica, de telecomunicaciones, médica o jurídica) y dos, los tecnicismos propios de las lenguas de especialidad. Centrándonos en esta segunda acepción, Barber (1988), al estudiar el discurso científico, ya estableció tres categorías en el componente léxico: las palabras altamente especializadas, el léxico semi-técnico o semi-científico y el léxico correspondiente al registro formal requerido en el discurso científico general. En la misma línea, Alcaraz (2000: 42-44) establece tres subgrupos dentro de los tecnicismos:

- El vocabulario técnico, también denominado ‘términos’, cuyos significados están definidos de forma unívoca dentro de una teoría. Este léxico técnico es el que menos dificultades presenta a los estudiantes de lenguas de especialidad por varias razones: monosemia y precisión, su carácter medular y la fácil homologación de una lengua a otra (cohecho, estupro, litigio, sobreseimiento).
- El vocabulario semitécnico, formado por unidades léxicas de la lengua común que han adquirido uno o varios significados nuevos dentro de un campo del conocimiento. He aquí algunos ejemplos de la lengua general y de acepciones

4 Terrádez presenta los resultados de un estudio sobre concordancias en el corpus de español coloquial, coaparición de las categorías más frecuentes: o sea, es que, pero es que, a lo mejor, se ve que, ...

diferentes en el lenguaje jurídico: diligencia, fallo, providencia

- El vocabulario general de uso frecuente en una especialidad; es el más abundante. Se trata de aquellos vocablos que conservan su significado primitivo, pero manifiestan una elevada frecuencia de uso en cualquier texto de especialidad (comprobar, demostrar, exploración, procedimiento).

Nos interesan, especialmente, el vocabulario semitécnico y el vocabulario general, ya sea por las implicaciones léxicas que puedan derivarse del primero o por el carácter relacional del segundo. En ambos casos, la categoría nocional y gramatical del vocablo requiere trabajar la referencia (relación del lexema con propiedades, situaciones, entidades, ..., del mundo extralingüístico), las relaciones paradigmáticas (expresiones de igualdad, semejanza, equivalencia y contraste –sinonimia, antonimia-, de correspondencia, de inclusión o pertenencia a una clase –hiperonimia, hiponimia-, de ejemplificación, de implicación, etc.) y las relaciones sintagmáticas (verbos de régimen, colocaciones, combinaciones, expresiones de causa-efecto, etc.).

Y si aceptamos que la dicotomía gramática/vocabulario no es válida, como apunta Lewis (1993: 90), o que el léxico, la morfología y la sintaxis son un continuum de aspectos interrelacionados, según uno de los postulados básicos de la Lingüística cognitiva (Cuenca y Hilferty, 2000: 19), estaremos de acuerdo en que el tratamiento del contenido léxico en el aula ha de integrar actividades relacionadas con las diferentes acepciones de las unidades léxicas (semántica), con su estructura (lexicogénesis), con las relaciones paradigmáticas (hiperonimia, sinonimia, antonimia, polisemia, ...) , con las relaciones sintagmáticas (combinaciones, colocaciones, expresiones fijas, ...) y con el valor discursivo que implica el contenido que se comunica. Asimismo, el conocimiento y dominio del contenido léxico se desarrolla en el aula (y fuera de ella) mediante la observación (descubrimiento), la práctica (experimentación y generalización), el estudio (análisis y reflexión) y la conceptualización (retención, fijación, consolidación).

Por todo ello, resulta palmario que al delimitar el contenido léxico objeto de enseñanza-aprendizaje, una cuestión primordial es establecer el tipo de unidades léxicas que hemos de planificar para lograr la comunicación efectiva de los aprendices y que servirán de base para el enriquecimiento posterior, según las necesidades e intereses de los alumnos como usuarios.

La consideración de que los diferentes tipos de unidades léxicas constituyen los elementos mínimos para la construcción sintáctico-semántico-pragmática en el uso lingüístico y de que son unidades independientes que permiten a los usuarios de cualquier lengua organizar y procesar la información mediante la categorización en signos lingüísticos -palabras y expresiones pluriverbales-, es uno de los argumentos que justifican el creciente interés por conocer el repertorio de las unidades léxicas. En la última década son varios los autores (entre otros, Nattinger y DeCarrico 1992; Lewis 1993, 1997, 2000; Coady 1997; Nation 1990, 2001) que han reivindicado la importancia del léxico en la enseñanza de lenguas, al igual que muchos otros han desarrollado materiales focalizados en el léxico específico de los diferentes campos profesionales (entre otros, Prada y Bovet, 1993; Gómez de Enterría, 1994, 2001; Aguirre et alii,

1996, 2001; González et alii, 1999; Corpas y Martínez, 2002). Pero, como apunta Zimmerman (1997: 17), a pesar de este énfasis destacado en la adquisición del vocabulario y del papel central que desempeña el lexicon en la adquisición y uso de las lenguas, la aplicación en el aula de las orientaciones metodológicas y la investigación no han sido prioritarias para muchos profesores ni para los programas de enseñanza de lenguas.

Son varias las propuestas que, desde diferentes concepciones epistemológicas⁵, indican los tipos de unidades que integran la competencia léxica. Así, el Marco de referencia común europeo (Consejo de Europa, 2001: 126-128) señala que la competencia léxica agrupa elementos léxicos y elementos gramaticales. Cuando clasifica los elementos léxicos, los agrupa en dos bloques: vocabulario abierto o 'clases abiertas de palabras', y expresiones hechas, compuestas por varias palabras, que se aprenden y se utilizan como un todo. Este segundo grupo incluye: fórmulas fijas, modismos, estructuras fijas, aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados, otras frases hechas y combinaciones de régimen semántico o colocaciones. Y cuando delimita los elementos gramaticales, hace referencia a conjuntos léxicos con fines gramaticales y semánticos; éstos pertenecen a lo que se denomina 'vocabulario cerrado' o 'clases cerradas de palabras'; son los artículos, cuantificadores, demostrativos, posesivos, pronombres personales, pronombres relativos, adverbios interrogativos, posesivos, preposiciones, verbos auxiliares y conjunciones.

Por su parte, Lewis (1993: 91-103; 1997: 8-11), al tratar la naturaleza del léxico partiendo de las investigaciones en lingüística aplicada, propone diferentes clases de ítem léxicos, considerados unidades mínimas para ciertos propósitos sintácticos: palabras, polipalabras, colocaciones, expresiones fijas y expresiones semi-fijas. Este autor defiende que el lenguaje consiste en segmentos prefabricados de multipalabras, que combinadas producen textos continuos y coherentes. Entre sus orientaciones metodológicas destaca que el aprendizaje del léxico no es solo cuantitativo sino cualitativo y que la segmentación (*pedagogical chunking*) ha de ser una actividad frecuente en clase, pues, entre otras ventajas, mejora la organización sintagmática u horizontal y ayuda a lograr fluidez verbal mediante la combinación de segmentos⁶. Asimismo, propone una actitud fundamentalmente diferente hacia el tratamiento del texto: primero, reconocer la importancia del co-texto; y segundo, dedicar la atención a los segmentos o trozos (*chunks*) de que el texto está compuesto; los estudiantes pueden extraer las unidades léxicas para su estudio, expansión, modificación y recordar los formatos apropiados.

En resumen, es evidente que el contenido léxico abarca un amplio elenco de unidades y parece plausible que una importante parcela de la adquisición del lenguaje sea la capacidad de comprensión y producción de ítem léxicos que, además del valor

5 Si bien es cierto que existe cierta controversia conceptual en la clasificación de las unidades pluriverbales, lo importante desde el punto de vista didáctico es que se trata de combinaciones que permiten formar redes asociativas de diferentes tipos. Son varios los autores que estudian la taxonomía de estas unidades pluriverbales, entre ellos: Corpas (1996), Higuera (1997), Lewis (1997: 7-11) y Koike (2001: 25-39).

6 Con similar criterio, Nation (2001) señala que los aprendices continuarán incrementando y enriqueciendo su vocabulario a partir de las palabras que ya conocen, y presenta una serie de actividades para mejorar el proceso de segmentar textos en trozos y para adquirir fluidez en el uso de dichos segmentos.

semántico y pragmático, el estudiante pueda analizar como segmentos y que los perciba como esquemas morfosintácticos.

Una vez consideradas las características del español profesional y académico, la clasificación que proponemos sugiere una taxonomía mínima y operativa para el profesor, ya que posibilita un fácil y sistemático tratamiento de las diferentes unidades léxicas, al tiempo que asume la hipótesis de que los alumnos que realizan su aprendizaje léxico desarrollando el principio de idiomatidad producen textos con una mayor fluidez y con mayor uso de unidades léxicas. La finalidad última es que los aprendices utilicen las diferentes unidades léxicas de la misma manera que lo haría un profesional nativo, experimentando cómo funcionan y deducir las reglas por las que se rigen. Cabe recordar, además, que el aprendizaje de dichas unidades pasa por diferentes estadios: comprensión o interpretación (mediante procedimientos top-down o bottom-up), práctica contextualizada, retención (memoria a corto plazo), uso y mejora, y fijación (memoria a largo plazo, reutilización).

3.1. Palabras

Dada la naturaleza del léxico específico, clasificamos como tales, las palabras simples –sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios- (inversión, punible, conseguir, bien), las compuestas por diversos procedimientos (termómetro, agridulce, picapleitos) y las abreviadas. Las palabras compuestas son una combinación estable de lexemas que pueden considerarse como palabras individuales en el sentido de que funcionan dentro de la oración como miembros de una categoría gramatical específica. Como señalan Piera y Varela (1999: 4371), a través de la combinación de estos constituyentes subléxicos se produce en el interior del compuesto una verdadera relación sintáctica. Por otra parte, opinamos que también deben incluirse aquí los elementos gramaticales (artículos, demostrativos, preposiciones, ...) pues, aunque desarrollan mucho más funciones gramaticales que léxicas, su importancia para la combinación de elementos léxicos en la cadena hablada es indiscutible.

Asimismo, se integra en este bloque el estudio de las formas comprimidas ('demos' por demostraciones, 'memo' por memorándum) y abreviadas, las cuales comprenden las abreviaturas, basadas en el principio de economía lingüística (diccionarios: pl., coloq., conj., rúst.; derecho: art., fol., disp.), las siglas, formadas por una o varias letras iniciales del lexema o sintagma (ATS, CEOE, INE, MIBOR, NIF, OPA, PIB, SA) y los acrónimos (láser, sida, chip, radar), algunos de ellos propios de la comunidad científica y otros ya integrados en la lengua general.

Las actividades que pueden ejercitarse en el aula con este tipo de unidades léxicas son diversas y variadas en cualquiera de los niveles de aprendizaje.

3.2. Combinaciones y compuestos sintagmáticos

Es obvio que la enseñanza del léxico de una lengua de especialidad debe considerar tanto las unidades léxicas monoverbales como aquellas combinaciones pluriverbales que responden a los patrones de coocurrencia sintácticos y léxicos más significativos, puesto que junto a las expresiones y combinaciones presentes en la lengua general,

hay también expresiones y combinaciones terminológicas propias de las lenguas de especialidad. Tratamos, en primer lugar, los patrones de coocurrencia léxicos (fuente fidedigna; juego → limpio, sucio; poder → adquisitivo, judicial, ejecutivo; ley → promulgar, derogar, aprobar, modificar; subir, bajar, mantener, fluctuar → los precios;). Estas combinaciones léxicas (o de régimen semántico) las denominamos colocaciones⁷.

El estudio de estas combinaciones es fundamental en el proceso de adquisición de una segunda lengua porque la especialización semántica de uno de los elementos de la colocación -la base o el colocado principal- representa cierto grado de dificultad a los hablantes no nativos para la elección del otro elemento -el colocativo-, lo que deriva en la producción de frecuentes errores (*hacer una decisión, *disponibilidad inminente). Ello es así porque se trata de una relación orientada: el colocativo implica a la base pero no a la inversa (maullar → gato, pero gato → maullar, correr, saltar, blanco, siamés, ...); además, no es solo una combinación de palabras sino de lexemas, puesto que cada constituyente léxico es también un constituyente semántico; de ahí que se trate de combinaciones transparentes cuyo resultado unitario es la suma de los significados (lanzar una oferta -comercio-, lanzar una OPA -negocios-, circunstancias agravantes -derecho-).

Por nuestra parte, y al igual que otros autores, opinamos que se trata de una categoría intermedia entre las combinaciones libres y las fijadas. Para Corpas (1996: 53-83)⁸ las colocaciones son unidades fraseológicas fijadas solo en la norma, dado que son sintagmas completamente libres desde el punto de vista del sistema de la lengua, esto es, reflejan tendencia de uso y permiten la libre conmutación de los colocados sin que ello produzca cambios semánticos ni sintagmas defectivos (asistir a, convocar, presidir, aplazar, organizar → la reunión).

Como apunta Higuera (1997: 46-48) enseñar colocaciones, en vez de palabras aisladas, presenta múltiples ventajas; entre ellas: evita muchos errores léxicos (*fabricar una cita), ayuda a almacenar juntas en el lexicon palabras que se emplean como un bloque (abogado de oficio), se profundiza en el conocimiento de palabras que ya conocen y mejoran notablemente las destrezas lingüísticas al utilizarlas de forma combinada en español (altas/ *bajas horas de la noche), y es muy rentable que las anote en su diccionario personal y las aprenda como bloques o segmentos. También Koike (2001: 208-9) destaca el papel importante que desempeñan las colocaciones en el ámbito de la didáctica de ELE. Y considerando que las colocaciones no pertenecen al nivel gramatical sino al léxico, apunta la conveniencia de trabajarlas en los niveles Intermedio y Superior cuando los alumnos ya han adquirido los conocimientos gramaticales básicos. No es ahora el momento de debatir si las colocaciones pertenecen al plano gramatical o al plano léxico, pues hay autores que defienden ambas posiciones (cfr. Bosque, 2001).

7 Koike (2001) muestra un excelente análisis de las colocaciones léxicas en el español actual, basado en las características formales y semánticas.

8 Es interesante consultar la propuesta de Corpas (1996), quien establece tres tipos de unidades fraseológicas: las colocaciones, las locuciones y los enunciados fraseológicos.

En segundo lugar, se incluye aquí otro subgrupo de combinaciones sintagmáticas, las combinaciones gramaticales, que hacen referencia a los casos de régimen (Benson et alii, 1986); se trata de los verbos con régimen preposicional (confiar en, asustarse de, ...), así como de todos aquellos adjetivos y sustantivos que rigen determinadas preposiciones (fiel a, aprobado por, capaz de, intención de, ...).

Por último, se han clasificado en este bloque aquellos compuestos pluriverbales de alta frecuencia de aparición, con cohesión semántica y morfosintáctica, lo cual impide modificaciones parciales de sus elementos constitutivos, y que presentan unidad acentual (mejor biacentual) y ortográfica. Val (1999: 4824-4841) señala que los compuestos sintagmáticos son compuestos impropios en los que se da una reinterpretación de una construcción sintáctica para formar una nueva entidad léxica. Estos compuestos revelan una de las fronteras más difíciles de trazar entre léxico, morfología y sintaxis; son expresiones que están sintácticamente fijadas, es decir, se comportan como una simple unidad léxica y les da su naturaleza de compuestos (cortina de humo, lágrimas de cocodrilo, libertad de prensa, sector terciario, orden del día). Asimismo, argumenta (1999: 4827) que el factor fundamental que caracteriza a estos compuestos sintagmáticos es la ausencia de significado composicional y ello les permite ser reinterpretados sintácticamente como nombres complejos (cortina de humo → ni cortina ni humo explican el significado de 'sacar un argumento a colación para distraer la atención del tema principal).

Tal como hemos sugerido para las combinaciones léxicas y gramaticales, este grupo de combinaciones sintagmáticas puede trabajarse en cualquiera de los niveles de aprendizaje, aunque, preferentemente, a partir del nivel Intermedio.

3.3. Expresiones idiomáticas con mayor o menor grado de fijación

Intentar delimitar diferentes clases de expresiones institucionalizadas o semiinstitucionalizadas puede resultar complicado; en nuestra opinión, más importante que ofrecer una taxonomía diversificada es agruparlas globalmente como un conjunto de gran rentabilidad comunicativa.

Las locuciones idiomáticas⁹ son combinaciones de dos o más palabras vinculadas de forma estable y, al mismo tiempo, son fórmulas estereotipadas que los hablantes conciben con un sentido unitario, es decir, que tienen entre sus elementos una cohesión semántica completa. Presentan un significado unitario que no es la suma de los componentes (echar raíces, abogado del diablo, meter la pata) y que, además, no presenta ninguna relación lógica, conceptual o semántica entre los miembros que la componen.

Desde el punto de vista metodológico planificar la enseñanza-aprendizaje de estas unidades léxicas es tarea muy compleja¹⁰. Por otra parte, su tratamiento puede ini-

9 Para un estudio detallado de la forma, la función y el valor pragmático de estas expresiones, véase Corpas (1996), Ruiz (1998, 2001) y Penadés (1999).

10 Gómez Molina (2000) propone un modelo que combina la valoración semántica, sintáctica y pragmática de estas expresiones; y en Gómez Molina e Iliina (2002) se analiza la aportación del paradigma cognitivo a la planificación léxica de las locuciones idiomáticas.

ciarse en el nivel Intermedio para desarrollarlo de forma sistemática en los niveles Avanzado y Superior.

Al igual que las locuciones, otras expresiones idiomáticas que hemos incluido en este bloque gozan de estabilidad (fijación sintáctica), se caracterizan por su idiosincrasia y el componente etnográfico o antropológico actúa como elemento idiosincrásico del español¹¹. En primer lugar, están las comparaciones fijadas, las cuales se caracterizan claramente por su estructura comparativa (sordo como una tapia, astuto como un zorro), y que pueden actuar como intensificadores, ponderativos y epítetos. En segundo lugar, también se consideran frases hechas aquellas expresiones que se insertan en el discurso como una pieza única y que no ofrece posibilidades de cambio en ninguno de sus elementos ni de inserción de otros (a petición de parte, a tenor de lo dispuesto), así como las muletillas o juegos de palabras con rima interna, cuyo sentido se basa en los efectos fonéticos (una y no más Santo Tomás).

Asimismo, desde una perspectiva didáctica, que no lingüística, se han incluido aquí las paremias o expresiones de sabiduría popular. Para Corpas (1996: 132-33) son enunciados fraseológicos, que se caracterizan por constituir actos de habla, presentan fijación interna y externa, poseen significado referencial y gozan de autonomía textual (en pleitos te veas, aunque los ganes; el hombre es un lobo para el hombre; ubi societias, ibi ius; nemo dat quod non habet). Se clasifican en proverbios, citas, eslóganes y refranes. En el lenguaje jurídico se integrarían aquí todas las expresiones latinas con carácter sentencioso (in dubio, pro reo).

Desde la perspectiva didáctica, las comparaciones fijadas pueden ya trabajarse en el nivel Inicial; las expresiones fijas y las paremias en los niveles Avanzado y Superior, especialmente las últimas, pues se trata de enunciados que muestran características bastante diferentes con el resto de unidades léxicas.

3.4. Fórmulas de interacción social

Hemos agrupado en este bloque todas las expresiones institucionalizadas, en mayor o menor grado, que responden a expresiones prefabricadas y convencionales que los hablantes emplean con un propósito social determinado, es decir, actos de habla con una función pragmática establecida. Son, esencialmente, fórmulas sociales que están fijadas por el contexto y que los aprendices pueden reconocer como procedimientos similares que se dan en sus respectivas lenguas maternas.

Junto a las fórmulas rutinarias de Corpas (1996: 170-212), clasificadas como fórmulas discursivas (¿qué tal?, hasta luego) y fórmulas psico-sociales (expresivas, comisivas, directivas, asertivas y rituales: con la venia, lo siento, ¡largo de aquí!, encantado de conocerte, le saluda atentamente), y caracterizadas todas ellas por constituir actos de habla dependientes de una situación específica o circunstancia concreta, incluimos otros enunciados que también representan fórmulas estereotipadas que corresponden

11 Desde una perspectiva contrastiva se observan las diferencias culturales; así: fuerte como un toro, como un roble (español) / fuerte como un reno (ruso); aburrido como una ostra (español) / aburrido como la muerte (holandés); cobarde como una gallina (español) / cobarde como una liebre (ruso); matar dos pájaros de un tiro (español) / meter dos conejos en un saco (ruso); etc.

a ciertas funciones comunicativas (felicitar, agradecer, dar el pésame, ..), así como aquellas expresiones que muestran las actitudes del hablante para mantener las relaciones sociales apropiadas (cortesía, iniciadoras de frase, palabras interactivas, etc.: “como usted ya sabe ..”, “con permiso”, “siento interrumpir, pero”, “¿le importaría?”; “un momento, por favor”).

Dado que se trata de fórmulas que cumplen funciones específicas en la interacción social, su tratamiento en el aula debe ser sistemático en todos los niveles de aprendizaje, si bien, como apunta Penadés (2001), pueden graduarse según el contenido nocional-funcional y procurando una planificación que respete las relaciones semántico-pragmáticas existentes entre ellas.

4. Desarrollo de la competencia léxica (EpFE)

Ante la pregunta que formula el Marco de Referencia (Consejo de Europa, 2001: 148) sobre cómo se espera que los alumnos desarrollen su vocabulario, nuestra respuesta integra varias estrategias y técnicas: exposición a textos auténticos; búsqueda en diccionarios, puesto que les enseñamos a usar todo tipo de diccionarios; inclusión de vocabulario en contexto; explorando campos semánticos y construyendo mapas mentales; practicando estructuras léxicas (formación y descomposición) y tipos de unidades léxicas (combinaciones) con actividades de práctica controlada; memorización; actividades relacionadas con las cuatro destrezas y complementariedad de léxico y gramática.

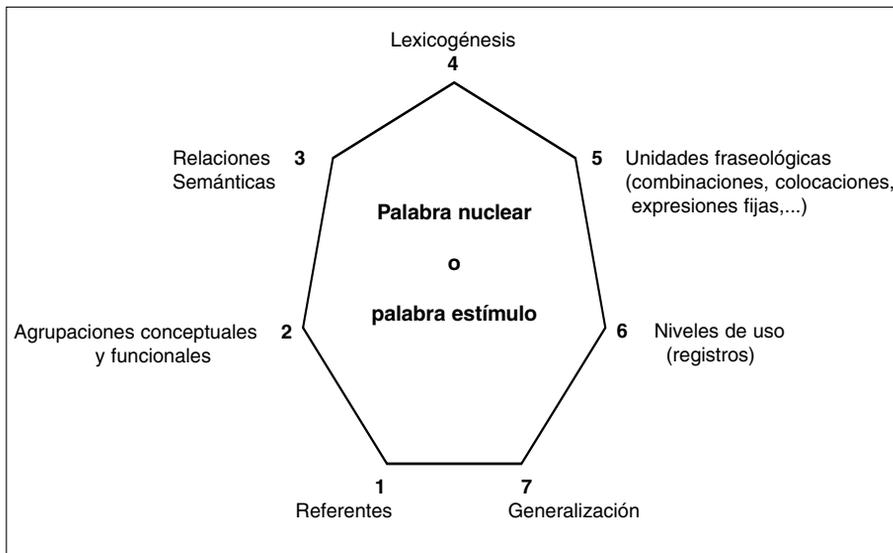
Empecemos por el uso de textos específicos como una de las posibilidades de enseñanza. La selección de materiales auténticos para los aprendices de EpFE es más fácil puesto que los destinatarios son usuarios (o aspiran a serlo) de esa lengua especial.

Los principios en que se fundamenta la propuesta elaborada por el autor que suscribe (Gómez Molina, 1997, e.p.). son:

- La estructuración del léxico como sistema lingüístico ha de trabajarse en todos los niveles de enseñanza-aprendizaje, pero en los iniciales interesa más el desarrollo de la semántica cognitiva (categorización, relaciones asociativas, ...) y el uso;
- Es importante tener en cuenta para qué campo profesional están aprendiendo español, pero asumimos que hay un vocabulario básico que todos los estudiantes han de aprender, similar al del hablante medio nativo;
- Es necesario el desarrollo de diversas estrategias de aprendizaje pues, aunque en varios momentos aplique las estrategias utilizadas en su Lm, pronto irá descubriendo otras nuevas que le posibilitan, incluso, el aprendizaje autónomo; y
- El alumno ha de elaborar su propio diccionario¹², cuyo propósito es un aprendizaje personalizado que ayude a la retención y evocación.

El modelo didáctico diseñado se focaliza sobre la(s) palabra(s) nuclear(es) o idea clave como estímulo del texto y queda desarrollado en la siguiente figura con un enfoque holístico:

Entre los *realia* de diferente tipología (noticias, cartas, informes, sentencias, entrevistas, ...) que se manipulan en el aula, una vez reconocida la(s) palabra(s) nuclear(es) (o idea clave) del texto, la(s) aprovechamos para considerarla(s) palabra(s) estímulo y desarrollar el aprendizaje¹³. Si bien no todas las palabras clave permiten el desarrollo completo del heptágono, lo importante es procurar el diseño de las tareas más idóneas según las posibilidades que ofrezca la unidad léxica objeto de estudio y aprovechar otras unidades léxicas que hayan aparecido en el texto, y cuyo uso sea frecuente o eficaz, para cerrar la figura¹⁴ con objeto de desarrollar las diferentes destrezas lingüísticas de forma integrada y practicar las operaciones de descubrimiento, categorización, sistematización y conceptualización.



1. Referentes. Una vez realizada la comprensión del texto, se procede a recordar, a partir de la significado contextual de la(s) palabra(s) nuclear(es) del texto, todas las unidades léxicas posibles relacionadas con ella(s) mediante una lluvia de ideas y comprobar la comprensión de las unidades generadas, utilizándolas en frases e indicando situaciones comunicativas en que las usarían. Hatch y Brown (1995) señalan que cuando el vocabulario se aprende mediante lluvia de ideas o agrupaciones conceptuales, éste se memoriza más fácilmente. El profesor, mediante preguntas relacionadas con las unidades léxicas estímulo, puede hacer surgir muchas otras. El objetivo es activar el mapa conceptual y actualizar los conocimientos previos: esque-

12 Es necesario enfatizar la importancia del cuaderno de vocabulario en el que pueden anotar múltiples ejemplos de uso. Una buena estrategia es que no hagan columnas o listas de vocabulario, sino mapas mentales, redes léxico-semánticas a partir de una unidad léxica, cajas de combinaciones incorporando colocaciones, etc. Se trata de obtener un diccionario personal productivo (mezcla de diccionario ideológico, de sinónimos, antónimos, ... con las definiciones y ejemplos que el alumno considere oportunas.

13 Asumimos la premisa de la Psicología cognitiva de que un elemento léxico puede activar el script cognitivo correspondiente.

14 Es evidente que la tarea del profesor consiste en que los alumnos vayan apropiándose de la L2 o LE, atendiendo de forma conjunta a la frecuencia y a la productividad de las unidades léxicas.

mático, contextual y pragmático. Esta primera tarea facilita una relación asociativa ontológica y ejerce una función de diagnóstico¹⁵ acerca de qué saben o entienden sobre un tema determinado.

2. Agrupaciones conceptuales y funcionales. A partir de la información obtenida en el vértice anterior tratamos de establecer dos tipos de relaciones: de un lado, la categorización de las unidades léxicas conocidas y de las que se vayan aportando al establecer las asociaciones conceptuales (paradigmáticas) entre aquellas que tienen en común referirse a un mismo aspecto, área o noción de la realidad mediante la elaboración de asociogramas; ejemplo: en un texto cuya palabra nuclear sea ‘proceso judicial’, el alumno podrá categorizar: documentos, pruebas, circunstancias, actores, lugares, resoluciones, ...; de otro, inventariar sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, expresiones, y puede ampliarse el significado de algunas unidades léxicas presentando otras acepciones usuales, así como observar las irregularidades gramaticales que presenten algunas de estas palabras o si existen fenómenos de traslación (nominalizaciones). La categorización es un modo fecundo de descubrir la realidad y su nominalización. Es esencial que el progresivo descubrimiento de la realidad vaya acompañado de la comprensión y uso del vocabulario adquirido. Este tipo de tareas potencia la disponibilidad léxica, pero al presentar las nuevas unidades léxicas de cada noción no hemos de intentar agotar el tema.

Son varias las actividades para categorizar o clasificar en diferentes conjuntos las unidades léxicas según su asociación conceptual. Entre ellas, los más frecuentes son: realizar mapas mentales o asociogramas para establecer la categorización y la organización conceptual, descubrir el intruso en una serie cerrada de elementos y completar parrillas, que consisten en una especie de columnas clasificadas por diversas nociones o subcampos: (sanidad) profesión / lugar de trabajo / objetos; síntoma, enfermedad, medicamento, especialista; (deportes) tipos de deporte, lugares, objetos, personas, acciones; etc. Pueden utilizarse para presentar vocabulario (comprensión), para practicar (uso) y para revisarlo (retención), y pueden realizarse individualmente o en parejas. Es el momento de favorecer la búsqueda en el diccionario y diseñar actividades para aprender a usarlo.

3. Relaciones semánticas. En este bloque se desarrollan las relaciones asociativas por el significado¹⁶. El profesor explicará los conceptos de ‘denotación’, significado objetivo que poseen las palabras fuera de cualquier contexto y característico del léxico específico, ‘connotación’, ‘ambigüedad’ y ‘polisemia’, fenómenos posibles en varias

15 Se trata de activar todo el léxico conocido y relacionado con la palabra o idea estímulo. Sería como un test de disponibilidad léxica; se puede dar un tiempo –dos minutos- y pedir no solo sustantivos. El campo semántico recubre un ámbito concreto de significación (parentesco, delitos, documentos jurídicos, etc.). Actividades:

Realizar una lluvia de ideas (*brainstorming*) sobre la palabra estímulo de un texto o sobre diferentes unidades léxicas del mismo, con objeto de actualizar los conocimientos previos sobre dicho tema; esta actividad se realiza en grupo, válida para cualquier nivel; facilita el significado de elementos nuevos (asociación ontológica, cognitiva, *schemata*), sirve de precalentamiento ante una unidad didáctica o para romper el hielo en el aula.

Los ejercicios de transferencia facilitan la comprensión (individual) (niveles Inicial-Intermedio-Avanzado). Ejemplo: Subraya las palabras que te recuerden a otras de tu idioma: (área de sanidad) salud, enfermedad, catarro, gripe, resfriado, accidente, fiebre, farmacia, médico, operación, medicina, clínica, hospital, termómetro,

16 Puede ampliarse la información en Baylon y Fabre (1994).

palabras de la lengua general y que el hablante asocia a las unidades léxicas por razones personales o culturales. Conviene resaltar que frente a las denotaciones, que son comunes a todos los usuarios de una lengua y son la base de la mutua comprensión, el significado connotativo es más complejo, pues hace referencia a lo que suscita el uso de una palabra que no pertenece a la experiencia propia de todos los usuarios de una lengua o que pertenece a los factores emocionales y personales de la comprensión. Es el momento de realizar ejercicios de búsqueda en el diccionario.

Las relaciones asociativas por el significado y el sentido se ejercitan en la fase de experimentación (individual, parejas y equipo; todos los niveles) mediante actividades que implican establecer correspondencias (pares asociados), clasificar unidades léxicas según connotaciones positivas y negativas, establecer la clasificación denotativa en el mapa mental, ejercicios de sinónimos, establecer relaciones mediante la oposición de significados -complementariedad, antonimia y reciprocidad-, polisemia, hiponimia (clasificación y jerarquización de significados), etc.

4. Lexicogénesis. Es de capital importancia conocer los mecanismos de creación léxica a partir de las posibilidades internas de la lengua, pero sin olvidar que tan importante como aumentar el vocabulario del alumno, es conseguir que comprenda los valores que encierran los diferentes componentes morfológicos; es decir, no separar lo gramatical de lo significativo. Esta actividad desarrolla tanto la relación asociativa por el significante como la asociación significante-significado. A partir de las unidades léxicas presentes en el texto y de las aportadas por los alumnos, el profesor posibilitará un mejor conocimiento del mecanismo lingüístico puesto que la formación de palabras constituye uno de los recursos básicos de cualquier idioma.

Al estudiar las relaciones asociativas entre palabras que tienen lexemas o morfemas comunes, podemos hacerlo desde un punto de vista estático o receptivo con técnicas, si es posible, que faciliten la visualización, y desde un punto de vista productivo o dinámico, al invitar a los alumnos a generar nuevas unidades léxicas con objeto de comprobar el valor de los elementos afijales en la derivación -vinculación a categorías y funciones gramaticales diferentes, cambios de significado o matización expresiva- y el diferente grado de fusión léxica en las palabras compuestas, etc.; es ahí donde tiene lugar la creatividad léxica como manifestación externa de la estructura interna del lexicón de los alumnos y donde aparecen los errores léxicos de interlengua:

(ius, iuris) jurista, jurídico, jurisperito, jurisconsulto, jurisdicción, jurisdiccional, ...

(lis, litis) litigar, litigio, litigante, litisconsorte, ...

(lex, legis) legalidad, legislador, legislatura, legítimo, legitimidad,

La relación asociativa por el significante se desarrolla mediante ejercicios de composición (lexemas: Decreto ley, Real Decreto, picapleitos), derivación (-ble: imputar → imputable; -ción: acusar → acusación; -idad: legal → legalidad; -miento: procesar → procesamiento), flexión regular e irregular de sustantivos, adjetivos y verbos. Se realizan, mayoritariamente, de forma individual y en la fase de experimentación; aunque se pueden desarrollar en todos los niveles, es más productivo a partir del nivel Intermedio.

5. Unidades fraseológicas. Se pretende que los alumnos, tras observar diferentes combinaciones sintagmáticas y expresiones de uso frecuente que han aparecido en el texto (colocaciones: ‘presentar un recurso contencioso’¹⁷ ; régimen preposicional: ‘norma reguladora de’, ‘brindar por la victoria’, etc.), descubra y conozca otras combinaciones para utilizarlas de forma correcta. Conviene señalar que aplicamos la tipología de unidades léxicas establecida arriba. Puede trabajarse la fraseología relativa a la palabra nuclear objeto de estudio (salir en, quedar en, poner en → *libertad* → condicional, bajo fianza, provisional, definitiva, vigilada) o al subcampo temático a que pertenece (causas de fallecimiento o muerte: natural, ajuste de cuentas, disparo a quemarropa, arma blanca, arma de fuego, legítima defensa, accidente de tráfico, negligencia médica, ...) y también atendiendo a las funciones comunicativas: felicitar, agradecer, etc.

Las actividades sobre colocaciones y expresiones institucionalizadas permiten un mejor aprovechamiento didáctico de los textos en el aula y facilitan el incremento del poder comunicativo de los alumnos. Estas actividades¹⁸ , realizadas de forma individual, en parejas o grupos (fases de observación, uso y conceptualización), promueven el énfasis sobre la organización horizontal e implican insertar palabras en el contexto. Son de diversa índole: identificar colocaciones en un texto; seleccionar y/o completar elementos que se usan frecuentemente, distribuidos en diferentes columnas o cajas; descubrir colocaciones erróneas; completar con fórmulas sociales algunos fragmentos; reconocer expresiones idiomáticas idénticas o equivalentes en su L1; establecer correspondencias entre expresiones idiomáticas y sus significados, etc¹⁹ . Si bien son válidas para cualquier nivel, parecen más adecuadas para Avanzado-Superior.

6. Niveles de uso. Este vértice del esquema y el siguiente atienden a la variación diatópica y diafásica. Al estudiar la lengua general, conviene presentar la variación diatópica que refleja las variantes de las unidades léxicas más relevantes en diferentes áreas hispanohablantes; en la variación diafásica se trabajarán las variantes más adecuadas a cada situación comunicativa (tecnolectos: litigio, letrado defensor; norma general o estándar: pleito, abogado defensor; léxico popular: picapleitos), así como el valor semántico-pragmático de determinadas unidades léxicas (ironía, atenuación, intensificación; es decir, no solo el significado dado sino también el significado interpretado). Con estas actividades se pretende desarrollar la sensibilidad hacia las diferencias de registro, a aprender los usos apropiados en el nivel pragmático y a hablar de un modo parecido al del nativo. En este bloque se desarrollan tareas relacionadas

17 Presentar, cursar, interponer ‡ un recurso ‡ contencioso-administrativo, de apelación, de alzada, de amparo. Instruir, tramitar, sustanciar ‡ un proceso ‡ civil, penal, ...

18 Lewis (1993: 124-132 y 1997: 108-139) ofrece un amplio abanico de actividades relacionadas con ítem léxicos, tales como cajas -combinaciones de verbos, adjetivos y sustantivos-, donde recomienda que no haya más de cinco entradas en cada columna; verbos de régimen; verbos transitivos con sus agentes, objetos directos e instrumentos; rellenar con los marcadores discursivos apropiados un texto o conversación, etc.

19 •Establecer correspondencias entre diversas expresiones idiomáticas y sus definiciones: la madre del cordero, tener vista de lince, ser un zorro, ser un pez gordo, ser el último mono, bajarse del burro, buscarle tres pies al gato, tener la cabeza llena de pájaros, tener la mosca detrás de la oreja, dar gato por liebre, meterse en la boca del lobo, ...

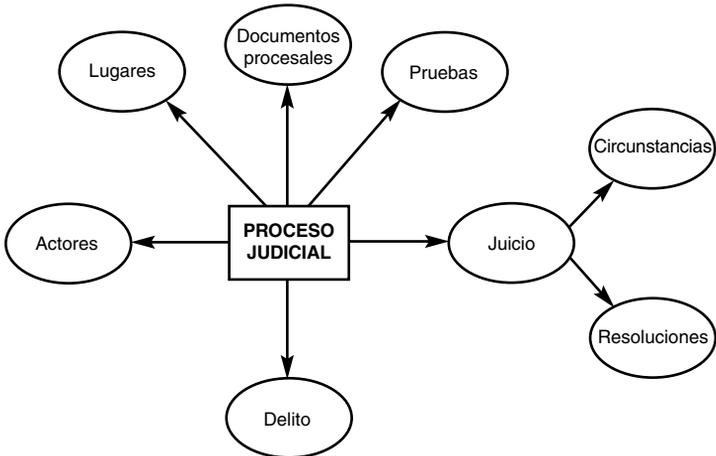
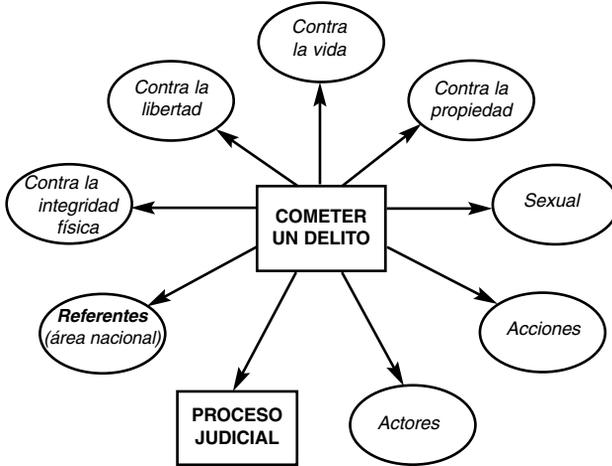
•Establecer correspondencias entre expresiones latinas y su significado: *ab initio, ad hoc, casus belli, in articulo mortis, modus vivendi, sub iudice, nemo dat quod non habet, ...* O completar un texto con ciertas expresiones latinas (técnica ‘cloze’).

con los eufemismos o disfemismos (morir → fallecer, fenecer, expirar, descansar, palmarla), con los los distintos significantes que la situación comunicativa requiere y también se explicará cómo, en ocasiones, en un mismo campo conceptual, diferentes étimos dan lugar a voces que se especializan en niveles de empleo distintos (leche, lechero, tener mala leche / lácteo, lactosa, lactancia).

7. Generalización. Junto a las actividades de categorización, sustitución, correspondencia, complementación, de usos, etc. realizadas en las fases anteriores, debemos diseñar otras que amplíen el uso y potencien la mejora de las unidades léxicas planificadas. Sirven para conocer el grado de retención del vocabulario aprendido y, por ello, son, esencialmente, individuales en todos los niveles. Pueden prepararse tareas basadas en diferentes contextualizaciones de uso o bien mediante procedimientos lúdicos (crucigramas, sopa de letras, ...), ejercicios de opción múltiple (elección de la unidad léxica correcta o adecuada -sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, expresiones- para completar frases); eliminar el intruso en diferentes asociaciones; juego de roles (diferentes alumnos defienden su deporte favorito o dramatizan actores diferentes en un juicio), que exijan cierto procesamiento lingüístico (lexicogénesis, relaciones semánticas, etc.) pero, sobre todo, la producción de textos orales interactivos y escritos individuales. El objetivo es conseguir la conceptualización plena de las unidades léxicas planificadas, facilitando las exposiciones reiteradas necesarias para la retención y para que lleguen a consolidarse en el lexicón mental. La estrategia metodológica en que se basa nuestra propuesta didáctica intenta que el alumno descubra (observación, análisis e inducción), que practique (hipótesis, producción y experimentación), que generalice (sistematización) y conceptualice (deducción y recapitulación mediante nuevas aplicaciones); es decir, el esquema procedimental metodológico gravita sobre los polos operativo e interpretativo, con objeto de que el alumno desarrolle diferentes tipos de conocimiento: esquemático o enciclopédico, contextual (semántico) y pragmático (significado intencional).

En el desarrollo procesual anterior se ha hecho referencia al mapa mental o asociograma (*mindmapping*); se trata de una teoría muy efectiva fundamentada en el aprendizaje significativo. Esta técnica permite registrar y organizar mayor cantidad de información al utilizar los dos hemisferios cerebrales, pues el hemisferio izquierdo facilita la codificación y descodificación del habla y el hemisferio derecho procesa la información, establece asociaciones y desarrolla la creatividad.

El profesor puede utilizar este mapa conceptual como presentación de la información léxica que va a trabajar, presentación que posibilita a los alumnos una memorización visual y les ofrece una visión de conjunto, y al profesor le permite la secuenciación de contenidos así como la planificación léxica. Una vez conocida la técnica, debe ya realizarlo el alumno de forma individual o en grupo, puesto que supone un proceso de elaboración, clasificación y organización de la información léxica que va recibiendo. Entre otros aspectos, la elaboración de asociogramas exige un esfuerzo intelectual, promueve la responsabilidad y estimula la creatividad. También puede utilizarse en la evaluación para comprobar la conceptualización, así como la valoración del conocimiento adquirido. A continuación presentamos el mapa conceptual de 'delitos' y 'proceso judicial', dos de las subáreas en que hemos dividido el español jurídico:



Como registrar en mapas conceptuales entrena la memoria, pues la visualización ayuda a retener mejor la información léxica, y el mapa muestra el funcionamiento del aprendizaje significativo, consideramos que se trata de una técnica muy útil en el aprendizaje por tareas que, además, facilita el aprendizaje autónomo, necesario para el enriquecimiento léxico posterior.

Pero, como se ha indicado arriba, en el lexicón mental se establecen diferentes tipos de conexiones, no solo categorías semánticas. La psicología y lingüística cognitivas han demostrado la existencia de otro tipo de estructuras cognitivas o representaciones mentales. Nuestra memoria procesa y codifica el conocimiento (*savoir*) y las experiencias (*savoir faire*) en forma de guiones o esquemas (*scripts* para Schank y Abelson, 1977; *mental models* para Aitchison, 1994). Según estos autores, *el script* es una secuencia de acciones frecuentes y estereotipadas (*estándar event sequence*), que suceden en un orden específico y previsible culturalmente determinados²⁰. Entre las características esenciales destacan: son estructuras cognitivas o representaciones mentales, que se hallan ancladas en la memoria a largo plazo y pueden ser activadas cuando se requiere; están culturalmente determinadas y actúan como modelos; comprenden una secuenciación típica, frecuente y convencional; el carácter reiterativo determina su estabilidad; y actúan como conocimientos previos que nos permiten comprender e interpretar el mundo.

El script funciona en dos sentidos: igual que la situación 'ir al restaurante' evoca una serie de acciones (entrar, sentarse, leer el menú, elegir los platos, pedir la comida, comer, pedir la cuenta, pagar, salir), la unidad léxica 'camarero' puede activar el esquema 'restaurante'.

Finalmente, algunas consideraciones generales sobre las actividades. En nuestra opinión, los conocimientos, destrezas y estrategias referidos a la competencia léxico-semántica de EpFE han de desarrollarse combinando, de forma complementaria, las actividades y ejercicios preparados en el manual de clase con los elaborados por el profesor con objeto de atraer y enfocar la atención del estudiante; asimismo, teniendo en cuenta que un factor determinante en el éxito de la adquisición del léxico es el uso de diversas estrategias de aprendizaje, lo idóneo será una variedad de actividades que faciliten el desarrollo de dichas estrategias.

Al igual que el profesor, también el alumno puede ir elaborando un banco de trabajo léxico que le permita ampliar su vocabulario en el uso de diversos materiales mediante las estrategias de aprendizaje desarrolladas en el aula; así, el alumno se convierte en investigador de su propio aprendizaje –autoaprendizaje–.

Si nos interesa conocer el fundamento psicológico que sustenta los diversos tipos de actividades, algunos autores (Oxford, 1990) muestran la correspondencia entre tipos de estrategias directas y las actividades que las potencian: agrupar, asociar, palabras clave, revisión, ...; así, las técnicas memorísticas se favorecen con tareas como establecer relaciones mentales (agrupar palabras según criterios enciclopédicos, semán-

20 Las operaciones asociadas a un script son el producto de la costumbre y de una práctica de interacciones múltiple con objetos, situaciones, lugares, personajes, etc. Actúan como secuencias prototípicas.

ticos, lingüísticos, ...), crear asociaciones entre la palabra nueva y los conocimientos previos, realización de mapas mentales, etc. Las estrategias cognitivas afectan directamente al proceso, a la manipulación del EpFE; por ello, entre las actividades que las desarrollan están: descubrir la palabra nuclear o el concepto clave de un texto, la observación y deducción de reglas en la formación de palabras, el estudio de las combinaciones sintagmáticas, la clasificación en diversos grupos, el uso de diccionarios, etc. Y las estrategias compensatorias, relacionadas con el intercambio comunicativo, están orientadas tanto a la recepción (inferir el significado por el contexto, utilizar conocimientos lingüísticos previos de L1, L2 o LE, transferencias, ...) como a la producción (parafrasear, sustitución de términos, palabras genéricas, mímica, pedir ayuda al interlocutor, etc.).

Lo realmente útil es adaptar las actividades a la madurez de los estudiantes y al contenido léxico propio de cada nivel, sin olvidar estas premisas básicas:

- Predominio de tareas que necesiten comunicación (parejas, equipos), porque nada hay más motivador que la comunicación real (capacidad de cooperación); y
- Las actividades enfocadas hacia el desarrollo del contenido nocional -mapas mentales- deben complementarse, pedagógicamente, con otras focalizadas sobre procesos gramaticales y textuales -combinaciones sintagmáticas y léxicas-.

5. Reflexión final

Las limitaciones obvias solo nos han permitido comentar parcialmente el desarrollo de la competencia léxica en el EpFE. El propósito de la exposición anterior ha sido tratar dos cuestiones fundamentales: una ha contribuido a corroborar que el contenido léxico abarca un amplio elenco de unidades: palabras, combinaciones léxicas y gramaticales, expresiones idiomáticas, rutinas sociales, etc. y que la adquisición de un repertorio léxico basado en el principio de idiomática facilita una mayor fluidez en la comunicación profesional, puesto que centran la atención del aprendiz en estructuras más amplias del discurso al tiempo que el empleo correcto y adecuado de las mismas permite no violar restricciones léxicas ni producir actos de habla inadecuados; la otra ha consistido en desarrollar una propuesta holística para la enseñanza-aprendizaje del léxico específico.

El profesor debe, o al menos procurará, presentar todo el contenido léxico objeto de estudio en contextos identificables para que el significado de la expresión completa sea claro en relación con el discurso en el que ocurre (contexto y cotexto). Entre los factores que contribuyen al dominio de todas estas unidades léxicas están la selección de textos auténticos apropiados, así como el diseño de diversas y variadas actividades relacionadas con técnicas y estrategias que potencien la observación, categorización, uso, retención y fijación de dichas unidades en la comunicación diaria y profesional.

Las propuestas presentadas son alternativas a nuestra actuación docente en el aula, pues es evidente que ninguna técnica o procedimiento es perfecto; sin embargo, de todos puede obtenerse algún provecho.

Bibliografía

- Aguirre, B. (2000): "El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas", en *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Amsterdam. págs. 34-43.
- Aguirre, B. et alii (2001): *Trato hecho. Español de los negocios. Nivel elemental*. Madrid, SGEL.
- Aguirre, B. y K. Rother (1996): *El español por profesiones. Comercio Exterior*. Madrid, SGEL.
- Aitchison, J. (1987): *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford, Basil Blackwell, 1994, 2ª edición.
- Alcaraz, E. (2000): *El inglés profesional y académico*. Madrid, Alianza Editorial.
- Ávila, A. (1999): *Léxico de frecuencia del español hablado en la ciudad de Málaga*. Universidad de Málaga.
- Barber, C. L. (1988): "Some measurable characteristics of modern scientific prose", en J. M. Swales (ed.), *Genre analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge, C.U.P.
- Baylon, Ch. y P. Fabre (1994): *La semántica*, Barcelona, Paidós.
- Benson, M. et alii (1986): *The BBI Combinatory Dictionary of English*. Amsterdam, John Benjamins.
- Bogaards, P. (2001): "Lexical units and the learning of foreign language vocabulary", *Applied Linguistics*, 23, 321-343.
- Bosque, I. (2001): "Sobre el concepto de 'colocación' y sus límites", *L.E.A.*, XXIII/1, 9-40.
- Cabré, M. T. (1993): *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona, Atlántida.
- Carabela (1998). Número 44, dedicado monográficamente a la enseñanza del español con fines específicos. Madrid, SGEL.
- Coady, J. y T. Huckin (eds.) (1997): *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge, C.U.P.
- Corpas, G. (1996): *Manual de fraseología española*. Madrid, Gredos.
- Corpas, J. y L. Martínez (2002): *Socios, 2. Curso de español orientado al mundo del trabajo*. Barcelona, Difusión.
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assesment*. Trad. Esp.: *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la lengua*. Council for Cultural Co-operation. Education committee. Strasbourg.
- Cruse, D. A. (1986): *Lexical semantics*. Nueva York, C.U.P.
- Cuenca, M^a. J. y J. Hilferty (2000): *Introducción a la Lingüística Cognitiva*. Barcelona, Ariel.

- Escribano, M^a. L. (2003): “La internacionalización de la enseñanza universitaria y los estudiantes extranjeros de Ciencia y Tecnología”, *Cuadernos Cervantes*, 44, 34-41.
- Fente, R. (1988): “Venturas y desventuras de la enseñanza de la lengua para fines específicos”, en *Actas del Vº Congreso Nacional de Lingüística Aplicada* (AESLA).
- Gómez de Enterría, J. (coord.) (2001): La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos. Madrid, Edinumen.
- Gómez de Enterría, J. y S. Gómez de Enterría (1994): *Servicios de Salud*. Madrid, SGEL.
- Gómez Molina, J. R. (1997): “El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica.”. REALE, *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, Universidad de Alcalá de Henares, 7, 69-93
- Gómez Molina, J. R. (2000): “Las unidades fraseológicas del español: una propuesta metodológica para la enseñanza de las locuciones en la clase de ELE”, *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüistics*, V: 111-134. Universitat de València.
- Gómez Molina, J. R. (e.p.): “La subcompetencia léxico-semántica” y “Los contenidos léxicos”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos (dirs.), *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL.
- Gómez Molina, J. R. y N. Iliina (2002): “La enseñanza-aprendizaje de las locuciones idiomáticas. Un ejemplo de análisis contrastivo ruso-español”, en *Cuadernos de Filología*. Anejo XLIX: 127-144. Universitat de València.
- González, M. et alii (1999): Socios, 1. *Curso de español orientado al mundo del trabajo*. Barcelona, Difusión.
- Hatch, E. y Ch. Brown (1995): *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge, C.U.P.
- Higueras, M. (1997): “Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros”, REALE, 8, 35-49.
- Koike, K. (2001), *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*, Universidad de Alcalá y Takushoku University.
- Lahuerta, J. y M. Pujol (1996): “El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario”, en C. Segoviano (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid, Iberoamericana; págs. 117-129.
- Lamo de Espinosa, E. y J. Noya (2002): “El mercado de las lenguas: la demanda de español como lengua extranjera en Francia y Alemania”, en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*, págs. 127-166.
- Lewis, M. (1993): *The Lexical Approach*. Londres, Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997): *Implementing the Lexical Approach*. Londres, Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2000): *Teaching collocations. Further developments in the Lexical Approach*. Londres, Language Teaching Publications.

- Llobera, M. (2000): "Aspectos semióticos del discurso en la enseñanza de EpFE: Ideaciones y dimensión educativa", en *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Amsterdam. págs. 13-33.
- Luján Castro, J. (2002): "La enseñanza del español como lengua extranjera en Europa: datos generales y propuestas para su mejora", en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*, págs. 89-125.
- Luque Durán, J. de D. (1998): "Introducción a la tipología léxica", en B. Gallardo (ed.), *Temas de Lingüística y Gramática*, Universitat de València; págs. 122-145.
- Marconi, D. (2000): *La competencia léxica*, Madrid, Antonio Machado Libros.
- Moral, R. del (1998): *Diccionario temático del español*. Madrid, Verbum.
- Nation, I. S. P. (1990): *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston, Heinle Publishers.
- Nation, I. S. P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- Nattinger, J. R. y J. Decarrico (1992): *Lexical phrases and language teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Oxford, R. (1990): *Language Learning Strategies*. Nueva York, Newburg House.
- Penadés, I. (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid, Arco Libros.
- Penadés, I. (2001): "Las fórmulas rutinarias: su enseñanza en el aula de ELE", *Carabela*, 50: 83-101.
- Piera, C. y S. Varela (1999): "Relaciones entre Morfología y Sintaxis", en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid, Espasa Calpe. págs. 4367-4422.
- Prada, M. de, y M. Bovet (1993): *Hablando de Negocios*. Madrid, Edelsa.
- Robinson, P.C. (1991): *ESP (English for Specific Purposes)*. Oxford, Pergamon Press.
- Ruiz, L. (1998): *La fraseología del español coloquial*. Madrid, Arco Libros.
- Ruiz, L. (2001): *Las locuciones en español actual*. Madrid, Arco Libros.
- Schank, R. C. y R. Abelson (1977): *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Ass. Publishers.
- Terrádez, M. (2001): *Frecuencias léxicas del español coloquial: análisis cuantitativo y cualitativo*. Cuadernos de Filología, Anejo XLI. Universitat de València.
- Val, J. F. (1999): "La composición", en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid, Espasa Calpe. págs. 4756-4841.
- Vangehuchten, L. (2000): "En busca de un enfoque apropiado para la enseñanza del lenguaje económico en ELE: ¿lexicología o terminología?", en *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Amsterdam. págs. 92-97.
- Zimmerman, Ch. B. (1997): "Historical trends in second language vocabulary instruction", en J. Coady y T. Huckin (eds.): *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press. págs. 5-19.

II INVESTIGACIONES EN CURSO



El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos

Maria Vittoria Calvi

Universidad de Milán

1. Lenguajes para Fines Específicos (LFE) y cultura

La importancia que el estudio de las lenguas extranjeras ha adquirido en nuestra sociedad depende, en buena medida, de necesidades profesionales, relacionadas con las cada vez más intensas comunicaciones internacionales. Es cierto que el aprendizaje de las lenguas ha tenido siempre, ya desde la antigüedad, finalidades prácticas, como la de permitir a viajeros y mercaderes entenderse con los nativos, pero muy otros son los supuestos teóricos y metodológicos en los que se fundamenta hoy la enseñanza de los LFE.

Por un lado, la didáctica de lenguas modernas se ha desplazado desde una concepción formalista de la lengua como objeto de estudio hasta una visión más diversificada de las competencias que es oportuno desarrollar en el alumno, a partir de sus necesidades de aprendizaje. El inglés, ni que decir tiene, ocupa el lugar preferente en la lista de lenguas extranjeras más estudiadas en el mundo, sobre todo en ámbito profesional, pero el desarrollo de unas comunicaciones y unos mercados "globalizados", a diferencia de lo que cabría esperar, no ha consolidado el monopolio total del inglés, sino que ha puesto de manifiesto la necesidad de conocimientos lingüísticos más flexibles y plurales. Como destaca Balboni, P. (2000: 25-30), la convicción de que el inglés puede ser utilizado como *lingua franca* en la comunicación profesional es ilusoria; el *bad English* no llega a solucionar los problemas más complejos de la comunicación internacional, porque los hablantes siguen pensando según sus propias categorías mentales y de acuerdo con los códigos extra-lingüísticos arraigados en su propia cultura. Desde este punto de vista, el inglés puede incluso obstaculizar la comprensión intercultural, por ejemplo, entre hablantes de diferentes lenguas romances, cuyo fondo común permite una comunicación más directa, a pesar de los malentendidos generados por las falsas afinidades¹.

La Unión Europea, además, ha apostado por la interculturalidad, frente a opciones más "económicas" pero irrespetuosas de la riqueza cultural; y cabe subrayar la pertinencia del término "interculturalidad", referido a una actitud que consiste en tomar conciencia de la variedad sin pretender homogeneizar las diferencias, frente a la palabra "multiculturalidad", que alude a un fenómeno de transición, con vistas a la fusión definitiva, como muy bien ejemplificado en el *melting pot*, el crisol americano (Balboni, P., 1999: 17).

Sin embargo, la presencia del componente cultural en los LFE plantea varios problemas

¹ Es muy interesante, a este propósito, la encuesta realizada por Di Serio, M., Nannini, A. (2002) en unas empresas de la región italiana de la Romaña, dotadas de una red de relaciones comerciales con el extranjero, con la finalidad de individualizar las lenguas más utilizadas en estos intercambios, o las que se considerarían prioritarias. Sobresale, como dato común, la importancia atribuida al uso de la lengua materna de los países extranjeros, y la insuficiencia del inglés como única lengua de mediación comercial.

que intentaré desglosar a continuación; algunos de ellos, relacionados con la definición y naturaleza de los LFE, otros con el concepto mismo de cultura que se quiera adoptar.

Por lo que se refiere a los LFE², conviene partir de un supuesto fundamental, es decir, la presencia en ellos de una dimensión horizontal, relacionada con los contenidos temáticos de una disciplina determinada, en cuanto productora de conocimiento, y una vertiente vertical, que depende del componente sociológico, es decir, el uso de la lengua como instrumento de comunicación entre los miembros de un grupo (Cortelazzo, M., 1990). Es evidente que el peso de estas dos coordenadas no es el mismo en todos los ámbitos: en el lenguaje técnico-científico, por ejemplo, los aspectos temáticos desempeñan un papel fundamental, que se traduce en una consistente formación de léxico específico; la verticalidad se realiza de forma gradual, a partir del nivel más elevado de comunicación entre especialistas, con alta densidad de tecnicismos, hasta la divulgación, en la que los contenidos de la disciplina en cuestión son explicados a destinatarios no especializados, con el empleo de distintos recursos (paráfrasis, reformulaciones etc.) y preponderancia de la lengua común.

En otros terrenos profesionales, como por ejemplo el mundo de los negocios, la dimensión sociológica es la decisiva; el componente temático no está representado por una disciplina específica sino que deriva de una mezcla variable de elementos (lenguaje técnico en la descripción de un producto, lenguaje económico en la negociación, lenguaje jurídico en la estipulación de un contrato, etc.). Los diferentes niveles comunicativos, además, dependen de las relaciones jerárquicas entre los hablantes o de otros factores, pero en todo caso no hay una relación unívoca entre contenidos temáticos y comunicación: más que dar a conocer una disciplina, de lo que se trata es de conseguir una finalidad pragmática (conquistar cuotas de mercado, concertar acuerdos, etc.).

En general, las especificidades culturales atañen más al componente sociológico que al temático (con las salvedades que veremos más adelante); en sus manifestaciones más puras, en efecto, el lenguaje técnico-científico tiende a la universalidad, hasta el extremo de lenguajes altamente formalizados como el de las matemáticas, la química, etc. En muchos LFE, hay una tensión entre la instancia de internacionalismo, que permite la comunicación transnacional, y el peso de las culturas, que actúa a veces de forma inconsciente. Hasta cierto punto, los médicos de diferentes nacionalidades constituyen un grupo cultural más homogéneo que, por ejemplo, hombres y mujeres de sociedades sexistas, por lo menos en los contextos profesionales: la cultura técnica compartida les permite sentirse miembros de la misma comunidad científica, es decir, de lo que Swales, J. M. (1990) define como *discourse community*. Por la misma razón, es decir para ser reconocido como componente de un grupo que trasciende las fronteras nacionales, entre profesionales como los economistas se ha difundido el empleo de tecnicismos en su forma original inglesa como signo de identidad, y tenemos el caso límite de la aviación civil, en la que se ha adoptado el uso, entre pilotos, de una lengua única (el inglés) para reducir los riesgos de incompreensión.

En los sectores profesionales menos vinculados a una materia determinada, como el

2 El primer problema es de tipo terminológico, puesto que no hay acuerdo unánime sobre la denominación más idónea para definir estas variedades lingüísticas; se habla de lenguajes específicos, lenguas especializadas, micro lenguas, lenguas especiales, etc. (Lerat, P. 1997: 15-17; Gotti, M. 2003: 22-25). En el presente trabajo, utilizaré preferentemente la denominación de Lenguajes para Fines Específicos, abreviada con la sigla LFE; también aparecerán, de vez en cuando, otras formas con valor de sinónimo.

mundo de los negocios o, en general, las relaciones internacionales, el peso de lo cultural es muy fuerte en todo tipo de acto y puede cambiar el valor que se atribuye al tiempo o al espacio en una reunión, el significado de gestos o movimientos del cuerpo, e incluso palabras en apariencia equivalentes pueden remitir a diferentes realidades culturales. El valor y uso de los títulos, entre otros aspectos, cambia de acuerdo con las relaciones de poder, y no siempre funcionan las correspondencias interlingüísticas: en Italia, por ejemplo, tratar de *signore* a un licenciado, en lugar de emplear el título que posee (*dottore, professore, architetto, ingegnere, ecc.*) es signo de mala educación, sobre todo por parte de subordinados³.

De todas formas, el concepto de "género" (*genre*) permite superar la dicotomía entre horizontalidad y verticalidad: de hecho, los diferentes LFE no existen en estado puro, sino que se realizan en la forma concreta de un texto, sometido a las reglas del género al que pertenece. De acuerdo con las formulaciones de Swales, J. M. (1990) y Bhatia, V. K. (1993), el género se define como evento comunicativo creado por especialistas con una finalidad específica; está caracterizado por un uso convencional del lenguaje y sus recursos expresivos.

Cada LFE contempla una serie de géneros peculiares, que utilizan tanto el canal escrito (artículo, ley, carta comercial, guía turística, etc.) como el oral (negociaciones, discursos políticos, etc.), con diferentes niveles de formalización: existen géneros que siguen una pautas rituales y formularias muy estrictas (por ej, las fórmulas que utiliza el juez para dictar sentencia) y otros más cercanos a la conversación espontánea (relaciones médico-paciente, entrevistas laborales, etc.); algunos se atienen a una disciplina determinada y presentan una alta concentración de tecnicismos (artículo científico, manual técnico, etc.), otros emplean un léxico mixto, con una fuerte base de lengua común (artículo divulgativo, folleto, etc.). Los géneros, a su vez, pueden participar de diferentes lenguajes: el modelo del artículo científico o del *abstract*, por ejemplo, se utiliza en ámbitos disciplinares muy diversos.

Me he referido varias veces al concepto de cultura, que conviene ahora precisar. No es mi intención profundizar en el análisis de una cuestión tan compleja y debatida, sino simplemente destacar algunos aspectos relevantes desde el punto de vista de los LFE. Existe, ante todo, la vertiente más "visible" y "elevada" de la(s) cultura(s), que comprende el conjunto de conocimientos compartidos por los miembros de una nación o de un grupo social, y que se pueden describir de diferentes maneras. Algunos de estos elementos conforman el patrimonio específico de una comunidad, como ocurre en el campo de la literatura, las artes y las instituciones; otros conocimientos tienen, en cambio, un carácter internacional, como es el caso de las nociones científicas que configuran la cultura "técnica" peculiar de un determinado sector. De ahí que algunos LFE, como, por ejemplo, el jurídico, vinculado a las instituciones, puedan plantear problemas interculturales también en su vertiente temática, inherente a la disciplina: una palabra como Constitución, por ejemplo, puede corresponder a conceptualizaciones y tradiciones diversas. Mientras que esto no ocurre con un lenguaje técnico como el de la informática, en el que, por ejemplo, el compuesto "disco duro" (*hard disk*) remite indefectiblemente a un solo referente. En otras palabras, este concepto de cultura corresponde a la dimensión horizontal de los LFE, es decir su componente temático; es el reino de la Terminología, preocupada de buscar correspondencias biunívocas entre los concep-

3 Con la excepción de algunos contextos que producen una nivelación, como ocurre con los pacientes en un hospital.

tos utilizados en una lengua de especialidad y las palabras (u otros signos, como cifras o pictogramas) que los puedan denominar sin ambigüedades (Cabré, M. T., 1992).

Pero hay que tener en cuenta también la concepción antropológica de cultura, que arranca de trabajos ya clásicos como el de Hall, E. T. (1959 / 1984). A su vez, esta idea de cultura presenta dos aspectos: uno formal y "visible", que se puede describir sin excesivos problemas y se relaciona con las costumbres y creencias compartidas por una determinada comunidad; y otro informal e "invisible", representado por una serie de normas que el hablante asimila de forma inconsciente; el desconocimiento de estas reglas es lo que más frecuentemente determina el choque intercultural y los malentendidos, hasta el completo fracaso comunicativo, que puede malograr el éxito de una negociación internacional (Scollon, R., Wong Scollon, S., 1995; Oliveras, A., 2000; van Hooff, A., Korzilius, H., 2001).

Creo que uno de los aspectos más relevantes desde el punto de vista los LFE es el que se refiere a la transmisión de información, tarea en la que, siguiendo a Hall, E. T. (1983), podemos distinguir entre culturas de alto contexto (*high context*) y culturas de bajo contexto (*low context*): las primeras explotan la información ya poseída por el interlocutor, mientras que las segundas prefieren hacerla explícita. Entran en juego, además, otras coordenadas, como la carga informativa, la inmediatez, la emotividad, la mención del interlocutor y la expresión de lo personal (Ulrych, M., 1997: 31-74), cuyo valor y orientación cambia de una cultura a otra.

Estas reglas pueden determinar significativas diferencias interculturales en la constitución de los diferentes géneros. Una vez más, cabe decir que los géneros más especializados y formalizados, pertenecientes al campo científico, tienden a superar las barreras interculturales, presentando una estructura aceptada en toda la comunidad internacional; aunque algunos análisis han puesto en evidencia que, incluso en este nivel de comunicación especializada, se pueden detectar diferencias interculturales, por ejemplo, por lo que se refiere a la preferencia por formas personales o despersonalizadas, a la cautela o la resolución en la formulación de hipótesis (Resinger, H., 2001). Se observan también variaciones diacrónicas: la prosa médica, por ejemplo, tiende hoy a ser menos asertiva y más probabilista que en el pasado (Salager-Meyer, F., 2003).

Naturalmente, el peso de los condicionamientos culturales es más fuerte cuando el texto está dirigido al público. Ulrych, M (1997) cita el interesante ejemplo de las etiquetas en las que se detalla la composición de los productos alimentarios vendidos en la UE. Aunque los productores respeten los reglamentos comunitarios, se evidencian diferentes maneras de proporcionar la información técnica; puede ocurrir, por ejemplo, que el mismo producto se llame "Dessert a base di yogurt e preparazione dolciaria alla frutta" en italiano y, más simplemente, "Yaourt aux fruits" en francés; y que varíe de manera significativa el número de ingredientes que se especifican. Estas diferencias dependen de factores culturales de tipo formal, es decir las costumbres y normativas aceptadas en una comunidad; otras veces, como en los conocidos ejemplos de las campañas publicitarias, que tienen que ajustarse a diferentes mentalidades, intervienen los valores compartidos de tipo más bien informal, que pueden influenciar al consumidor.

En resumidas cuentas, para evaluar la función de lo cultural en un LFE habrá que enfocar tanto la vertiente disciplinar como la sociológica; en la primera, sobresalen los

contenidos culturales específicos de algunos ámbitos, como por ejemplo la política y las ciencias jurídicas. En la dimensión vertical, se destaca el papel de las diferentes orientaciones culturales, que influyen en las relaciones de poder entre los interlocutores, la transmisión de la información, la vivencia del tiempo, etc. El peso específico de cada uno de estos elementos depende del género en cuestión; para la descripción de un género, además de la forma (contrato, folleto, anuncio, etc.), el campo (medicina, economía, turismo, etc.), la tipología textual (textos expositivos, argumentativos, normativos), el modo (oral / escrito) y el grado de formalidad (formal / informal), se podrán tener en cuenta también las posibles diferencias interculturales, debidas a aspectos "visibles" o "invisibles".

2. La cultura en la enseñanza de los LFE

La caracterización de los LFE es tarea de la lingüística, y más en particular de la sociolingüística, que se ocupa precisamente de la variación lingüística debida a factores sociales⁴. Pero una contribución significativa ha venido también de la glotodidáctica, siempre en busca de propuestas metodológicas centradas en las necesidades del alumno: a raíz de la creciente demanda de enseñanza para fines específicos, los operadores didácticos se han planteado cuándo y cómo introducir en el currículum los conocimientos requeridos.

Hay que tener en cuenta, sin embargo, que una descripción de los LFE hecha con finalidad didáctica no siempre coincide con la caracterización general de los mismos; algunos rasgos textuales, sin llegar a ser peculiares de un género, pueden ser relevantes para el aprendiz. Por otra parte, ciertos ámbitos profesionales plantean más fácilmente que otros la necesidad de aprender idiomas; de ahí que la enseñanza para fines específicos tenga que ver, por ejemplo, más con el mundo de los negocios que con la química pura (aparte del caso de los traductores).

Una de las cuestiones más relevantes para la didáctica concierne a la relación entre los LFE y el lenguaje general: frente a quienes sostienen la conveniencia de aproximarse a la nueva lengua a través de las lenguas de especialidad, cuyos contenidos resultan familiares para el aprendiz (Montalto Cessi, D., 1998), otros autores prefieren plantear la alfabetización en el nuevo código a través de la lengua general, dejando las especializadas para un segundo nivel de competencia (Cigada, S., 1988). Mucho depende de los objetivos específicos de cada curso, pero también de la naturaleza del lenguaje considerado: por ejemplo, es bien sabido que las ciencias sociales presentan una mayor vinculación con la lengua general que las ciencias naturales.

Sin lugar a dudas, la cultura técnica específica poseída por el alumno le permite acercarse a la nueva lengua a través de este punto de mira; pero la falta de conocimientos en la lengua general irá en detrimento de su competencia intercultural. Hay que tener en cuenta, además, que la comunicación profesional comprende momentos de intercambio, más o menos ritualizados, en los que la conversación discurre sobre temas más generales. Pero si la enseñanza está encaminada, por ejemplo, a desarrollar ante

⁴ Los LFE han sido estudiados sobre todo desde el punto de vista del análisis del discurso; para una planteamiento riguroso en el marco de la teoría lingüística, ver Lerat, P. (1997).

todo la comprensión lectora, el estudio *a través del* LFE encuentra su razón de ser.

Otra cuestión fundamental concierne a la primacía del componente léxico en la definición de los LFE. En las primeras etapas, la enseñanza de las micro-lenguas profesionales⁵ se centraba en el aprendizaje del léxico de especialidad, organizado en torno a una serie de áreas temáticas. Hoy se tiende en cambio a preferir la aproximación a los LFE a través de los textos; asimismo, se destaca el papel de los factores interculturales, que ocupan un lugar dominante en las actuales reflexiones sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en general.

Creo, sin embargo, que el entusiasmo por la interculturalidad, y en particular por una concepción antropológica de la cultura, ha llevado a algunos excesos. Sin lugar a dudas, los enfoques tradicionales se centraban en un saber eminentemente acumulativo, en el que primaban las manifestaciones "elevadas" de la "civilización", pero no conviene olvidar que las nociones en estos campos ofrecen un marco de referencia muy apreciable. Por otra parte, la enseñanza de lenguas extranjeras no puede plantearse el objetivo de emular los conocimientos operativos, "invisibles", que comparten los hablantes nativos; precisamente porque estos conocimientos son difíciles de describir, el intento de clasificarlos lleva a generalizaciones que derivan peligrosamente hacia el tópic. Entre otras, las siguientes razones invitan a la cautela:

- Los constituyentes de la cultura informal, por su misma naturaleza, están sometidos a la variación, tanto en el tiempo, como entre los distintos grupos sociales. El tuteo, por ejemplo, se ha generalizado en España sólo en las últimas décadas; pero su difusión también depende de factores sociales tales como la edad o la pertenencia a un grupo.
- Dentro de una misma nación pueden convivir culturas (y lenguas) distintas, en situaciones de diglosia o bilingüismo, como ocurre en la España de las autonomías; incluso los nativos, por su procedencia geográfica o trayectoria existencial, pueden participar de diferentes culturas.
- Asimismo, una lengua hablada en diferentes naciones, como es el caso del español, remite a horizontes culturales diversos.
- En el caso de culturas muy lejanas, las barreras de incomprensión pueden ser totales; pero cuando la distancia es menor, hay que aprovechar las orientaciones compartidas, y hacer hincapié en los rasgos diferenciadores, adoptando entonces un planteamiento contrastivo, útil también para tomar conciencia de las diversidades internas (por ejemplo, entre las distintas variedades de una lengua).

Teniendo en cuenta esta problemática, se puede afirmar que el enfoque intercultural sugiere que el alumno tome conciencia de los hábitos arraigados en el mundo al que se acerca y sus repercusiones lingüísticas, superando el reduccionismo de los tópicos; sin pretender sistematizar fenómenos muy variados, a veces diatópica o diastáticamente marcados, es oportuno que el alumno adquiera una competencia inter-

⁵ Utilizo aquí, adaptándola al español, la definición propuesta por Balboni, P. (2000).

cultural adecuada, que le permita desenvolverse en la realidad del país extranjero. Sin lugar a dudas, la competencia intercultural plantea un reto en el caso de lenguas muy alejadas, pero también entre lenguas afines cabe evitar que el alumno aplique a la nueva cultura sus propios esquemas mentales: el exceso de proximidad, en efecto, puede ser dañino e impedir el enfoque de una realidad cultural (Zarate, G., 1986).

Alcanzar lo que Balboni, P. (1999) define como "competencia comunicativa intercultural" no significa, por lo tanto, aprender un repertorio de fórmulas de comportamiento, intentando anular la propia identidad cultural, sino más bien desarrollar una "identidad plural" (Besse, H., 1993), que procede de la combinación de aportaciones diferentes; las experiencias afectivas, además, deben conjugarse con el conocimiento explícito, cognitivo, de la cultura extranjera.

En resumidas cuentas, es aconsejable elegir un enfoque didáctico que permita desarrollar en el aprendiz, ante todo, la capacidad de observación, a través de prácticas como las siguientes:

- Toma de conciencia de la propia cultura, vista a través del espejo de la otra cultura. El contacto intercultural puede ofrecer una ocasión para reflexionar sobre los conocimientos implícitos de la cultura nativa, es decir el *software of the mind*, en la tan acertada como conocida definición de Hofstede, G. (1991).
- Reflexión sobre la experiencia personal en situaciones de comunicación intercultural y eventuales malentendidos etc.
- Observación de los fenómenos más relevantes que caracterizan la cultura extranjera, mediante el análisis de documentos auténticos (prensa, televisión, cine etc.).
- Comparación entre los datos que derivan de la observación y los estereotipos que se poseían antes sobre la cultura en cuestión.

Naturalmente, el profesor deberá proporcionarle al alumno una serie de instrumentos tanto conceptuales como operativos que le permitan llevar a cabo la tarea de observación.

Para el caso que nos ocupa, es decir la enseñanza de los LFE, creo que el enfoque intercultural debe partir necesariamente de la noción de género. El género, en efecto, se sitúa en un nivel de mayor abstracción con respecto a la realización exclusiva del texto, pero es más concreto y asequible que la descripción teórica de un determinado LFE. Por ejemplo, explicar al alumno cómo se caracteriza la lengua de la economía en general puede ser de escasa utilidad, pero tampoco resulta productivo someterlo a un contacto indiscriminado con los textos: más le valdrá acostumbrarse a reconocer las reglas específicas de géneros tales como, por ejemplo, la negociación empresarial, la instancia, la hoja de reclamación, etc.

Por otra parte, como ya he dicho, es precisamente en las reglas de los géneros donde se aprecian con mayor evidencia las diferencias interculturales. Desde este punto de vista, se destaca la utilidad de trabajar con textos paralelos.

3. Español para Fines Específicos y términos culturales

De lo anteriormente expuesto, se desprende que en el aprendizaje para fines específicos, no menos de lo que ocurre en la didáctica de la lengua en general, adoptar un enfoque intercultural supone ante todo potenciar la capacidad de observación; pero es asimismo necesario impartir una serie de conocimientos explícitos, cuya fisonomía y amplitud depende, como es obvio, del lenguaje en cuestión y sus géneros más peculiares.

Sin lugar a dudas, el profesor de lenguas no siempre comparte la misma cultura técnica específica de sus alumnos, sobre todo cuando el peso del componente temático, horizontal, es masivo; aunque a través de su experiencia vaya acumulando conocimientos, es impensable que se convierta en médico, abogado, economista, etc. Por la misma razón, la exposición sistemática de nociones que ofrecen algunos manuales, por ejemplo, sobre la economía y el comercio, resulta poco estimulante para alumnos que, a menudo, ya poseen estos conocimientos de forma más amplia y crítica. Mucho más interesante sería, en cambio, la presentación de materiales auténticos, que permitan evidenciar las especificidades lingüísticas y culturales; por ejemplo, en lugar de explicar qué es una empresa y cómo está estructurada, es preferible informar sobre la actividad que desarrolla y la organización de las empresas españolas: ofrecer datos y materiales, que el alumno pueda interpretar a través de su competencia sectorial, con el asesoramiento del profesor en la detección de especificidades culturales y lingüísticas.

Entre los factores lingüísticos que habrá que tener en cuenta, no se puede descartar, como es obvio, el léxico; aun rechazando un planteamiento didáctico de los LFE basado en la primacía del componente léxico y en el aprendizaje memorístico de nomenclaturas, es evidente que los tecnicismos y palabras sectoriales ocupan un lugar central en la comunicación especializada.

En una perspectiva intercultural del léxico de los LFE, cabe hacer hincapié en la posible presencia de "términos culturales", categoría en la que incluyo:

- 1) los *realia*, términos culturales propiamente dichos, es decir, palabras que no tienen referente en las otras culturas;
- 2) acepciones culturalmente marcadas de términos corrientes;
- 3) desde el punto de vista formal, incluyo tanto términos aislados como formas sintagmáticas.

Veremos a continuación, en la parte analítica del presente trabajo, cómo el uso de estos términos puede ser escaso en algunos LFE y abundante en otros, pero hasta en ámbitos menos influenciados por el peso de la cultura local, es posible rastrear algunas presencia significativas. Me referiré tanto a términos característicos del LFE en cuestión como a palabras procedentes de otros sectores, que, sin embargo, se utilizan como rasgo distintivo de algún género; en particular, analizaré unos cuantos ejemplos de la política, la economía y el turismo. Sin pretender sistematizar amplios conjuntos de datos, intentaré destacar la necesidad de que el alumno se acostumbre a captar el valor cultural de las palabras, incluso cuando su saber

profesional lo induce a homologar la otra cultura a la suya.

Por lo que se refiere a la economía, es evidente que, en los niveles más especializados, la explicación de la teoría no requiere competencias interculturales; diferente es el caso de géneros como la negociación empresarial, en el que sin embargo intervienen factores relacionales y no inherentes a la disciplina en cuestión. Pero, ¿qué ocurre, por ejemplo, en una actividad tan relevante para el alumno como puede ser la lectura de artículos de periódico?

En el lenguaje económico, el peso de lo cultural se manifiesta en la frecuente formación de metáforas, más abundantes en el nivel divulgativo pero presentes también en la comunicación especializada (Martinell Gifre, E., Montalto Cessi, D., 1998; Gómez de Enterría, J., 1999). Las más específicas de la economía son las metáforas lexicalizadas, que alcanzan la monosemia y precisión denotativa del tecnicismo (“paraíso fiscal”, “agujero presupuestario”); algunas de ellas son de tipo orientacional, es decir, se basan en la experiencia del espacio: por ejemplo, en “cumbre” se aprecia el valor cultural de la oposición alto / bajo. Pero cabe también decir que los procesos analógicos que llevan a la formación de estas metáforas remiten generalmente a fenómenos que forman parte de la experiencia común, y, por lo tanto, no sólo resultan fácilmente comprensibles, sino que tienen equivalentes en muchas lenguas; a menudo, resultan ser calcos del inglés de difusión internacional. Por ejemplo, cuando se habla de “turbulencia monetaria”, tomando prestado un término de la aeronáutica, se alude a un concepto conocido, que se puede fácilmente trasplantar de una lengua a otra. Por lo menos, entre lenguas no muy distantes. Está claro que el sintagma “paraíso fiscal” resulta incomprensible para culturas que no posean la noción de “paraíso. Muy transparente resulta, en cambio, la metáfora “serpiente monetaria”, fundada en la analogía visual y no en la interpretación simbólica negativa que la cultura occidental atribuye a la imagen de la serpiente.

Diferente es el caso de las numerosas metáforas de uso más ocasional, relacionadas con el fondo conceptual de algún acontecimiento específico⁶ o con una finalidad expresiva: en todos los medios de comunicación, incluso en la prensa especializada, los periodistas explotan al máximo el sistema expresivo de la lengua para favorecer la comprensión del lector. Se dan entonces numerosos ejemplos de revitalizaciones basadas en el acervo patrimonial de la lengua, que pueden resultar poco comprensibles para un extranjero; entre los ejemplos recogidos en Martinell Gifre, E., Montalto Cessi, D. (1998), se destaca, por ejemplo, el siguiente: “*un río revuelto* en el que pescan *grandes piezas* los ultraderechistas de Jean Marie Le Pen⁷”, que revitaliza la forma tradicional a *río revuelto, ganancia de pescadores*.

La lectura de artículos de economía, por lo tanto, podrá plantear dificultades de comprensión cuando se encuentren expresiones metafóricas relacionadas con la fraseología del español, pero en la mayoría de los casos, sobre todo cuando las metáforas tienen carácter definitorio, las analogías serán superiores a las diferencias interculturales, por lo menos entre lenguas europeas.

⁶ Por ejemplo, el análisis de Martinell Gifre, E., Montalto Cessi, D. (1998) evidencia un brote espectacular de metáforas relacionadas con el tema del nacimiento en un corpus de textos tanto italianos como españoles referidos a la entrada en vigor de la moneda única europea, el euro.

⁷ Las cursivas son de las autoras citadas.

Sin embargo, me parece interesante comentar algunos ejemplos que corresponden más exactamente a la definición de “términos culturales”, con especial referencia a la cultura española. Un caso interesante que se puede rastrear en los textos económicos es el de la palabra “autonomía” y sus derivados, en la acepción que le atribuye el texto constitucional. No se trata, bien entendido, de un término económico, sino de una formación del léxico jurídico relacionada con el proceso de la transición política española y el debate parlamentario que la acompañó; es un ejemplo de acepción culturalmente marcada de una palabra ya existente en el vocabulario español, cuyo valor cultural entronca con una fase crucial de la historia de España. Su ámbito de pertenencia más específico es el derecho constitucional, pero su uso se extiende a diferentes áreas de las ciencias sociales, como la política y la economía. Dentro de su sector más específico, constituye un ejemplo de “tecnicismo”, es decir, término monoreferencial, con carácter definitorio; pero su calidad monosémica, indudable en la perspectiva del español, no se puede exportar a otras lenguas mediante un simple proceso de traducción.

Su productividad (frente, por ejemplo, a la más cristalizada “transición”, que identifica una fase histórica ya concluida) se manifiesta en la formación de derivados, y en particular el adjetivo “autonómico”, que define lo propio “de la autonomía”. Este adjetivo se encuentra en un gran número de agrupaciones complejas, muy utilizadas en textos que tratan de la actualidad política y económica española, como por ejemplo: “derecho autonómico”, “sector autonómico”, “desarrollo autonómico”, “mapa autonómico”, “reglamento autonómico”, “gravamen autonómico”, “manifiesto autonómico”; su uso se extiende a un amplio abanico de sustantivos referidos a la realidad española, como ocurre con “televisión autonómica”, “carretera autonómica”, etc.

Es evidente que el alumno extranjero, para entender el significado de estas expresiones, deberá conocer el valor institucional de la “autonomía”, diferenciándolo de otras organizaciones territoriales más cercanas a su experiencia, como los *länder* alemanes y las *regioni (a statuto speciale)* italianas: en esta capacidad de distinguir fenómenos sólo parcialmente afines se ejerce la interculturalidad aplicada a los aspectos “visibles” y “elevados” de las culturas.

La reflexión sobre el estado de las autonomías nos lleva rápidamente al terreno de la política, en el que el elemento de la territorialidad sigue teniendo gran auge. Tienen connotaciones culturales, por ejemplo, las oscilaciones en el uso de formas como “España”, “este país”, “nuestro país”, que corresponden a diferentes momentos y orientaciones políticas: el sintagma “este país”, dominante en la era socialista por su neutralidad frente a la retórica patriótica de la “España” franquista, ha sido sustituido en época reciente por la expresión más participativa “nuestro país”, mientras que la palabra “España” ha recuperado su vigencia (San Vicente, F., 2001: 232-237). Cabe subrayar, en el caso concreto del lenguaje político, la variación diacrónica de las formas culturalmente marcadas, que se podrá fácilmente plantear en el aula presentando textos análogos pertenecientes a épocas distintas.

De todas formas, la presencia de términos culturales en los géneros propios de la política, como discursos y debates, es muy abundante y significativa; a menudo, se trata de palabras procedentes del lenguaje corriente, que en una época determinada y en boca de locutores políticos asumen una carga terminológica específica, dentro de la zona “periférica” del léxico político (Rebollo Torío, M. A., 2002). La comprensión de

expresiones tales como "consenso", "rodillo", "soberanía compartida", entre otras muchas, exige el conocimiento de la realidad política española; pero el enfoque intercultural deberá ser más amplio, puesto que muchos neologismos políticos del español nacen en países americanos; baste citar, en orden caótico, palabras más o menos recientes como "tupamaro", "peronismo", "desaparecido", "cacerolada", "dedazo" etc. Me interesa destacar, a este respecto, que se trata muchas veces de palabras adoptadas como hispanismos en otras lenguas, en la mayoría de los casos para describir la vida política de los países de origen, pero otras veces integradas en la lengua receptora y aplicadas, por extensión, a otras realidades.

Desde este punto de vista, el enfoque intercultural de la enseñanza de una lengua extranjera, máxime en el caso de que tenga "fines específicos", debe consistir en la apreciación del verdadero entorno cultural que poseen palabras ya conocidas, pero a veces convertidas en tópicos, como ocurre, por ejemplo, con el uso del hispanismo *golpe* en italiano (Valero Gisbert, M., en prensa). En otras palabras, habrá que sustituir el estereotipo por una visión más auténtica y diversificada, gracias precisamente a los instrumentos de observación que proporciona el conocimiento de una lengua extranjera.

Por último, pasemos a analizar la presencia de términos culturales en el discurso propio del turismo. En otros trabajos (Calvi, M. V., 2000) me he ocupado de definir el estatus del lenguaje del turismo en el ámbito de los LFE; me limito aquí a recordar que se trata de un discurso en cuya dimensión horizontal se cruzan elementos procedentes de otras micro-lenguas (economía, geografía, hostelería, historia del arte, etc.), pero que encuentra sus expresiones más peculiares en la coordenada vertical de la relación entre el especialista y el público, de la misma manera que sucede en la comunicación política. Sus géneros característicos, como el folleto, la guía turística, las interacciones entre operadores y público, contienen una mezcla muy heterogénea de terminología perteneciente a los sectores antes mencionados, con una densidad variable (bastante alta, por ejemplo, en las guías y más baja en los folletos); pero están caracterizados sobre todo por el empleo de formas participativas, orientadas hacia el interlocutor, no sólo en los casos de función explícitamente persuasiva: incluso en géneros como las guías, menos condicionados por finalidades pragmáticas, se observa hoy la preferencia por formas más directas, máxime en el caso de materiales procedentes de las páginas web.

Dada la estrecha relación entre el turismo y el patrimonio histórico-cultural de una nación, es evidente que la presencia de términos culturales será muy abundante en los géneros que describen el producto turístico; como es obvio, diferente será el caso de los textos de contenido estrictamente económico, o el de las transacciones comerciales, en las que, más aún que en otros sectores, se utiliza un metalenguaje internacional cargado de anglicismos, una *lingua franca* que permite una comunicación *real time* a través de faxes y correos dirigidos a los lugares más alejados del globo.

Algunos términos de raigambre cultural utilizados en el turismo se convierten en tecnicismos con carácter definitorio y precisión denotativa; en la hostelería, por ejemplo, frente al internacionalismo "hotel", encontramos palabras que entroncan con el legado histórico-cultural de España. Pienso en vocablos tan peculiares como "parador", pero también "hostal", "posada" y otras denominaciones utilizadas, por ejemplo, en la clasificación de los hoteles rurales, que corresponden hoy a una nueva forma de turismo

sostenible y respetuoso de las tradiciones locales, también en lo que se refiere a la tipología de edificios.

Asimismo, en los textos turísticos se encuentran frecuentemente términos culturales procedentes de materias como la historia del arte, utilizados en la descripción de monumentos, como “mozárabe”, “mudéjar”, “isabelino”, “churrigueresco” y “plateresco”. La comprensión de estos términos, correspondientes a las formas más descriptibles de cultura, exige que el aprendiz se vaya formando un patrimonio de conocimientos específicos, que le permitirán, por ejemplo, no confundir entre ellos dos adjetivos afines en la etimología pero diferentes en uso y significado como “andaluz” y “andalusí”.

La gastronomía (en el área de la restauración) ofrece un campo de observación muy interesante, puesto que tanto los ingredientes como los platos elaborados mantienen una relación muy estrecha con tradiciones y cultura popular, hasta el punto de que a veces se necesitan traducciones intraculturales o explicaciones para hablantes nativos que procedan de otra región.

En un estudio de las traducciones al inglés de un conjunto de folletos turísticos españoles, Martínez Sánchez, P. C. e Íñigo Ros, M. (1999) analizan las estrategias utilizadas por los traductores en el caso de “términos culturales”, con el propósito de evaluar el peso de variables tales como el género del texto y su función, las implicaciones del término original, el co(n)texto y los conocimientos del destinatario. El análisis pone de manifiesto la relevancia estratégica de estos términos: aparte de las inevitables omisiones, debidas a la necesidad de concisión y claridad, los procedimientos más empleados resultan ser el préstamo y el uso de equivalentes culturales. Sobresale, en particular, el recurso al préstamo, acompañado de una explicación o sin ella, e incluso la recuperación de palabras regionales que no aparecían en el texto original: más que su valor informativo, se aprovecha la relevancia cultural como elemento de atracción.

Aparte de los términos referidos a platos típicos, existen palabras de uso común que, en cada cultura, presentan implicaciones muy diferentes. Pensemos en el término “jamón” y sus homólogos en italiano (“prosciutto”) e inglés (“ham”), dotados del mismo significado (“pata de cerdo salada y curada”) pero de muy diversa relevancia cultural. Tanto en España como en Italia, los vocablos respectivos son hiperónimos que, acompañados de una especialización, remiten a una serie de referentes peculiares (jamón serrano, de York, de pata negra, de Jabugo etc.; *prosciutto crudo, cotto, di Parma, di San Daniele*, etc.); no sólo no es fácil encontrar equivalentes en los productos, sino que cambia, de un país a otro, la cultura gastronómica relacionada (la manera de cortar el jamón y saborearlo, etc.). Todavía más difícil es intentar trasladar al inglés *ham* la exquisitez del ibérico “jamón”; tanto es así que en el diccionario de turismo de Alcaraz Varó et alii (2000), se propone “Parma ham” como traducción de “jamón serrano”: inaceptable como equivalente cultural en la perspectiva de español / italiano, pero comprensible intento de sugerir al público inglés un referente más “sabroso”⁸. Estamos, en este caso, frente a un ejemplo de interculturalidad relacionada con aspectos informales.

La traducción de términos culturales en el sector turístico plantea problemas de varios tipos, dada la abundancia tanto de *realia* como de palabras con equivalentes en otras

8 A “jamón serrano” correspondería la forma italiana “prosciutto crudo di montagna”

lenguas pero culturalmente marcadas en la lengua de partida; habrá que tener en cuenta, en cada caso, el género del texto y sus características discursivas, para elegir la estrategia traductiva más apropiada. Las páginas web proporcionan interesante material para el análisis, puesto que, a menudo, ofrecen versiones en dos o más lenguas. En una somera lectura de la traducción inglesa de algunas páginas de Paradores, he podido comprobar la validez de las observaciones recogidas en Martínez Sánchez, P. C., Íñigo Ros, M. (1999), y en particular la productividad del préstamo. Las palabras del castellano, o de otras lenguas españolas, están a veces acompañadas por una traducción o explicación, sin que se pueda identificar un criterio único. Puede incluso ocurrir que una palabra tenga traducciones diferentes en las distintas secciones de la misma página. Por ejemplo, en la presentación del Parador de Granada, se adopta el préstamo “gazpacho andaluz” junto con la traducción “cold tomato soup”; en el apartado “What to eat” (“Qué comer”) de la sección “How to enjoy your stay” (“Cómo disfrutarlo”) se propone en cambio la definición “cold soup of vegetables”. Pero aparecen también nombres de platos típicos sin traducción alguna, con la evidente intención de no cargar excesivamente el texto; véase por ejemplo un fragmento de la página de la Hostería de Alcalá de Henares:

Qué comer...

Sobre todo, la costrada de Alcalá.

Pasa al comedor adornado con el tradicional mobiliario de la época y disfruta de exquisitos platos como la sopa de ajo, el cocido madrileño, los succulentos asados o el chocolate con migas y picatostes.

What to eat...

La costrada of Alcalá.

Come into the big restaurant, decorated with traditional Castilian furniture, and enjoy exquisite dishes such as ‘sopa de ajo’ (garlic soup), ‘cocido madrileño’ (boiled meat and vegetables), tasty ‘asados’ (roasted meats), or hot chocolate with ‘migas’ and ‘picatostes’.

Mientras que el usuario puede encontrar una explicación para “costrada” en la sección inicial (“an almond and puff-pastry dessert from Alcalá”), no se le ofrece ninguna pista para adivinar el sabor y textura de las migas y picatostes que se sirven con el chocolate.

En resumidas cuentas, se recibe la impresión de que los términos culturales son exhibidos para crear una red de sugerencias y “exotismo” en torno al producto turístico; aunque, en el caso específico de los Paradores, sobresale la voluntad de atraer al turista hacia destinos menos conocidos, ajenos al estereotipo turístico de la España mediterránea. Cabe añadir que, desde el punto de vista de la formación de operadores del sector, la competencia intercultural deberá recorrer la escala completa de habilidades, desde la capacidad de conectar con las costumbres y modalidades comunicativas de los diferentes sectores profesionales implicados (hostelería, agencias de

viajes, etc.), hasta el conocimiento transversal de una amplia gama de materias interrelacionadas. El guía turístico, por ejemplo, deberá actuar de auténtico mediador lingüístico y cultural entre los visitantes extranjeros y la realidad local, tanto en sus manifestaciones “elevadas” como en la práctica cotidiana.

4. Conclusiones

La compleja noción de cultura y la adquisición de una competencia intercultural adecuada en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera tienen diferentes aplicaciones en el campo de la enseñanza para fines específicos.

Sobresale, por un lado, la necesidad de desarrollar en el aprendiente una capacidad de observación que le permita identificar las diferentes orientaciones culturales y estilos comunicativos que pueden generar malentendidos o casos extremos de choque cultural en las interacciones profesionales. Pero se ha visto también cómo la comprensión de la lengua específica, por ejemplo en tareas tan comunes como la lectura de un periódico, exige en muchas ocasiones la adopción de una adecuada perspectiva intercultural. En particular, de los ejemplos analizados se desprende lo siguiente:

- Presencia de lo cultural en los procesos de metaforización utilizados para la formación de léxico específico en el área de la economía. Se destaca, sin embargo, la preminencia de orientaciones culturales ampliamente compartidas, por lo menos en el mundo occidental.
- Formación de términos con precisión denotativa, dotados de contenidos culturales específicos de un área lingüístico-cultural y relacionados con procesos históricos e institucionales, muy evidente en el campo de la política y, más en general, de las ciencias sociales.
- empleo de términos culturales y, en particular, de los *realia* propiamente dichos, en un sector como el turismo, que explota la dimensión de lo cultural local como recurso para encarecer el atractivo del producto turístico.

Creo que los pocos ejemplos aportados pueden contribuir a aclarar algunas facetas de la interculturalidad en el campo de los LFE, aunque todavía queda mucho camino por recorrer para llegar a definir una “gramática” de la competencia intercultural del alumno.

Bibliografía

- Alcaraz Varó, E. et alii (2000) *Diccionario de términos de turismo y de ocio. Inglés-español Spanish-English*. Barcelona. Ariel.
- Balboni, P. E. (1999) *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Venecia. Marsilio.

- Balboni, P. E. (2000) *Le microlingue scientifico-professionali*. Turín. UTET.
- Besse, H. (1993) Cultiver une identité plurielle. *Le français dans le monde*. (254), 42-48.
- Bhatia, V. K. (1993) *Analysing Genre. Language Use in Professional settings*. Longman Group UK.
- Bordoy, M., van Hooft, A., Sequeros, A. eds. (2001) *Español para Fines Específicos. Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Amsterdam, noviembre de 2000. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cabré, M. T. (1993) *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona. Antártida / Empúries. Trad. del catalán.
- Calvi, M. V. (2000) *Il linguaggio spagnolo del turismo*. Viareggio. Baroni.
- Cortelazzo, M. A. (1990) *Lingue speciali. La dimensione verticale*. Padua. UNIPRESS.
- Cigada, S. (1988) Le lingue di specializzazione: problemi scientifici e istituzionali. Relazione introduttiva. En *Il linguaggio delle scienze e il suo insegnamento*. Brescia. La Scuola. 7-27.
- Di Serio, M., Nannini, A. (2002). Lingue e imprese in Romagna. En San Vicente, F. ed. *L'inglese e le altre lingue europee*. Studi sull'interferenza linguistica. Bolonia. CLUEB. 285-303.
- Gómez de Enterría, J. (1999) El discurso especializado de la economía y el comercio. Una propuesta para la enseñanza en el aula del español de los negocios. En Calvi, M. V., San Vicente, F. eds. *Palabras de acá y de allá*. Viareggio. Baroni. 61-78.
- Gotti, M. (2003) *Specialized Discourse. Linguistic Features and Changing Conventions*. Bern. Peter Lang.
- Hall, E. T. (1959/1984) *The Silent Language*. Doubleday.
- Hall, E. T. (1983) *The Dance of Life: The Other Dimension of Time*. Garden City (N. Y.). Anchor/Doubleday.
- Hofstede, G. (1991) *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. Londres. McGraw-Hill.
- Lerat, P. (1997) *Las lenguas especializadas*. Barcelona. Ariel. Trad. del francés.
- Martinell Gifre, E., Montalto Cessi, D. (1998) Más allá del euro. *Culture*. (12), 259-278.
- Martínez Sánchez, P. C., Íñigo Ros, M. (1999) *La traducción de términos culturales en los folletos turísticos: la gastronomía*. En Sánchez Macarro, A., Salvador Liern, V., Gómez Molina, J.R. eds. 153-170.
- Montalto Cessi, D. (1998) Los lenguajes específicos. En Calvi, M. V., San Vicente, F. (eds.) *La identidad del español y su didáctica*. Viareggio. Baroni. 99-106.
- Oliveras, A. (2000) *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Estudio del choque cultural y los malentendidos. Madrid. Edinumen.
- Rebollo Torío, M. A. (2002) *Caracterización del lenguaje político*. En Associazione Ispanisti Italiani, Testi specialistici e nuovi saperi nelle lingue iberiche. Messina. Andrea Lippolis Editore. 11-35.
- Reisinger, H. (2001). *Interculturalidad en la comunicación científica*. En Bordoy, M.,

- van Hoof, A., Sequeros, A. eds., 57-63.
- Salager-Meyer, F. (2003). Academic criticism in Spanish medical discourse: a cross-generic approach. *International Journal of Applied Linguistics*. 13 (1), 96-114.
- San Vicente, F. (2001). *La lengua de los nuevos españoles*. Zaragoza. Pórtico.
- Sánchez Macarro, A., Salvador Liern, V., Gómez Molina, J.R. eds. (1999) *Pragmática intercultural*. Valencia. Universitat de València.
- Scollon, R., Wong Scollon, S. (1995) *Intercultural Communication*. Oxford UK & Cambridge USA. Blackwell.
- Swales, J. M. (1990) *Genre Analysis*. Cambridge University Press.
- Ulrych, M. (1997) *Tradurre. Un approccio multidisciplinare*. Turín. UTET.
- Valero Gisbert, M. (en prensa) Lengua y cultura: contactos entre el español y el italiano.
- van Hoof, A., Korzilius, H. (2001) La negociación intercultural: un punto de encuentro. La relación del uso de la lengua y los valores culturales. En Bordoy, M., van Hoof, A., Sequeros, A. eds., 44-56.
- www.parador.es (30/7/2003)
- Zarate, G. (1986) *Enseigner une culture étrangère*. Paris. Hachette.

La confección de léxicos específicos para la red. Un ejemplo concreto: el léxico multilingüe de economía del proyecto ElektraVoc-II.

Kris Buyse

en nombre del equipo ElektraVoc

1. Introducción

Para la lectura, redacción o traducción de textos altamente especializados, constituyen un instrumento indispensable los *glosarios especializados* tanto mono como multilingües, en particular los que versan sobre *áreas expuestas a una evolución vertiginosa* como la banca, la nueva economía, etc. Por otro lado, la probabilidad de dar con un término “reciente” en el glosario depende de las *posibilidades de actualización del soporte*, y es sobre todo en este contexto donde empieza a ser útil la confección y disposición de un glosario electrónico ‘en línea’. Asimismo, la publicación en formato electrónico, ‘en línea’ o no, permite añadir a la(s) base(s) de datos otros componentes como un módulo de ejercicios con retroacción, para que el conjunto, además de ser *obra de referencia* altamente accesible y flexible, pueda convertirse en un *entorno de aprendizaje* (semi-autónomo).

No obstante, para evitar que se caiga en las *trampas de los cálculos probabilísticos*, la automatización de (parte de) la labor léxico y/o terminográfica no deja de requerir que un *experto supervise* y controle las fases preparatorias.

En este artículo, voy a presentar, en nombre del equipo ElektraVoc y a partir de los resultados provisionales del módulo económico del *proyecto ElektraVoc-II^a (EV2EC)*, unas pistas y trucos para la elaboración de un glosario económico *on line*.

2. Pistas para la elaboración de un glosario multilingüe “on line”

2.1. Enseñanza y aprendizaje en tiempos electrónicos

Desde finales de los años noventa, caracterizados por la mayor cantidad y disponibilidad de conocimientos e instrumentos asequibles, en contraste con la disminución de las horas de contacto y la imposibilidad de llegar a un conocimiento omnisciente de

1 Colaboraron en el proyecto de vocabulario general *ElektraVoc-I*, subvencionado por la K.U.Leuven (KUL), la Lessius Hogeschool (LHO) y el ministerio de Educación de la Vlaamse Gemeenschap (la comunidad flamenca): Nicole Delbecque (KUL), directora; Kris Buyse (LHO y KUL) y Dirk Speelman (KUL), codirectores; Sara Six e Hilde Hanegreefs (KUL) y Sabela Moreno (LHO), colaboradoras.

El ministerio de Educación también subvenciona el proyecto de vocabulario específico *ElektraVoc-II*, en el que colaboró en el 2002, aparte de la LHO y la KUL, la R.U.Gent (RUG). Además de la directora y los codirectores de ElektraVoc-I, el equipo de ElektraVoc-II constó de los siguientes miembros: Eugene Roegiest (RUG), codirector; Lieve Behiels (LHO), codirectora para el módulo económico; Katleen Van den Steen (KUL), Patricia Muñoz Tavira (LHO) y Anne Vandenberghé (RUG), colaboradoras. Nicole Delbecque coordina el módulo cinematográfico, Kris Buyse el económico y Dirk Speelman el tecnológico.

Para la ampliación del módulo económico, la LHO y la KUL -cuyos equipos continuaron las investigaciones en el 2003- cuentan a partir de octubre del 2003 con la competencia terminográfica de un nuevo socio, a saber, la Vlekho (coordinador: Danny Masschelein; colaborador: Steven Dewallens).

Para más información sobre el módulo económico: kris.buyse@arts.kuleuven.ac.be.

cualquier rama de la ciencia, vienen imponiéndose poco a poco *nuevos entornos de aprendizaje* de la lengua: en vez de dirigir un transporte unidireccional de conocimientos cerebrales hacia el alumno, el profesor actual se convierte en ‘coach’ de unos procesos interactivos, encaminados a instruir a los “usuarios” en el *autoaprendizaje asistido* de estrategias y *actitudes* de autoformación ‘para toda la vida’.

En estos tiempos, una plataforma electrónica constituida por una base de datos temática de los términos más frecuentes de un área de conocimiento especializada, acompañados por sus fichas terminológicas, introducciones temáticas, ejercicios y una asistencia graduada, permitirá al usuario superar las dificultades que le suelen impedir adentrarse en el área en cuestión. A la base de datos en papel, la electrónica ‘en línea’ le gana en términos de potencial de accesibilidad, actualización, representatividad, volumen y multifuncionalidad (obra de referencia y al mismo tiempo entorno de aprendizaje). Además, gracias a la *transgresión de la linealidad*, la *transparencia de los criterios y fuentes* de la base de datos está sólo a unos pocos hipervínculos. Asimismo, esta funcionalidad permite integrar mejor en la misma ficha de los lexemas las *relaciones paradigmáticas* (sinónimos, antónimos, parónimos, palabras afines...) y *sintagmáticas* (colocaciones, actantes, ejemplos auténticos...): ambas nos parecen indispensables en la adquisición del vocabulario, que entendemos como el *almacenamiento de un corpus flexible de lexemas y colocaciones básicos, de tal manera que se puedan recuperar fácilmente para su uso correcto y variado*.

EV2EC se enmarca en esta concepción de la confección del saber propio: nos proponemos integrar, en una plataforma electrónica de referencia y de aprendizaje, un corpus representativo de textos económicos, una base de datos terminológica multilingüe con las fichas de sus lexemas y colocaciones más típicos, y un conjunto variado de ejercicios con retroacción, a fin de capacitar al usuario para descodificar artículos económicos en la prensa general y especializada y, al mismo tiempo, invitar a unas primeras actividades productivas en lengua española para fines económicos.

2.2. Selección y confección del corpus virtual

Para el corpus de EV2EC *seleccionamos* unos 5.500 artículos, procedentes tanto de la prensa general como de la prensa económica especializada, ambas ‘en línea’, y tanto la española como la latinoamericana. Dado el carácter desigual de la cantidad de artículos de índole económica que aparecen en la prensa general, por un lado, y en la propiamente económica, por el otro, fuimos coleccionándolos diariamente, procurando mantener un equilibrio entre las diferentes fuentes.

2.3. Clasificación temática

Para estructurar el léxico económico en sus varias subtemáticas, recurrimos a diferentes *fuentes taxonómicas*. Las clasificaciones de la prensa general y la especializada, completadas por la de los manuales y glosarios de economía y la que manejan las facultades e institutos de economía, nos han llevado finalmente a clasificar nuestros textos en las siguientes subtemáticas : 1) empresa, 2) comercio y *marketing*, 3) recursos humanos, 4) finanzas, 5) economía general y 6) nueva economía:

TOKENS

1: Empresa (2.21 MB)	378.695
2: Comercio y <i>marketing</i> (233 KB)	38.260
3: Recursos Humanos (638 KB)	105.351
4: Finanzas (3.73 MB)	652.902
5: Economía general (5.59 MB)	964.742
6: Nueva economía (1.56 MB)	267.822
Total:	2.407.772

cuadro 1: la clasificación temática

Como nuestro objetivo es guiar a los usuarios de la plataforma en su contacto real con la prensa económica, hemos mantenido las desproporciones en el corpus y en las subtemáticas. En el apartado siguiente (2.4) se explica por qué se construye también un subcorpus de economía general (temática 5).

2.4. Extracción, selección y lematización de los términos económicos

En la etapa siguiente, se confeccionó con el programa WordSmith Tools² una *lista de palabras* ('wordlist') a partir de los textos sometidos a análisis. A fin de limitar la cantidad de palabras inútiles, trabajamos con una lista de palabras comodines y términos falsos ('*StopList*'), es decir, una lista de palabras que suelen ser frecuentes pero sin ser términos económicos, como términos gramaticales, nombres propios de empresas, etc. Después, se *lematizó* el resultado, agrupando las ocurrencias de un mismo término con sus distintas formas. Por medio del 'KeyWords-tool' de WordSmith, que permite contrastar un subcorpus con el corpus entero o con un corpus de referencia, llegamos a una lista de *palabras clave* ('Keywords'), es decir, palabras típicas para el subcorpus. El programa calcula la *calidad de palabra clave* ('Keyness'), es decir: la medida en que el término caracteriza al texto, teniendo en cuenta las frecuencias relativas de los términos. Los términos económicos con mayor frecuencia –con respecto a unos criterios cuantitativos preestablecidos, a saber: {test=log likelihood, $p = 1$, max. wanted = 16000, min freq = 1}³ - pueden, en este sentido, ser considerados como los 'básicos' para el usuario que quiera familiarizarse con el funcionamiento de la economía tal como se percibe y comenta en la prensa.

Durante la misma operación, el Concord-tool permite generar rápidamente todas las *concordancias* del término. Los contextos así obtenidos pueden conservarse en un

2 Programa diseñado por Mike Scott y publicado por Oxford University Press. Unas posibles alternativas son Webcorp, Abundantia Verborum, Trados, ...

3 El test compara un corpus con otro y de esta manera aísla los términos que, según un parámetro de probabilidad, serían "típicos" del primer corpus (i.e. marcadamente más o menos frecuentes que en el otro corpus). Así comparamos los corpus de las subtemáticas económicas (como Finanzas) con el corpus económico general (temática 5) para sacar los términos clave de aquellos corpus. El corpus económico general se ha comparado, gracias a la colaboración de G. Rojo, con un corpus muy amplio de lengua general, a saber, el CREA. Para más información sobre el test, véase Ted Dunning, 1993. *Accurate Methods for the Statistics of Surprise and Coincidence*. Computational Linguistics 19, 1.

"P" es el parámetro de probabilidad: cuanto más bajo, más relevante será la diferencia. Un valor inferior a 0.05 se considera como significativo. Aquí se ha manejado un valor de 1 para poder comprobar en un orden decreciente todos los "tokens" y filtrarlos manualmente.

Los valores máximo y mínimo de tokens constituyen otro filtro: así se podría limitar la cantidad de términos obtenidos. Sin embargo, aquí se ha optado por manejar unos márgenes muy amplios para poder analizar primero la lista antes de filtrarla manualmente.

documento aparte sin perder las fuentes de procedencia respectivas. Cada contexto se acompaña automáticamente del código que había sido atribuido al documento del que procede. De esta manera, se pueden elegir para cada término unos contextos que apoyan adecuadamente su significado, para uso futuro en las fichas terminológicas del léxico y además para la elaboración del módulo de ejercicios sobre el léxico económico. Asimismo, el *concord-tool* permite aislar las colocaciones más frecuentes. Veremos más adelante⁴ cómo se pueden evitar algunas trampas a la hora de aislar las colocaciones.

2.5. Confección de una base de datos

Así seleccionados y clasificados, los términos forman el núcleo central de una base de datos, configurada con la ayuda del programa Multiterm de Trados⁵. Para cada término económico se confecciona *una ficha* en la que, además de la *definición* y la *traducción* del término al neerlandés, francés e inglés, se describe parte de sus relaciones *sintagmáticas* y *sintácticas*: la categoría gramatical, las colocaciones más frecuentes, los actantes indispensables, unos contextos auténticos, sinónimos, antónimos, parónimos y su frecuencia en el corpus.

Además, gracias a unos enlaces a la bibliografía, pueden consultarse el artículo y el periódico del que proceden, junto con la fecha de publicación en Internet así como las fuentes consultadas para confeccionar las definiciones. Para ello, se elaboraron listas de *fuentes lexicográficas y textuales 'en línea'*, como las siguientes:

1: Español (España)	1*: Español (Latinoamérica)	
2: Nederlands	3: Frans	4: English
5: Alemán – Duits	6: Italiano – Italiaans	7: Pt

<http://labs.google.com/glossary> (consulta de definiciones)

- 1: **Términos económicos** (Corfinsura) [GUESP13]
- 1: **Vocabulario básico económico** [VUESP1]
- 1: Glosario de algunos **términos económicos y financieros** [GUESP4]
- 1*: **Economía**: glosario (México) [GUESP3]
- 1*: **Glosario económico & financiero** (Colombia)[GUESP12]

1 – 2:

Glosario del euro [GMT1] (2, 3, 4 + resto lenguas comunitarias)

1 – 3:

Banking Terms (1-3-4) [G134T1]
Glosario terminológico sobre **aduanas** (1-3-4-5) [G1345T3]
OECD Macrothesaurus Chapter Headings (4-1-3) [G413T2]
Glosario del **euro** [GMT1] (2, 3, 4 + resto lenguas comunitarias)
Terminología del **FMI** – Glosario multilingüe (1-3-4-5-7) [G13457T3]

cuadro 2: ejemplos de listas de instrumentos lexicográficos 'en línea'

⁴ Véase el apartado 3.

⁵ Se podría recurrir a cualquier programa de este tipo, con tal de que el output sea convertible a XML (porque éste permite presentar y utilizar la base de datos de muchas maneras diferentes, sin tener que adaptar siempre el formato).

3. Oportunidades de la plataforma electrónica

Confeccionada de esta manera y publicada tal cual en la web –por medio de la versión iX de MultiTerm-, la base de datos se convierte en una *obra de referencia representativa* y fácilmente *accesible y actualizable*. Sin embargo, se puede ir más allá, aumentando su *representatividad y funcionalidad*, aunque para evitar escollos en la ruta hay que contar con la experiencia del *experto*.

3.1. Colocaciones y estrategias

Pongamos por caso la colocación financiera “*tipo de cambio*”. Si se recorren las ‘pistas’ descritas más arriba, es muy probable que los cálculos pasen por alto esta combinación frecuente y típica: el *log likelihood test* no invitará a retener en la lista de palabras clave ni ‘tipo’ ni ‘cambio’, no siendo ninguno de los dos típicos de finanzas; como las concordancias se generan a partir de las palabras clave, tampoco se podrán aislar posibles colocaciones frecuentes como “tipo de cambio” de entre las concordancias.

Se puede remediar de dos maneras:

- o bien un experto supervisa la selección de los términos clave y no suprime los dos términos de la lista, conociendo el caso de colocaciones como “tipo de cambio”;
- o bien, lo que es mejor, se aíslan primero las colocaciones por temática y se les aplica también el *log likelihood test*.

Otro problema cuantitativo en colocaciones del tipo “*frente a*”, requiere aún más la opinión del experto: siendo típica esta combinación tanto del español general como del español económico general y el de finanzas, tampoco será retenida a la hora de aplicar el *log likelihood test*; sin embargo, el experto sabrá que los estudiantes tienden a sustituirla por otros grupos preposicionales menos típicos del área de finanzas, lo cual puede constituir un criterio suplementario para mantener el término en la subtemática correspondiente.

3.2. Introducciones temáticas para “*reajustar las cuentas*”

Además, *ningún recuento de este tipo es fiable cien por cien*, y las listas de frecuencias tampoco constituyen el evangelio. A fin de anticipar las posibles carencias del cálculo automático, se ha desarrollado otro material didáctico para completar el léxico económico generado exclusivamente a partir del corpus: con una selección del léxico llamado ‘básico’ según los autores de los manuales y glosarios, se redactaron *introducciones temáticas* sobre cada subtemática (véase, a modo de ejemplo, el cuadro 3). Los términos ‘económicos’ de las introducciones se presentan con un color diferente –aquí se subrayan-, de manera que el usuario los pueda reconocer como ‘económicos’. Se relacionarán mediante un enlace con una ficha terminológica similar a las fichas de los términos provenientes del corpus. En caso de que no se den en nuestro corpus, recibirán la frecuencia ‘0’ en el campo cuantitativo correspondiente.

Introducción temática: La Nueva Economía

1. ¿Qué es la Nueva Economía?

La economía cambia continuamente, pero desde hace unos quince años está cambiando muy profundamente. El concepto de 'nueva economía' refiere a un mundo en el que la gente trabaja cada vez más con el cerebro y menos con las manos, es decir, una economía que se basa en el conocimiento y en la información. En ella, el papel de las nuevas tecnologías de información y de comunicación es cada día más importante. En el sector servicios las nuevas tecnologías han llegado a constituir el núcleo de la actividad. La introducción revolucionaria de Internet en el mundo empresarial tuvo como consecuencia la apertura de una nueva vía de contacto con clientes y proveedores. Internet no sólo permite que una infinidad de personas compartan e intercambien información entre ellos, sino que es, además, una plataforma de negocios en línea. El comercio electrónico ofrece grandes posibilidades para las sociedades comerciales. (...)

cuadro 3: extracto de una introducción temática

3.3. Más allá de la obra de referencia

Las introducciones crean también otra oportunidad, a saber: la de convertir la obra de referencia en la parte central de un *entorno de aprendizaje*.

Los términos del léxico que no están en nuestro corpus sino sólo en las introducciones temáticas, reciben el valor "0" para este criterio. Para la base de datos, el usuario dispondrá, aparte del índice alfabético, de otro criterio, a saber: la frecuencia decreciente. Así, para adentrarse en una de las subtemáticas, podrá empezar por la lectura de la *introducción temática* para hacerse una idea global del área; después, podrá decidir él mismo hasta *qué nivel de frecuencia* asimilar los términos del tema correspondiente y, una vez asimilados estos términos, intentar leer alguno de los textos originales sobre el tema en el corpus –o en el periódico del día- y comprobar si estos conocimientos le permiten una comprensión global de los textos periodísticos. En caso de que queden demasiados huecos –que no se deban a una falta de conocimiento del español general-, podrá decidir asimilar más términos de la lista de frecuencias. Así, esta forma de estudio encaja perfectamente en un entorno de aprendizaje autónomo asistido. Por último, se podrá generar una serie de *ejercicios con retroacción* a partir de las concordancias seleccionadas anteriormente.

A fin de crear el entorno de aprendizaje, hace falta construir una plataforma propia, debido a la incapacidad de programas como MultiTerm para combinar base de datos, módulo de ejercicios, corpus virtual de textos, introducciones temáticas, ordenación por frecuencia decreciente y algunos instrumentos de comunicación entre los participantes del proceso de autoaprendizaje asistido.

4. Perspectivas y conclusiones

Cuando termine la financiación del proyecto, esperamos ofrecer en la plataforma de ElektraVoc las fichas terminológicas de las subtemáticas más frecuentes de nuestro corpus económico (dando preferencia, por este orden, a las subtemáticas “finanzas”, “empresa” y “economía general”), para que el usuario pueda, de acuerdo con la filosofía global de ElektraVoc, aprender por la práctica y de manera integrada y dinámica en un contexto de aprendizaje autónomo asistido. La obra de referencia temática con los términos económicos más frecuentes de la prensa, por un lado, y de los manuales y glosarios, por el otro, acompañados por contextos auténticos, introducciones temáticas y ejercicios, debería así convertirse en un entorno un de aprendizaje que permita aprender los términos indispensables para comprender la prensa económica. Para conseguir este objetivo, hace falta evitar los problemas antes indicados e integrar las oportunidades que en el camino se presenten.

Bibliografía

- Binon, J. & S. Verlinde (1999) La contribution de la lexicographie pédagogique à l'apprentissage et à l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde (LES). *Etudes de linguistique appliquée* 116: 453-468.
- Buyse, K. & N. Delbecque (2002, i.p.) ElektraVoc. *Aprendizaje del vocabulario español asistido por ordenador*. G. Fabry ed., Jornada de estudios sobre el aprendizaje del vocabulario E/LE. Louvain-la-Neuve, UCL & Embajada de España, <http://www.emontaigne.com>.
- Buyse, K., P. Muñoz Tavira, E. Roegiest & A. Vandenberghe (2003, i.p.) *Hacia un léxico económico español en soporte electrónico*. Andreu van Hooft & Rob le Pair eds., Foro Hispánico. *El español de los negocios: perspectivas teóricas, investigaciones, nuevas tecnologías y didáctica*. Nijmegen: Universiteit Nijmegen.
- Buyse, K. (2003) *Plataforma electrónica del español económico dentro del proyecto ElektraVoc-II*. S. Posteguillo Gómez ed., Internet and Language. Castellón: Universidad de Castellón.
- Buyse, K., N. Delbecque & D. Speelman (2003) 'Portavoces'. Thematische woordenschat Spaans met oefenmodule. CD. Deurne: Wolters-Plantyn.
- Corpas Pastor, G. (1992) *Tratamiento de las colocaciones del tipo A+S/S+A en diccionarios bilingües y monolingües (español-inglés)*. Euralex 90. Actas del IV Congreso Internacional, Benalmódena (Málaga), 28 agosto – 1 sept. 1991, Barcelona, Bibliograf, 331-340.

La difusión de la terminología científica en la prensa

Giovanna Mapelli

El reto de la divulgación científica a través de los medios de comunicación es la transmisión de conocimientos especializados, que se producen dentro de una comunidad de expertos, a un público más amplio a fin de aumentar su bagaje cultural. Así pues, en el proceso divulgativo se lleva a cabo una reformulación de un discurso primario, científico (*discours source*), en un discurso secundario, divulgativo (*discours second*) en función del receptor y de la nueva situación comunicativa (Authier 1984, Jacobi 1986, 1987, 1988, Mortureux 1986).

Además, el discurso divulgativo se apoya en un juego metalingüístico puesto que la reformulación en un discurso se considera como paráfrasis (Fuchs 1994) y dicha paráfrasis supone una actividad metalingüística (Fuchs 1982).

El discurso científico y el divulgativo se diferencian por distintos aspectos, uno de los cuales es la terminología, el principal obstáculo con el que el divulgador se enfrenta. Cabe recordar que los términos son vehículos de comunicación y unidades susceptibles de variación, como ha destacado Cabré (1992, 1999) en su innovadora "Teoría comunicativa de la terminología": los factores de orden comunicativo-textual, el propósito del texto, los destinatarios, el tipo de emisor, las características del medio y de la situación, el grado de formalidad, etc.– condicionan el empleo de los términos y el nivel de mayor o menor abstracción.

Dentro del marco teórico de estas premisas, en la presente comunicación trataré de destacar los procedimientos microdiscursivos, derivados de la situación de asimetría más o menos marcada entre los interlocutores, que se usan para introducir las unidades terminológicas en la prensa española.

El corpus se compone de 40 artículos de temas científicos aparecidos en la prensa española en 2003: desde la más especializada (*Investigación y Ciencia; Mente y Cerebro*), pasando por la semiespecializada (*Muy Interesante*), hasta la más general (*El País, El Mundo*).

Se observa que, en la progresión que nos lleva desde los textos divulgativos más especializados hasta los de una menor especialización, los términos disminuyen como era previsible; sin embargo, cuando éstos aparecen, el divulgador tiene el deber de explicarlos y definirlos. Lo que nos interesa aquí no es tanto la cantidad y la calidad de la información técnica transmitida, es decir, el nivel de profundización en el tema tratado, sino la manera de difundir las unidades terminológicas que podrían dificultar la comprensión del artículo.

Así pues, introducir un término científico en otro contexto comunicativo implica un movimiento particular y complejo destinado a reformular el contenido del texto-fuente (Jeanneret 1994) puesto que el grado de especialización de la comunicación

condiciona no sólo la densidad terminológica, sino también la variación expresiva para referirse al mismo concepto (Cabré 1999). Intentaré, por consiguiente, subrayar las huellas de superficie causadas por el proceso reformulativo.

En primer lugar, se ha detectado en este análisis del muestreo que la actividad metalingüística se lleva a cabo a través de modalidades distintas que organizan, señalan y explicitan más o menos la co-presencia (*mise en contact*, en términos de Mortureux 1986) del término científico y de su paráfrasis no marcada.

El texto divulgativo llega a ser el lugar de encuentro de las “dos culturas” donde se hallan fragmentos (o palabras) del discurso primario seguidas por una reformulación explicativa.

Tales estructuras bipolares pueden aparecer en articulaciones metalingüísticas explícitas; es decir, en aquellas secuencias donde se recurre a un verbo metalingüístico del tipo “llamado”, “denominado”, “conocido como”, o “bautizado” y “etiquetar”, más connotativos, etc. en su función de denominación (Loffler-Laurian 1983). La marca metalingüística puede introducir el tecnicismo, como vemos en estos primeros ejemplos:

...Cuando un tejido resulta dañado,..., las células de la zona afectada mueren súbitamente, Este tipo de muerte, LLAMADO necrosis, perjudica a las células vecinas... (IC, junio 2003: 39).

...se estableció la localización de las tres fuentes. La ETIQUETARON como “fuentes repetitivas de rayos gamma blandos”... (IC, abril 2003: 8).

La forma no activa y circulante es 3, 5, 3', 5'-tetrayodotironina (LLAMADA tiroxina o T4) (MC, n°2-1, 2003: 10).

...a las conexiones entre hemisferios SE LES LLAMA también comisurales, ... (MC, n°2-1, 2003: 14).

...las redes neuronales que componen el sistema nervioso de los mamíferos permanecen plásticas, modificables, a lo largo del curso entero de la vida de estos organismos. Dicha plasticidad constituye una de sus adaptaciones más importantes. Englobado BAJO LA DENOMINACIÓN de plasticidad neural ... (MC, n°4-3, 2003: 11).

...la resorción es un proceso de eliminación de mineral del hueso en el que intervienen otras células LLAMADAS osteoclastos (MI, mayo 2003: 99).

Un 90% de la parte mineral del hueso es un compuesto que contribuye a la dureza LLAMADO hidroxapatita (P, 30-07-03: 28).

...tecnología ...DENOMINADA interferometría. Consiste en combinar la luz de un mismo objeto (P, 25-06-03: 36).

El asteroide ha sido BAUTIZADO como 2002NY40 ... (M, 15-08-03, consultado el 30 de junio).

O bien introducir el término más común:

Este daño se hace patente en la alopecia androgenética, también LLAMADA calvicie común... (MI, julio 2003: 46).

...EL LLAMADO mosquito rompeshuesos, *Aedes aegypti* (MI, julio 2003: 113).

Como en cada año en la época estival, la lluvia de las Perseidas vuelve a aparecer en el cielo ...aunque en esta ocasión la lluvia de estrellas, CONOCIDA también COMO "lágrimas de San Lorenzo" (M, 28-07-03 consultado el 10 de julio).

A veces, para subrayar la diferencia entre el término específico y la expresión común, se emplean adverbios:

La correcta adición de nucleótidos, también LLAMADOS VULGARMENTE letras genéticas-A, G, C y T-está catalizada... (MI, enero 2003: 40).

Existen también otras estructuras en las que se intenta definir el tecnicismo. En los artículos de divulgación científica pueden encontrarse frases relativas o copulativas con el verbo ser u otros similares como "constituir" que proponen una definición de equivalencia (Loffler-Laurian 1983):

citocromos c bacterianos, QUE SON proteínas pequeñas con un grupo hemo (IC, junio 2003: 82).

El hipocampo ES una estructura cortical... (MC, n°4-3, 2003: 14).

... al destello de rayos gamma (GRB en su sigla en inglés)... Un GRB ES una explosión de altísima energía y muy corta duración (P, 16-04-03: 31).

La zona mesopelágica CONSTITUYE una barrera intermedia para el paso de la materia orgánica hacia las profundidades... (IC, junio 2003: 36).

A veces, se explica el tecnicismo haciendo referencia a su función (definición que se apoya en la finalidad del objeto) o, en menor medida, a su composición (forma de definición que analiza los componentes) (Loffler-Laurian 1983):

Los animales utilizan (...) las señales químicas llamadas feromonas PARA identificar en otros individuos su sexo, identidad, disposición para el apareamiento y la reproducción, el enfrentamiento e incluso la relación maternofilial (P, 19-02-03: 36).

....peptidasa de la señal, una proteína ENCARGADA DE eliminar ... (IC, junio 2003: 81).

....caspasas efectoras, proteínas QUE EJECUTAN el programa de muerte celular ... ENCARGADAS DE fragmentar proteínas esenciales para el mantenimiento de la homeostasis celular (MC n°2-1, 2003: 43-44).

Nos referimos a la papila dérmica, QUE NUTRE el pelo ... (MI, julio 2003: 48).

El periplasma ESTÁ COMPUESTO por una solución acuosa de oligosacáridos, proteínas y iones (IC, junio 2003: 75).

La luna ESTÁ COMPUESTA hasta un 65% por el material de un cuerpo espacial (M, 03-07-03 consultado el 10 de julio).

Otro recurso común con función metalingüística, para introducir la paráfrasis del tecnicismo, es el empleo de conectores reformulativos, que introducen una aclaración o una explicación de algo que se acaba de decir. El divulgador se da cuenta de que el término científico podría resultarle opaco al lector y, por lo tanto, intenta definirlo:

ambas poseen una actividad oxidorreductora, ESTO ES, capacidad de transferir electrones entre distintas moléculas (IC, junio 2003: 36).

sin intervenir en la estequiometría del mismo (ES DECIR, en las proporciones de reactivos y productos) (IC, abril 2003: 68).

...la osteoporosis, ES DECIR, la enfermedad del sistema óseo (MI, mayo 2003: 95).

...la explosión es esférica, ES DECIR, que emite en todas las direcciones por igual (P, 16-04-03: 31).

Estos tres nuevos satélites ...son irregulares, ES DECIR que no se han formado al mismo tiempo que el planeta pero que han sido "capturados" al pasar en su campo de atracción (M 14-01-03 consultado el 30 de junio).

El conector, en lugar de introducir una aclaración puede introducir el mismo tecnicismo:

El desciframiento de la estructura de la molécula de la herencia, O SEA del ácido desoxirribonucleico,... (MI, enero 2003: 38).

También se encuentra a menudo la conjunción "o"; esta estructura coordinante puede introducir el tecnicismo como en los siguientes ejemplos:

...Se trata de la *muerte celular programada* O *apoptosis* (IC, junio 2003: 39).

...Consta éste de una cavidad y una pared o neuroepitelio (MC, n°2-1, 2003: 12).

...originan la capa más profunda de la corteza adulta, O capa VI (MC, n°2-1, 2003: 14).

...la formación de neocorteza, O neocorticogénesis (MC, n°2-1, 2003: 15).

...una de las estructuras del SNC objeto de mayor atención fue el giro dentado (O *fascia dentata*) del hipocampo (MC, n°4-3, 2003: 14).

Otras veces, introduce la sigla:

...la hormona estimuladora del tiroides, O TSH (MC, n°2-1, 2003: 10).

O bien puede poner en relación el calco y el anglicismo:

...las células madre O *stem cells* del llamado bulbo piloso (MI, julio 2003: 48).

Por un lado, en la prensa general esta conjunción introduce una metáfora para que el concepto quede más comprensible:

...ha descifrado la secuencia completa del genoma humano, O ‘libro de la vida’, dos años antes de lo previsto (M, 15-04-03 consultado el 19 de mayo).

Por otro, en las revistas especializadas puede introducir una explicación que, a su vez, resulta poco inteligible para el amplio público:

Los pesos moleculares de las enzimas son altísimos– superan ampliamente los 100.000 dalton, O doceavas partes de la masa de carbono 12– (IC, abril 2003: 68).

En el plano oracional, el correlato de los relacionantes reformulativos son las aposiciones explicativas donde la paráfrasis y el término-clave, supuestamente desconocido por el lector, se yuxtaponen y están separados por una coma o un paréntesis. El divulgador quiere precisar aspectos significativos de los elementos conceptuales mediante una aclaración discursiva:

...ha obtenido resultados esperanzadores con B-ciclodextrinas catiónicas (CD), polímeros con carga positiva (IC, junio 2003: 11).

Una de estas moléculas es el citocromo c, proteína crucial en la respiración (IC, junio 2003: 36).

...el espacio en cuestión se halla ocupado por el periplasma, una substancia cuya consistencia se aproxima bastante a la de un gel (IC, junio 2003: 75).

... folículo piloso, la estrecha depresión en la piel que contiene la raíz del pelo (MI, julio 2003: 46).

... únicos organismos capaces de catalizar la reacción Haber Bosch (reducción de nitrógeno hasta amoníaco) (IC, junio 2003: 75).

... el alineamiento... coincidirá además con el “perihelio” (mínima distancia entre Marte y el Sol) ... (M, 18-07-03 consultado el 31 de julio).

Las enumeraciones yuxtapuestas al tecnicismo, entre paréntesis o con un conector reformulativo se definen “paráfrasis de tipo asociativo” (Jacobi 1989); es decir, paráfrasis *in praesentia* que expanden el tecnicismo con una explicación. Por tanto, si en el discurso científico la sinonimia suele estar ausente, en la divulgación se establece una “sinonimia referencial” entre el término técnico y su paráfrasis. La reformulación, sin embargo, tendrá un semantismo más pobre y podrá usarse para

distintos referentes: de hecho, generalmente en el intento de definir o precisar el tecnicismo se usan hiperónimos y palabras más generales.

Las paráfrasis yuxtapuestas pueden estar marcadas por signos tipográficos como la negrita, cursiva o comillas: signos que destacan la distancia metalingüística, es decir, la pertenencia a dos discursos distintos (el científico y el cotidiano) de los dos términos en relación. Estos tipos de aposiciones permiten, por lo tanto, pasar del tecnicismo a su paráfrasis de manera más económica y rápida con respecto a las transiciones que se producían en las definiciones con el verbo “ser”:

...ciertas sustancias (*catalizadores*) influían en la velocidad a la que transcurría un proceso, pero sin intervenir... (IC, abril 2003: 68).

...centro responsable de la asimetría de la molécula (el “centro quiral”) (IC, abril 2003: 69).

...invasión de la malvasía canela –*Oxyura jamaicensis*–, un ave importada... (MI, agosto 2003: 98).

Las *sinapsis*, o contactos sinápticos (MC n°4-3, 2003: 11).

Formación de brotes axonales (*axon sprouts*) (MC n°4-3, 2003: 13).

El plumaje y el comportamiento *bush rounding* (esconderse paralizado detrás de una mata o una piedra)... (P, 12-03-03: 40).

...el alineamiento ...coincidirá además con el “perihelio” (mínima distancia entre Marte y el Sol) ... (M, 18-07-03 consultado el 31 de julio).

En la prensa menos especializada, para favorecer el acceso a las nociones científicas, se incluyen elementos que pertenecen a la vida cotidiana y a la realidad inmediata del lector. Y una manera para crear un puente entre los dos mundos y concretar lo que es abstracto y está lejos de la percepción ordinaria, es el empleo de la metáfora, del símil o de la comparación. Es interesante observar que en la metáfora divulgativa, lo que se produce es una simbiosis entre el término especializado y el elemento metafórico dentro de la misma frase como en los siguientes ejemplos:

Se ha propuesto que los telómeros son el “reloj mítico”, que cuenta el número de veces que la célula se ha dividido... Por tanto, existen dos mecanismos claves en el control de la división celular: el reloj mítico y los supresores tumorales... El reloj mítico (los telómeros)... (IC, junio 2003: 36-37).

....secuencia de aminoácidos, los ladrillos que integran las proteínas (MI, enero 2003: 38).

La miosina es un pequeño motor molecular que convierte la energía química en moción mecánica... (M, 07-06-03 consultado el 10 de junio).

...el ozono es COMO un gran paraguas que nos protege de los rayos nocivos del Sol (MI, julio 2003: 74).

Para aumentar el tamaño de una estructura ósea es necesario crear nuevo material periférico y destruir el antiguo. Es COMO si reformáramos nuestra casa construyendo una fachada que rodeara la original y luego derribáramos ésta para usar sus ladrillos en la nueva (MI, mayo 2003: 99).

Su grupo de investigación empezó consiguiendo un femtoláser, un láser que en vez de emitir luz de manera continua, la emite en paquetes de fotones que duran unos 70 femtosegundos, COMO los chorros discontinuos de una manguera de agua, pero mil billones de veces más rápido (P, 02-04-03: 39).

El carácter metafórico de la expresión utilizada se señala, también en este caso, a través de la cursiva o de las comillas:

Un gen es una ristra de unos cuantos miles de bases (las *letras* del ADN) (P, 11-03-03: 33).

El problema es que el vidrio no se integra totalmente en el hueso y a la larga pueden aparecer tensiones con el tejido óseo, con lo que se separan las dos fases y el vidrio queda *danzando* (P, 30-07-03: 28).

...la fuerza gravitatoria de la galaxia mayor está tragándose a la más chica, y que las estrellas “robadas” terminarán en el halo esférico que rodea el disco... (M, 08-08-03 consultado el 21 de agosto).

Las moléculas de miosina ‘caminan’ como los humanos (M, 07-06-03 consultado el 10 de junio).

A veces, cuando el divulgador está convencido de que la imagen que propone es inexacta, usa expresiones de carácter metalingüístico del tipo “una especie de”, “a manera de”:

... instrumentos moleculares que almacenan la información genética, regulan su transmisión y ejecutan el programa almacenado tanto en el cromosoma mayor (ESPECIE DE “disco duro” bacteriano) como en cromosomas menores, que A MANERA DE “disquetes”, facilitan la transferencia horizontal de información genética (IC, junio 2003: 74).

...un equipo aportó otra pieza al puzzle capilar. Nos referimos al factor potencial de linfocitos 1 o *Lef1*, proteína reguladora que ayuda a excitar los genes necesarios para la reconstrucción del folículo...otros científicos relacionaron la proteína de morfogénesis ósea (BMP) con la creación de las yemas epiteliales, ESPECIE DE bolsillos en la piel que actúan como precursores de los folículos (MI, julio 2003: 48).

Muchos mamíferos, desde ratones a elefantes, tienen UNA ESPECIE DE sexto sentido para detectar feromonas (P, 19-02-03: 36).

En las revistas divulgativas más especializadas, en ocasiones, estas figuras en lugar de hacer más accesible el concepto, hacen referencia a otros tecnicismos:

La desconexión de sinapsis a través de ese segundo proceso se asemeja al control fisiológico de la secreción de hormonas por terminales hipotalámicos (MC, n°4-3, 2003: 15).

Cierto tipo de bacterias (similares a las actuales Rickettsias) intervendrían en el origen de las mitocondria... (IC, junio 2003: 74).

Cabe destacar también que en la sección de ciencia de la prensa general se observa una disminución de la densidad conceptual y una pérdida de detalles. La reducción de la red conceptual, es decir, la ausencia del tecnicismo, de la denominación precisa, deja algunas huellas como el empleo de términos generales (sustancia, objeto, ...) e indeterminantes. Todo ello, por una parte, parece ser impreciso; por otra, facilita la comprensión al lector lego. Veamos algunos ejemplos:

Una marea roja compuesta por UN ALGA altamente contaminante... Este alga contaminante... se alimenta de desechos industriales, desperdicios agrícolas y animales, y fertilizantes ricos en fósforo y nitrógeno... el alga emite oxígeno en el agua y produce toxinas... (M, 01-08-03 consultado el 8 de agosto).

... hasta el RINCÓN DEL CEREBRO donde se procesa la información (P, 19-02-03: 36).

La causa puede ser UNA enfermedad cardiovascular (M, 04-08-03 consultado el 8 de agosto).

...una minúscula galaxia que expulsa ENORMES CANTIDADES de energía y gases (M, 26-05-03 consultado el 10 de julio).

La luna está compuesta hasta un 65% por el material de UN cuerpo espacial (M, 03-07-03 consultado el 10 de julio).

En cambio, en los artículos de la revistas analizadas muchos términos quedan sin explicación ya que se supone que el lector tiene un acervo cultural suficiente como para entender tales conceptos:

... contienen proteínas que impiden el proceso de adhesión celular y LA HEMOSTASIA. Producen MIONECROSIS ... (IC, abril 2003: 33).

De la misma manera, algunos símbolos no están explícitados y las siglas no aparecen desarrolladas:

...zeolitas que contienen Cu, Co, y catalizadores de PD (IC, abril 2003: 75).

El gradiente de protones se deshace mediante la reentrada de los mismos en el citoplasma a través de la sintetasa de ATP ... (IC, junio 2003: 77).

Incluso las unidades de medidas se acompañan con una definición oscura para el público no experto:

Los pesos moleculares de las enzimas son altísimos –superan ampliamente los 100.000 dalton, o doceavas partes de la masa de carbono 12– (IC, abril 2003: 68).

Asimismo, los ejemplos o las explicaciones aducidas para aclarar un tecnicismo están formuladas en un lenguaje difícil:

...únicos organismos capaces de catalizar la reacción Haber Bosch (reducción de nitrógeno hasta amoníaco) (IC, junio 2003: 75).

Pueden aparecer observaciones de tipo etimológico o explicativo que favorecen una reflexión sobre el origen del término y que tienen una función pedagógica (Gotti 1996):

El término apoptosis fue acuñado en 1972 por John Kerr, Andrew Wyllie y Alastair Currie, a partir de la palabra griega que designa caída, en analogía con la *caída* de las hojas y en referencia a su carácter natural (IC, junio 2003: 39).

...método de Gram, así llamado en honor de Hans Christian Joachim Gram, su inventor, ... (IC, junio 2003: 75)...neuronas de circuito local GABAérgicas inhibitoras (GABA significa ácido gammaamino butírico) (MC n°2-1, 2003: 14).

Las osteoporosis, literalmente “huesos porosos” ... (IC, mayo 2003: 51).

Desde que Berzelius acuñó en 1935 la palabra *catálisis* (del griego *katalyein*, que significa disminuir la fuerza o ablandar y se refiere aquí a la resistencia que ofrece la sustancia a sufrir transformación en un proceso) (IC, abril 2003: 68).

LUCA son las iniciales inglesas de *last universal common ancestor*, el último ancestro común de los seres vivos de este planeta (P, 11-03-03: 33).

...a las conexiones entre hemisferios se las llama también comisurales, PORQUE se establecen a través de las comisuras telencefálicas (cuerpo calloso y comisuras anterior y hipocámpica) (MC, n°2-1, 2003: 14).

Las bacterias... se denominan procariotas PORQUE carecen de verdadero núcleo (IC, junio 2003: 74).

La gran “oposición” –EL TÉRMINO QUE DEFINE la alineación entre la Tierra, el Sol y cualquier planeta– de Marte ...(M, 18-07-03 consultado el 31 de julio).

En lugar de usar una de las definiciones analizadas hasta ahora, el autor del artículo puede recurrir a un elemento deíctico (en este caso, los demostrativos) para informarnos sobre la naturaleza del concepto introducido anteriormente:

Cierto tipo de bacterias (similares a las actuales Rickettsias) intervendrían en el origen de las mitocondria... ESTOS MICROORGANISMOS... (IC, junio 2003: 74).

...las chaperonas... ESTAS PROTEÍNAS acompañantes... (MC, n°2-1, 2003: 44).

100.000 estrellas de neutrones, restos de astros supermasivos muertos... unas cuantas de ESTAS BOLAS SUPERDENSAS de neutrones que giran a altísima velocidad (P, 25-06-03: 36).

En resumen, en análisis de las publicaciones que nos han servido para el estudio, hemos podido observar que la divulgación mantiene una clara heterogeneidad interna. En las revistas más especializadas, el número de los artículos, redactados por los mismos científicos, está limitado, y éstos ocupan muchas páginas; en MI, en cambio, aparecen mucha información de todo tipo, tienen una tendencia hacia cierto sensacionalismo y las imágenes ocupan un lugar privilegiado; en las páginas de la prensa ordinaria, donde quien escribe es un periodista y no un científico, la noticia es bastante breve y lo que se comunica aquí es sólo una parte del quehacer científico, aquella parte que responde a las preguntas y a las necesidades prácticas del hombre. En este último caso, sobre todo, el divulgador intenta imaginar el perfil de su interlocutor y el conjunto de sus intereses y curiosidades, actuando como una especie de mediador entre las dos culturas. Y es por esta razón que, en el cuerpo de la noticia, se da espacio a la dimensión social y ética de los problemas derivados del desarrollo de la ciencia, más que al progreso científico en sí.

Además, también las pautas del medio de publicación exigen una simplificación y una reducción de las partes más técnicas. Si en los artículos de MC y IC hemos notado la presencia de todo tipo de descripciones, causas, antecedentes, en el P y en el M el divulgador incluye sólo el descubrimiento realizado, de acuerdo con las máximas comunicativas de la relevancia y de la noticiabilidad. Todo ello provoca un cambio en el léxico. De hecho, hemos podido comprobar una disminución de los tecnicismos en favor del léxico corriente según iba bajando el nivel de especialización de la publicación. El carácter técnico desaparece aunque se mantenga una selección de aquellos términos claves necesarios para difundir el conocimiento científico entre un público más amplio.

Por lo que atañe al tratamiento de estos tecnicismos, por una parte, hemos observado cierta homogeneidad entre los recursos usados para reformularlos; el divulgador –el científico mismo o el periodista– cada vez que introduce un término técnico, recurre a verbos metalingüísticos, aposiciones, conectores reformulativos, metáforas, etc. y, en consecuencia, se establecen relaciones de correferencia entre el tecnicismo y su paráfrasis, relaciones de sinonimia referencial que el discurso científico, en cambio, rechaza. Por otra parte, cabe añadir que el rasgo diferenciador entre las revistas IC, MC, MI y los periódicos P y M es la densidad conceptual de las definiciones presentes. De hecho, en los artículos más especializados, las explicaciones de los términos técnicos pueden resultar oscuras para el inexperto o incluso pueden omitirse. En la prensa general, en cambio, las reformulaciones recurren siempre a imágenes de la realidad más próxima al lector o a palabras comunes e indeterminadas.

Todo ello nos lleva a la conclusión de que el divulgador tendrá que seleccionar los nudos conceptuales y adaptarlos, contextualizarlos, escenificarlos, en función de los factores pragmáticos que confluyen en la nueva situación comunicativa.

Bibliografía

Libros

- Cabré, M. T. (1992) Terminology. Theory, methods and applications. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins publishing company.
- Cabré, M. T. (1999) La terminología. Representación y comunicación. Barcelona. IULA.
- Cortese, G., ed. (1996) Tradurre i linguaggi settoriali. Torino. Edizioni libreria Cortina
- Fuchs, C. (1982) La paraphrase. Paris. Presses Universitaires de France.
- Fuchs, C. (1994) Paraphrase et énonciation. Paris. Ophrys.
- Fuentes Rodríguez, C. (1996) La sintaxis de los relacionantes supraoracionales. Madrid. Arco Libros.
- Gotti, M. (1996) "Tradurre i linguaggi settoriali" en Cortese, G. ed. (1996) Tradurre i linguaggi settoriali. Torino. Edizioni libreria Cortina. 217-235.
- Jacobi, D. (1986) Diffusion et vulgarisation. Itinéraires du texte scientifique. Paris. Belles Lettres.
- Jacobi, D. (1987) Textes et images de la vulgarisation scientifique. Paris. Peter Lang.
- Jacobi, D. (1988) Vulgariser la science. Le procès de l'ignorance. Seyssel. Champ Vallon.
- Jeanneret, Y. (1994) Ecrire la science. Paris. Presses Universitaires de France.

Artículos

- Authier, J. (1982) La mise en scène de la communication dans des discours de vulgarisation scientifique. Langue Française. (53), 34-47.
- Cassany, D. (2000) Decir la ciencia: las prácticas divulgativas en el punto de mira. Revista iberoamericana de discurso y sociedad. vol. 2, (2), 73-105.
- Loffler-Laurian, A. M. (1983) Typologie des discours scientifiques: deux approches. Études de linguistique appliquée. (51), 8-20.
- Mortureux, M. F. (1982) Paraphrase et métalangage dans le dialogue de vulgarisation. Langue Française. (53), 48-61.

Corpus

IC, Investigación y Ciencia

MC, Mente y Cerebro

MI, Muy Interesante

P, El País

M, El Mundo (versión digital)

III EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS Y COMUNICACIONES



La traducción audiovisual en la enseñanza de idiomas

Anna Vermeulen

Anna Vermeulen

Departement Vertaalkunde - Campus Mercator

Hogeschool Gent

Gante - Bélgica

¿Quién no ha soñado con un aula llena de estudiantes que, al entrar el profesor, ya están trabajando y cuando 'es la hora', le preguntan hasta cuándo pueden seguir trabajando? Pues esta asignatura existe y se llama 'subtitulación'.

Con el objetivo de actualizar el programa del Departamento de Traducción de la Escuela Superior de Gante (Bélgica), introdujimos en el año 1988 una nueva asignatura llamada 'subtitulación' en el curriculum de los estudiantes del tercer y cuarto curso. Con esta optativa dimos de lleno en la diana. Primero porque, gracias a los avances tecnológicos, la traducción audiovisual cada vez es más demandada, puesto que vivimos en un mundo en el que el papel poco a poco es sustituido por la pantalla, y segundo porque el especial atractivo del medio convirtió desde el principio la asignatura en la más concurrida de todas las optativas.

Los 15 años de experiencia me han enseñado que estas clases no sólo resultan de gran utilidad para que los estudiantes tomen conciencia de los problemas traductológicos, sino que los textos, que forman la base de todo documento audiovisual, y sus traducciones, sea doblaje, sea subtitulado, son una excelente cantera para abordar todo tipo de temas relacionados con el aprendizaje y el perfeccionamiento de una lengua y el contexto sociocultural en el que se desenvuelve. Como bien han demostrado en el pasado (y sólo cito algunas) Martínez Sallés 1999 y Carilla 2001, las películas son una mina para explotar los temas más diversos en las clases de conversación, de vocabulario, de literatura, de historia, etc. En esta comunicación me gustaría lanzar algunas ideas que merecen ser elaboradas en una clase, desde el punto de vista de la traducción audiovisual, y concretamente de la subtitulación, que en los Países Bajos y en la parte flamenca de Bélgica es la modalidad más apreciada por el público adulto.

Todos sabemos que el primer requisito para que una clase sea un éxito es ganarse la empatía de los estudiantes. Para asegurarse su colaboración es necesario crear un ambiente en el que sientan ganas de aprender. Puesto que la gran mayoría de los estudiantes asocia injustamente la subtitulación con el cine, se depierta fácilmente el interés. Después de unos ejercicios basados en películas se puede dar el salto sin ningún problema a otros géneros, como los anuncios publicitarios o incluso los documentales.

Como introducción y para que vayan entrando en el tema, se les puede pedir a los estudiantes que busquen por Internet todo tipo de información sobre la película: sobre el director, los temas tratados, los actores, la recepción por el público, etc. Existen actualmente foros de discusión dedicados a las películas más taquilleras (por ejemplo, www.cineacional.com, la sección 'Foros') en los que, si hay suerte, también participan

el director, los guionistas, y hasta los actores. El carácter más o menos anónimo del medio hace que los estudiantes sean menos reticentes y tengan menos miedo a expresarse. El hecho de que en general se trate de intervenciones breves y rápidas también les motiva más. Son excelentes ejercicios de comprensión y expresión escrita que les permiten formular sus preguntas sobre las peculiaridades de la película en cuestión y entrar en contacto con hispanohablantes de todas las edades y de varios continentes para chatear sobre los temas que les interesan. Teniendo en cuenta que el lenguaje que utilizan tanto los nativos como nuestros estudiantes en este tipo de mensajes suele ser bastante informal y, sintácticamente hablando, no del todo correcto, es interesante comentarlo y, si hace falta, corregirlo en clase.

Así, a las cartas muy formales que Petra Van De Cauter escribió en la fase preparatoria de su tesina, empezando con *Señor*;, *Estimado señor*;, *Distinguido señor*;, le contestaron con: *Querida Petra*: u *Hola, ¿cómo te va ?* o *Querida amiga*: y frente a los *atentos saludos*, se despiden con *Un enorme beso (aunque devaluado)* desde la *Argentina* (J.J. Campanella, guionista de la película *El hijo de la novia*) o *gracias por tu interés y seguimos en contacto* (F. Castets, también guionista de la película *El hijo de la novia*) o *un abrazo y no dudes en preguntarme lo que quieras* (Eduardo Blanco, el actor que interpreta el papel de Juan Carlos). Los estudiantes también aprenden sobre la forma de dirigirse a sus correspondientes en diferentes partes del mundo hispanohablante: *sos la única persona de más de diez años en el mundo que no me tutea, así que de ahora en más, tratáme de vos* (J.J. Campanella), o *Che, POR FAVOR, no me trates de usted !!!!!!! Tengo 38 años pero acostumbro usar pantalones cortos y remeras de Los Simpsons, así que no me veas como un señor grande* (Flavio Nardini, director de la película *El hijo de la novia*).

Entre los dos guionistas, algún actor y el director también desvelan el significado o la intención de algunas escenas. Así, Juan José Campanella explicó (...) *lo de los Fettuccinis a la Gelattina. Rafael se burla de los que piden pasta por teléfono, sin notar que la pasta le va a llegar fría. La pasta se debe comer caliente, recién salida del agua. Uno puede pedir sushi por teléfono o comida china, pero comida italiana por teléfono es un despropósito. Por eso, Rafael, si bien lo usufructa, se ríe de esos ignorantes. Por lo tanto, es importante que "Gelattina" se traduzca como derivado de "Gelatto", o sea "Ice-Cream", o "Frozen", no confundir con "Gelatina" que en español quiere decir "jelly". El actor Eduardo Blanco aclaró: Con respecto del personaje debo decirte que no le puse ninguna entonación en particular, simplemente es la forma en la que hablamos en Buenos Aires. (...).*

La película *El hijo de la novia* está salpicada de lunfardismos. Para asegurarse de su significado, los estudiantes no sólo contaron con la ayuda de los guionistas, sino también de otras personas, tanto aficionados como profesionales: *Pero vayamos a la palabrita que te preocupa. Yo soy un estudioso del lunfardo y durante dos años he tenido un programa de radio. De esos programas he extraído la palabra GUIITA y te la transcribo (...)* escribe Oscar Himschoot, añadiendo cuatro páginas de explicaciones. Estos lunfardismos, de hecho, sirven de pretexto para elaborar una clase sobre las diferencias entre el español peninsular y el argentino. Así, se les puede pedir a los estudiantes que busquen un equivalente para la palabra boludo en los siguientes contextos, siempre visionando el fragmento en cuestión para una correcta interpretación:

- | | | |
|---------|--------------------------------------------------------------------|-----------|
| p. 43: | ¿Cómo te va, linda? ¡Qué <i>boludo</i> ! | Qué tonto |
| p. 63: | No, <i>boludo</i> , que vas en cana en serio. | no, macho |
| p. 154: | Che, <i>boludo</i> , quería pedirte disculpas por lo del otro día. | Oye, tío |
| p. 169: | Yo no quiero ser <i>boludo</i> , créeme, quiero ser alguien. | un inútil |

El primer trabajo del traductor, después de haber visionado la película, consiste en revisar el guión para asegurarse de que los diálogos coinciden totalmente con el texto hablado. Para rodar una película en general se escriben varios guiones: un guión literario, que se presenta a los productores y a los actores, un guión técnico para el rodaje y, en algunos casos, un guión impreso que se limita a la lista de diálogos, sin muchas indicaciones, para vender. Dado que la gran mayoría de los guiones no son *postproduction scripts*, casi siempre existen discrepancias entre el guión y lo que se dice realmente. A menudo faltan o sobran palabras, frases o intervenciones enteras que el traductor tendrá que añadir o, en su caso, suprimir. Así que el trabajo del subtitulador suele empezar con un ejercicio de comprensión auditiva que tiene como objetivo ajustar el guión a lo que se dice realmente.

En el guión de la película *El efecto mariposa*, de Fernando Colomo y Joaquín Oristrell (1995) se lee:

en la p. 2:

Azafata: Señores pasajeros, dentro de unos minutos aterrizaremos en el aeropuerto de Heathrow, donde la temperatura es de 12 grados centígrados.

Noelia: 12 grados, en agosto. No me extraña que tengan esa cara de tristes que tienen...

Mientras que en la película se dice:

Azafata: Señores pasajeros, dentro de unos minutos aterrizaremos en el aeropuerto de Londres Heathrow donde la temperatura es de 32 grados centígrados.

Noelia: Vaya, y yo con la maleta llena de cosas de entretiempo.

(...)

En la p. 3 se lee:

(...)

Azafata: ¿Puede subir la bandeja, por favor?

Noelia: ¿Cómo voy a subir nada si no me ha traído el zumo de tomate que le he pedido?

Azafata: Disculpe, me debo haber olvidado.

Noelia: Pero de cobrar a final de mes seguro que no se olvida ...

En la película se dice:

Azafata: ¿Le importaría subir la bandeja, por favor?

Noelia: Pero ¿cómo voy a subir nada si no me ha traído el zumo de tomate que le he pedido?

Azafata: Lo siento, se me ha olvidado.

Noelia: Ya, pero de cobrar a finales de mes seguro que no se olvida.

Si el guión no está publicado, se pueden elaborar los mismos ejercicios con las películas basadas en una obra literaria, cotejando la lista de diálogos con el fragmento correspondiente. Veamos un ejemplo sacado de la película *Bajarse al Moro*, basada en la obra de teatro de José Luis Alonso de Santos (1986):

En la p. 24 se lee:

CHUSA: ¿Se puede pasar? ¿Estás visible? Que mira, ésta es Elena, una amiga muy maja. Pasa, pasa, Elena. Este es Jaimito, mi primo. Tiene un ojo de cristal y hace sandalias.

ELENA: ¿Qué tal?

JAIMITO: ¿Quieres también mi número de carné de identidad? No te digo.

En la película se dice:

CHUSA: Mira, Jaimito, ésta es Elena, una amiga muy maja. Este es Jaimito, mi primo. Tiene un ojo de cristal y hace sandalias y llaveros.

ELENA: Hola, ¿qué tal?

JAIMITO: Si quieres, también le doy mi número de carné de identidad, no te digo.
(...)

En la p. 25 se lee:

CHUSA: Se va a quedar a vivir aquí.

JAIMITO: Sí, encima de mí. Si no cabemos tía, no cabemos. A todo el que encuentra lo mete aquí. El otro día al mudo, hoy a ésta. ¿Tú te has creído que esto es el refugio El Buen Pastor, o qué?

En la película se dice:

CHUSA: Se va a quedar a vivir aquí.

JAIMITO: Sí, hombre, encima de mí. Todo lo que te encuentras por la calle, lo subes a vivir al piso. Pero ¿tú te has creído que esto es el refugio El Buen Pastor, o qué?

(...)

También en la p. 25 se lee:

CHUSA: ¿No ves que no sabe, además?

JAIMITO: Pues que haga un cursillo, no te jode. Yo lo que digo es que no cabemos. Y no digo más.

CHUSA: Sólo es por unos días, hasta que se baje al moro conmigo.

JAIMITO: ¿Que se va a bajar al moro contigo? Tú desde luego tienes mal la caja.

CHUSA: Bueno, ¿quieres un té, Elena?

ELENA: Sí, gracias, con dos terrones.

Mientras que en la película se dice:

CHUSA: Pero, ¿no ves que no sabe nada de nada?

JAIMITO: Pues que haga un cursillo, no te jode.

CHUSA: Que sólo es por unos días, hasta que se baje al moro conmigo.

JAIMITO: ¿Que se va a bajar al moro contigo? Tú tienes mal la caja, tía.

CHUSA: ¿Quieres un té, Elena?

ELENA: Sí, con dos terrones, porfa.

Las divergencias son aún más grandes, tratándose de una novela (por ejemplo: *Historias del Kronen*, de José Ángel Mañas) o de cuentos (*La lengua de las mariposas* de José Luis Cuerda), sobre todo cuando el fragmento en cuestión no está escrito en diálogos en la versión original.

La siguiente fase en el trabajo del subtitulador, después de haber revisado el guión, consiste en segmentar la lista de los diálogos en fragmentos de más o menos 6 a 8

segundos (la duración máxima de un subtítulo). Por falta de tiempo (es decir por dinero, ya que el tiempo es oro), en la gran mayoría de los casos, esta labor, que incluye la introducción de la duración de cada fragmento en el ordenador, desgraciadamente no la efectúa el mismo traductor. Dicho sea de paso, en el curso sí dedicamos bastante tiempo a esta fase técnica del oficio, ya que es fundamental en el proceso de la subtitulación. Una buena segmentación, es decir, una segmentación basada en principios lingüísticos, y no meramente en limitaciones temporales, facilita tanto la traducción como la comodidad de la lectura.

El subtítulador profesional recibe, pues, un guión ya segmentado, con indicación de los tiempos: el tiempo de entrada, cuando el subtítulo tiene que aparecer, y el tiempo de salida, cuando tiene que desaparecer. La diferencia entre estos dos tiempos indica la duración de cada intervención. Veamos el siguiente fragmento sacado de *'El hijo de la novia'* (2002, p. 13-14):

RAFAEL

Mire, Sciacalli. Yo agradezco el interés que muestra Marchioli Internazionale en el restaurante, pero yo en este momento no tengo interés en vender.

SCIACALLI

Está bien, yo entiendo lo que usted me dice, comprendo el orgullo que usted tiene con el tema del restaurante, es comprensible... Pero me parece que con esta crisis habría que ir pensando en alguna que otra opción, ¿no?

RAFAEL

¿Cómo esta crisis? ¿Cuándo no hubo crisis, acá? Si no hay inflación, hay recesión; y si no hay recesión, hay inflación...

Traducción:

RAFAEL

Kijk, Sciacalli. Ik vind het een grote eer dat Marchioli Internazionale interesse toont in dit restaurant, maar momenteel wil ik het niet verkopen.

[Look, Sciacalli, it is really a great honour that Marchioli Internazionale is interested in my restaurant, but right now I don't want to sell it.]

SCIACALLI

Geen probleem, ik begrijp u heel goed, ik begrijp uw trots als het over dit restaurant gaat, dat is heel normaal... Maar met deze crisis moet u misschien eens aan een andere optie denken, vindt u niet?

[No problem, I understand your pride when it concerns this restaurant, that's okay ... But in times of crisis, perhaps you should consider other options, don't you think so ?]

RAFAEL

Hoe bedoelt u "deze crisis"? Wanneer is er dan geen crisis, hier? Als er geen inflatie is, dan is er recessie; en als er geen recessie is, dan is er inflatie...

[What do you mean by 'in times of crisis'? Has there ever been no crisis in this country? When there is no inflation, there is recession, and when there is no recession, there is inflation.]

Un estudio empírico, elaborado por el profesor D'Ydewalle de la Facultad de Psicología Experimental de la Universidad de Lovaina (1987) ha revelado que la velocidad de lectura media ronda alrededor de las diez a once pulsaciones por segundo. Se cuentan las pulsaciones en el teclado y no las letras, porque también cuentan los espacios blancos y los signos de puntuación. Así, pues, una intervención de 4 segundos y 22 fotogramas permite una traducción de unas 47 pulsaciones (cabían 25 fotogramas en un segundo) y una intervención de 3 segundos y 24 fotogramas, permite una traducción de unas 39 pulsaciones. Cabe señalar que cada país, o incluso cada empresa encargadora, estipula la cantidad de pulsaciones por segundo en las que el subtitulador tiene que traducir lo enunciado. Para ajustarse a estas limitaciones temporales, los estudiantes tienen que pasar de una traducción palabra por palabra (que suele ser el primer intento de traducción) a una traducción en la que expresan el contenido del mensaje original reformulándolo de manera que quepa dentro del espacio concedido:

Subtitulación:

00:04:27:05

Kijk, Sciacalli,

00:04:32:02

uw aanbod is heel aantrekkelijk (47 pulsaciones)

04:22

[Look, Sciacalli,
your offer is very tempting.]

00:04:32:06

maar ik verkoop niet.

00:04:36:05

- Ik begrijp het. (38 pulsaciones)

03:24

[but I don't want to sell.
- I understand.]

00:04:36:09

Ik begrijp dat u trots bent

00:04:39:20

op uw zaak. (38 pulsaciones)

03:11

[I see you're proud
of your business]

00:04:40:00

Maar met deze crisis

00:04:44:13

moet u het toch overwegen. (46 pulsaciones)

04:13

[but with this crisis
you should consider it.]

00:04:48:05

Hoezo, crisis ?

00:04:51:15

't Is altijd crisis (34 pulsaciones)

03:10

[What crisis?
It's always the same]

00:04:51:20

ofwel is er inflatie,

00:04:55:06

ofwel recessie. (34 pulsaciones)

03:10

[inflation, recession
recession, inflation.]

Para conseguir estas reducciones los estudiantes tendrán que distinguir entre lo que es fundamental para la narración y lo que es secundario. Tratándose de un texto “audio”-“visual”, el sonido (la pista original) y la imagen desempeñan en esta decisión un papel primordial. Sin el necesario apoyo del sonido y de la imagen la subtítulosación sería imposible. Estas limitaciones temporales obligan a los estudiantes a expresarse de manera más concisa, lo que para los traductores es un excelente ejercicio porque las traducciones en general suelen ser más explícitas que el original. Las reducciones se obtienen mediante el uso de varios trucos, llamados estrategias cuando los traductores recurren a antónimos, hipónimos, hiperónimos, o simplemente sinónimos más cortos. La búsqueda de sinónimos además sirve de pretexto para hablar de variantes regionales y de diferentes registros. Veamos algunos ejemplos sacados de dos traducciones al neerlandés (una holandesa y una flamenca) de la película *La ardilla roja* de Julio Medem (1993):

abuelo	grootvader / opa	[grandfather / grandpa]
agradable	aangenaam / plezierig	[pleasant / nice]
enhorabuena	gefeliciteerd / proficiat	[congratulations]
despacio	langzaam / traag	[slowly]
llamar	telefoneren / bellen	[phone / call]
pareja	koppel / stel	[couple]
piso	appartement / flat	[apartment / flat]
cárcel	gevangenis / cel	[prison / jail]

Otra estrategia recurrente en la subtítulosación es convertir oraciones compuestas en simples. El cambio sirve de pretexto para comentar los conectores. (Todos los ejemplos a continuación se encuentran en los subtítulos de la película *La ardilla roja*).

Sofía no está bien y me necesita.

Sofia is niet goed.

Ze heeft me nodig.

[Sofia doesn't feel well and she needs me.]

[Sofia doesn't feel well.]

[She needs me.]

No me acuerdo pero lo estoy sintiendo aquí.

Ik herinner het me niet.

Ik voel het hier.

[I don't remember, but I'm feeling it here]

[I don't remember.]

[I'm feeling it here.]

- o el cambio de pasivo en activo y viceversa:

Se intentaron todo tipo de técnicas de inducción de hipnosis. Pero fue inútil.
Ze hebben alles uitgeprobeerd,
tot hypnose toe, maar niks hielp.

[They 've tried everything,
even hypnosis, but it was useless.]

La policía le andaba buscando por haber atropellado a cuatro personas.
Hij werd gezocht omdat hij
vier mensen had doodgereden.

[He was wanted because
he killed four people.]

Si se han agotado todas las posibilidades de reducción, los traductores recurren a la omisión. En las subtítulos se suele omitir lo obvio (los nombres de los personajes, una vez que el público sabe quién es quién), lo que ya se sabe, lo que se ve en la pantalla, los vocativos. Es una buena oportunidad para señalar la diferencia en el uso y frecuencia en ambos idiomas:

Pues chica vente, así pierdes de vista a tu marido.
Je moet komen.
Weg van die man van je.

[You have to come,
to escape from that husband of yours]

Vamos mujer, ¿quién va a quererle mal? Es un buen chico.
Niemand zal 'm kwaad doen.
't Is 'n goeie jongen.
[Come on, they won't hurt him
he's a good boy]

o los tacos (también es interesante hablar de su uso y frecuencia):

Sí, fui campeón vasconavarro de cien metros lisos.

Coño, qué casualidad.
Ik was kampioen op de 100 meter.
- Wat 'n toeval.

[I was champion on the 100 metres.
- What a coincidence]

Venga. Pon las manos sobre el coche, cabrón.
Leg je handen op de auto.
[Put your hands on the car.]

Las muletillas son especialmente proclives a la omisión. Es una buena ocasión para llamar la atención sobre las secuencias léxicas que no tienen una función referencial, sino pragmática:

Vaya. Pero si eres una chica. De eso ya te acuerdas ¿no?
 Maar je bent een meisje.
 Dat weet je toch nog wel, hè?

[But you're a girl.
 You remember that, don't you?]

Vamos a ver. La exploración neurológica ha sido normal y el escáner craneal también.
 De neurologische test
 en de scan zijn goed.

[The neurological tests
 and the scanning are normal]

Bueno, pero he dicho muchas jotas.
 Ik heb veel namen met een J genoemd:

[I've said plenty of names with a J.]

El mayor problema que se plantea para preparar una clase de esta índole sin duda reside en conseguir el material de base. En circunstancias profesionales, el traductor recibe el vídeo y el guión de la empresa que encarga la traducción: una cadena de televisión, un estudio de doblaje o una distribuidora (por ejemplo, *Fox España* en Madrid, *Warner Bros.* o *Filmmax* en Barcelona). Los profesores podemos grabar las películas de la televisión, comprarlas o alquilarlas en vídeo o, mejor todavía, en DVD, con la versión original, los subtítulos y la versión doblada. Los guiones a veces se venden en las grandes librerías, como en El Corte Inglés o la FNAC, publicados por editoriales especializadas como *Alma Plot* (la colección *Tal Cual*), Ocho y Medio o el Círculo de Lectores. Algunos guiones incluso se pueden sacar de Internet (pagando).

Sólo he hablado de la subtitulación, por ser la modalidad más frecuente en los Países Bajos y en Flandes, pero el doblaje también ofrece muchas posibilidades. En este sentido, los DVD son una verdadera cantera para ser explotada en las clases de lengua, ya que en un mismo disco se ofrecen las dos versiones, tanto el doblaje como la subtitulación (en Bélgica las tres: la subtitulación en neerlandés, la subtitulación en francés y el doblaje francés). Es muy interesante, por ejemplo, ver cómo se traducen las referencias culturales extralingüísticas (las comidas y bebidas, las instituciones, los nombres propios, los topónimos, etc.) en ambas modalidades. Otra pista de investigación sería estudiar las diferencias entre la versión española y el *remake* norteamericano, como es el caso de *Abre los ojos*, de Alejandro Amenábar, y *Vanilla sky*. Pero eso ya sería materia de otro artículo...

Bibliografía

- Alonso de Santos, J.L. (1986), *Bajarse al moro*, Madrid, edición Antonio Machado.
- Campanella, J.J. & Castets, F. (2002), *El hijo de la novia*, Barcelona, RBA Libros S.A
- Colomo, F. & Oristrell, J. (1995), *El efecto mariposa*, Madrid, edición Alma Plot.
- Caeckaert, S. (2000) Análisis contrastivo de los subtítulos neerlandeses de la película '*La ardilla roja*' de Julio Medem, Gent, Mercator, Departement Vertaalkunde (tesina inédita).
- Carilla, P. (2001) Me gusta el vídeo, me gustas tú. En *Mosaico*, 7 de diciembre de 2001, 24-26.
- De Gendt K. (1999) Subtitulación de '*El efecto mariposa*' de Fernando Colomo. Gent, Mercator, Departement Vertaalkunde (tesina inédita).
- D'Ydewalle, G. & van Rensbergen, J. (1987), Reading a message when the same message is available auditorily in another language: the case of subtitling. En *Eye movements: from physiology to cognition*, Amsterdam, eds. J.K. O'Reagan & A. Lévy-Schoen, 313-321.
- Martínez Sallés, M. (1999), Hola, ¿estás sola? En *Mosaico* 2 de junio de 1999, 32-33.
- Van De Cauter, P. (2003), Traducción del guión cinematográfico '*El hijo de la novia*' de Juan José Campanella y Fernando Castets. Hogeschool Gent, campus Mercator, Departement Vertaalkunde (tesina inédita).

El papel de las preguntas en la aplicación del método del caso a la enseñanza del español de negocios

Carlos Schmidt

El método del caso como recurso pedagógico para la enseñanza de Español para Fines Específicos (EpFE), muy especialmente en el caso de español empresarial o de negocios, ha dejado de constituir una novedad. Contamos desde mediados de los noventa con bibliografía específica o referencias en una decena de artículos. La presencia de las expresiones “estudio de casos”, “método del caso” o simplemente “casos” en seminarios o en ofertas de cursos especializados comienza a ser considerable. Siendo esto así, no podemos descartar que no haya un consenso general en relación a aspectos tales como su estructura, dinámica o condiciones de aplicación (tampoco por lo que respecta a su oportunidad o adecuación como método según las circunstancias del aprendizaje o de los sílabos o currículos en los que se quiera encuadrar). Las referencias más frecuentes en este sentido se concentran en la explotación lingüística del material del caso y en la inclusión de actividades y ejercicios de presentación y práctica explícitas de contenidos formales o funcionales que preceden o siguen a lo que es la fase de discusión del caso propiamente dicha o que incluso se intercalan en su desarrollo.

Durante esta fase de discusión, se afirma con razón, la misión del profesor es mantener el interés, el grado de motivación y dinamismo, una línea clara de debate y un alto nivel de participación (una serie de responsabilidades que podríamos designar como de *gestión*). Sin dejar todo ello de lado, este taller tiene entre sus propósitos principales ir un poco más allá y concentrar el análisis en un instrumento concreto (para luego poderlo poner en práctica) que le permite al docente tanto la gestión de la discusión como incidir de forma eficaz y a menudo inadvertida en aspectos lingüísticos de la interacción que tienen lugar durante ésta: estamos hablando de las preguntas que realiza el profesor durante la discusión, y que suponen buena parte de la clave del éxito de la utilización de un caso.

Es también un propósito principal de este taller sugerir una aplicación de este recurso metodológico que se aparta de las propuestas más generalizadas y que se centra en el aprovechamiento de las oportunidades de interacción que ofrece. La naturaleza de la interacción a que puede dar lugar constituye, sin duda, el principal valor de la discusión de casos en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras o de segundas lenguas (aquí usaremos uno u otro término indistintamente). En esta línea, se plantea empezar a considerar este recurso desde el punto de vista del aprendizaje (como oportunidad para la adquisición y el desarrollo del lenguaje) y no tan sólo desde el de la enseñanza (ocasión para la presentación explícita de contenidos y para hacer posible su práctica). Se propone también abandonar la articulación del trabajo con casos únicamente desde una perspectiva inspirada en el enfoque por tareas que desmenuza el desarrollo de éstos en una serie de subtareas (a menudo de comprensión o de introducción explícita de contenidos lingüísticos) que, de alguna manera, desvirtúan su naturaleza y le hacen perder buena parte de su especificidad. El estudio y discusión de un caso puede perfectamente formar parte de una sucesión de tareas, pero no consi-

dero necesario descomponerlo a su vez en otra que no sea la secuencia natural de sus propias fases de desarrollo.

Antes de entrar en consideraciones sobre la naturaleza de la interacción que puede producirse en una tarea como la discusión de un caso y de enlazarlas con el modo en que el profesor puede favorecerla y enriquecerla, que es el tema de este taller, puede resultar útil recordar brevemente que el método del caso ya se utilizaba en estudios de Derecho y de Medicina en el siglo XIX. En 1908 se empezó a utilizar en la Harvard Business School. Tiene como objetivo desarrollar la capacidad de análisis de los alumnos, enseñarles a identificar problemas y sus causas, a buscar o juzgar diversas soluciones y a proponer cómo implementarlas. Resulta un instrumento muy adecuado para enseñar al alumno a cómo enfrentarse a la complejidad de la vida empresarial. Suele iniciarse con una fase de análisis individual del caso, a la que siguen otra de discusión en grupos y una última con la presencia del profesor y con la totalidad de la clase. En la clase de lengua extranjera, los contenidos de especialidad presentes en el caso y los de lengua se deben trabajar de modo conjunto; a ser posible, sin que los alumnos sean conscientes de la atención que el profesor presta a los segundos más que muy puntualmente.

La interacción negociada

La motivación y el interés por comunicarse que generan en los alumnos tanto el método en sí como los temas de los que se ocupa consiguen que los aprendientes interactúen entre ellos, esforzándose por hacerse entender y por superar los problemas de comunicación que pueden surgir debido a sus limitaciones lingüísticas y a las dificultades propias de la tarea, lo que les lleva a colaborar para modificar o ajustar su producción en la lengua objeto a fin de lograr una comprensión adecuada de los mensajes que intercambian. Este fenómeno es conocido como negociación del significado (*negotiation for meaning*, en inglés) dentro de los estudios de adquisición de segundas lenguas, y se considera que, más allá de permitir la práctica de la L2, puede contribuir también a su adquisición. M. Long, en su *Hipótesis de la Interacción* en su forma revisada, sostiene que la negociación del significado facilita la adquisición por la manera en que conecta el *input* que recibe el aprendiente, sus capacidades internas, su atención selectiva y el *output* que produce (Long, 1996). Necesariamente de un modo esquemático, veamos de qué manera pueden desarrollarse algunos de estos episodios de negociación.

Pongamos por caso que se produce un problema de comunicación entre dos hablantes debido a un conocimiento insuficiente de la L2 por parte del emisor. Ante una señal de incomprensión generada por el interlocutor (no comprende el *input* que le llega y lo manifiesta mediante algún tipo de “evidencia negativa”, como por ejemplo una solicitud de aclaración o de repetición de lo dicho), se produce un esfuerzo por parte de quien ha generado el mensaje incomprensido para hacerlo más comprensible. Si consigue hacerse entender y el problema se había debido a la utilización de formas no propias de la L2, puede haberse producido un primer paso para la sustitución de unas formas presentes en la interlengua del alumno por otras propias (o al menos más cercanas) de la L2 a través de un proceso de generación y comprobación de hipótesis. Este paso, asimismo, puede haber venido precedido por una toma de conciencia en el alumno de una distancia entre lo que ya puede hacer en la lengua meta y lo que todavía no es

capaz de conseguir. Si la incomprensión del primer mensaje se produce debido a la presencia de formas de la L2 desconocidas por el interlocutor y éste es consciente de este hecho, puede reparar en esa formas y percibir bien un vacío en su conocimiento de la L2 (Swain, 1992), bien una diferencia entre cómo ha venido usando una forma y cómo se usa efectivamente en la lengua meta (Schmidt y Frota, 1986). El papel de esta producción fruto del esfuerzo por hacerse entender (*pushed output* o *output* “empujado”) y que se convierte en *input* de calidad para el interlocutor fue puesto de relieve por M. Swain en su Hipótesis del *output* (Swain, 1985, 1995) y recogida por Long en su revisión de la Hipótesis de la interacción. Que el papel de un *input* adecuado en la adquisición de segundas lenguas es preponderante ya constituía la base de la primera versión de la hipótesis de Long (y sigue siéndolo para gran número de investigadores y docentes).

Ha habido numerosos estudios para comprobar, demostrar, afinar o contestar los diversos puntos que conforman esta hipótesis. Aunque ninguno de ellos resulta concluyente, en su conjunto parecen indicar que estos procesos tienen efectivamente lugar y que resultan beneficiosos al menos en algunos campos. Así, parece que la interacción negociada funciona especialmente bien para la adquisición de léxico, pero no tanto en relación con la morfosintaxis. T. Pica afirma que la negociación del significado funciona con formas léxicas y con algunos aspectos de contraste entre la L1 y la L2, pero que no resulta tan eficaz con otros aspectos formales de la lengua meta (Pica, 1994).

Diversos autores que, sin descartar la enseñanza explícita de las formas consideran que las tareas centradas en el significado deben ser la base de la enseñanza, han propuesto que los alumnos, en el transcurso de actividades de esta naturaleza, se dediquen a algo más que a un uso comunicativo del lenguaje: deben también prestar, de alguna manera, atención a la forma. De no hacerlo así, es fácil que determinadas formas de la lengua objeto no lleguen a ser adquiridas.

La atención a la forma

Para compensar la aparente baja efectividad en relación con aspectos de morfosintaxis, pero al tiempo con el objetivo claro de no perder de vista que las actividades centradas en el significado no deben perder su naturaleza y convertirse en actividades de atención explícita a los contenidos formales, nace el concepto de “atención a la forma” (*focus-on-form*, en inglés) contrapuesto al de “atención a las formas” (*focus-on-forms*). Como señala R. Ellis (2002) y partiendo de Long (1991), debe distinguirse claramente entre una y otra. La “atención a las formas” consiste en la preselección de formas específicas a partir de un sílabo y en su tratamiento intensivo y sistemático. En este enfoque, el principal foco de atención es la forma que se quiere trabajar. El esquema básico puede ser el de la presentación de una estructura gramatical, su práctica controlada mediante ejercicios y la creación de oportunidades para una producción más libre. Por su parte, en la instrucción basada en la “atención a la forma” el centro de atención está en el significado. La atención a la forma surge brevemente durante una actividad comunicativa a partir de exigencias que se presentan durante su ejecución. Estas exigencias pueden presentarse espontáneamente (atención a la forma “incidental”) o haber sido previstas de antemano, encontrarse en el diseño mismo de la tarea y ser incluso su misma razón de ser (atención a la forma “planificada”).

La principal discusión y numerosas líneas de investigación se centran ahora en determinar cuál es la mejor manera de llevar a cabo esa atención a la forma y en cuáles son las formas lingüísticas que mejor se prestan en un momento determinado a este sistema de instrucción. La clave del éxito parece encontrarse en conseguir que los aprendientes reparen en la forma DURANTE la actividad comunicativa, y que de esta manera atiendan a un tiempo forma, significado y uso (Doughty, 2001). Dado que la capacidad de los alumnos para conseguir esto se considera muy limitada y que tienden a priorizar siempre el significado sobre la forma (VanPatten, 1990), el papel del profesor y / o el de la tarea consiste en hacerlo PUNTUALMENTE posible.

La atención a la forma como reacción a determinados errores concretos de los alumnos durante la tarea puede resolverse mediante episodios de negociación del significado (entre el profesor y los alumnos o entre los mismo aprendientes, que están también capacitados para dirigir la negociación (Varonis y Gass, 1985)) con el uso de recursos como reformulaciones (que contienen la forma en su versión correcta), solicitudes de clarificación, etc. En la práctica, es frecuente también un tipo de corrección más explícita, que incluye incluso el uso de metalenguaje. En la práctica docente, con mucha frecuencia, el profesor o algún alumno pueden sentir la necesidad de comentar de modo detenido una determinada forma y de realizar a tal fin un breve receso en la actividad. La ventaja de hacerlo así es que el alumno no puede evitar reparar en la forma correcta; su inconveniente, el riesgo de alterar la naturaleza comunicativa de la actividad (Ellis, 1999).

Entre las diversas propuestas de cómo combinar atención al significado y atención a la forma tenemos, entre otras, la de Jane y Dave Willis (Willis, 1996), que proponen que los alumnos transiten por cinco de las seis fases en que dividen la realización de una tarea centrada en el significado sin atención alguna a la forma por parte del profesor. Durante esas fases de la actividad, los aprendientes van tomando conciencia de sus necesidades, y es en la última fase (en realidad una post-actividad) en la que la atención (explícita) a la forma cobra protagonismo.

Otra propuesta, defendida entre otros por P. Skehan (Skehan, 1998) o M. Bygate (Bygate, 1999), parte de ese convencimiento de que la capacidad de atención de los alumnos es limitada, de que aspectos del uso de la lengua como la fluidez, la precisión y la complejidad no pueden ser atendidos a un tiempo por parte del aprendiente y que la atención a la forma no es la primera prioridad de éste, lo es el significado. La atención a la forma, por tanto, debe ser apoyada de alguna manera. Se defiende hacerlo a través del mismo diseño de las actividades, canalizando la atención de los alumnos hacia la forma a partir de la estructura y condiciones de ejecución de las mismas. Así, por ejemplo, tareas basadas en información familiar dan lugar a un uso de lenguaje más preciso; tiempo previo para preparar lo que se va a decir, mayor complejidad, etc.

V. Samuda (Samuda, 2000), al igual que Willis, contempla una fase previa de creación de una necesidad de transmisión de contenido. Lo que la distingue de la propuesta de aquéllos es que defiende que la atención a la forma se produzca durante el desarrollo de la actividad comunicativa e induciendo, invitando, al alumno, del modo menos obstructivo, al uso o incorporación de determinadas formas en su producción.

La aplicación del método del caso en el español de negocios

El método del caso, además de reunir las condiciones necesarias para el trabajo con contenidos discursivos, sociolingüísticos y culturales, proporciona un contexto idóneo tanto para la interacción negociada como para episodios de atención a la forma, y podemos favorecer que tanto una como otras tengan lugar del modo menos obstructivo posible por medio de un instrumento consustancial al método del caso: las preguntas del profesor y la discusión que generan.

El trabajo con casos debe desarrollarse respetando el modo en que ha sido concebido y probado a lo largo de mucho tiempo en instituciones educativas de todo tipo. Hacerlo así garantiza mantener intacta su capacidad para motivar a los alumnos e incitarlos a pensar y participar, acciones que en este caso se desarrollan en la interacción. La aplicación de este método en la enseñanza de segundas lenguas no tiene por qué funcionar de otro modo. No hay necesidad, por tanto, y a modo de ejemplo, de considerar el material de presentación del caso como un modelo de lengua en uso que hay que explotar lingüísticamente de un modo sistemático. Ese material tiene entre otras misiones captar el interés del alumno e introducirlo en la situación. Por otro lado, una explotación de comprensión lectora es algo que puede hacerse con cualquier otro tipo de material; los alumnos disponen de ocasiones, de tiempo suficiente y de recursos propios (la interacción negociada) para asegurarse de que han entendido todo lo mismo. Una clásica actividad de comprensión sólo consigue reducir sus oportunidades de interactuar libremente sobre un tema de su interés. El material de entrada produce un empuje cuya fuerza debe mantenerse desde la lectura inicial hasta el final de la discusión. Cualquier explotación lingüística que incluyamos en este trayecto le hará perder "momentum" a la actividad. Tampoco debería fragmentarse, por idéntico motivo, el desarrollo del caso en una multitud de tareas de presentación de contenidos formales, de práctica controlada y de práctica libre. Decididamente no debería hacerse nunca durante el caso. Sí, en cambio, resulta muy aconsejable llevarlas a cabo inmediatamente antes o después.

Todo esto no quiere decir que no debamos intentar que se derive un beneficio lingüístico extra del trabajo con los casos más allá del que se obtiene de la libre (aunque en ocasiones gestionada por el profesor) interacción entre los alumnos.

El papel de las preguntas

Sin duda, las preguntas son el mecanismo más adecuado para que el profesor, si lo desea, incida en aspectos lingüísticos de la discusión de un caso. Cumplen dos tipos de funciones: la gestión de la discusión y la del fomento de la cantidad y calidad lingüísticas de la interacción que se produce

1. La función de gestión

Las preguntas que cumplen este tipo de función son las que suelen incluirse al final de la redacción de un caso y las que emplea el profesor durante la fase de discusión colectiva para orientar y organizar las intervenciones. Las preguntas incluidas en el caso pueden guiar a los alumnos en la comprensión del caso y a decidir cómo enfo-

car su análisis individual y la discusión en grupos reducidos, poniendo de relieve los puntos de mayor interés y que no deberían dejar de ser atendidos. El objetivo de las preguntas que se realizan durante la sesión es ayudar a conseguir que la discusión se mantenga activa, con la participación del mayor número de alumnos y dentro del tema.

J. Jackson (Jackson, 2002) ofrece una buena tipología de preguntas en un estudio que llevó a cabo con el objeto de determinar qué tipo de preguntas y de agrupamientos de estudiantes pueden mejorar la participación de alumnos asiáticos cuando deben participar en la discusión de casos en inglés. En ella combina una propuesta de Christensen (Christensen, 1991) con categorías de preguntas relevantes en contextos de ELE extraídas de un artículo de Long y Sato (1983); entre éstas, algunas como: comprobación explícita de que se ha producido comprensión (¿Puedes explicar eso?), solicitud de clarificación (¿Qué quieres decir con eso?) y búsqueda de confirmación (¿Todos lo habéis oído?).

En la clase de lengua pueden ser también un mecanismo para mantener la actividad bajo el control de los alumnos (devolviéndoles la pelota cuando creen que ya no saben qué hacer con ella, sugiriéndoles nuevos caminos de discusión, haciéndoles ver algo que pueden haber pasado por alto, añadiendo, completando o precisando información...).

2. La función lingüística

Las preguntas de este tipo pueden ser una forma de conseguir que los alumnos, centrados en una actividad fundamentalmente comunicativa y sin apartarlos de ésta, practiquen, no desatiendan o reparen en ciertas estructuras lingüísticas o determinados aspectos sociolingüísticos. Su misión es doble: velar por que se produzca una cantidad suficiente de interacción y por que la calidad de ésta sea la adecuada.

2.1. Fomentar la CANTIDAD de la INTERACCIÓN

Todavía no hay evidencia clara de que el aspecto puramente cuantitativo de la participación productiva de los alumnos puede tener un efecto en el aprendizaje de éstos. En todo caso, cuanto más dure la interacción (y mientras ésta mantenga el interés de los alumnos), más ocasiones habrá para que se den episodios de negociación del significado y para que los alumnos, en su afán por comunicarse adecuadamente para poder discutir y resolver la situación que los ocupa, “se presionen” unos a otros (y se “empujen” ellos mismos) para producir un lenguaje lo suficientemente complejo y correcto como para poder llevar a cabo adecuadamente su tarea.

Para conseguir que la actividad no decaiga antes de tiempo si los alumnos se quedan sin ideas, el profesor debe estar familiarizado con el caso y tenerlo bien preparado. Debe releerlo con tiempo antes de cada sesión en que lo vaya a utilizar. Ha de poder sacarle partido, aprovechar las líneas de discusión abiertas por los alumnos (si son relevantes pero desatendidas prematuramente y no recuperadas a lo largo de las discusiones...), proponer nuevas direcciones... Se trata de un

conjunto de habilidades que, dentro de las que debe desplegar el profesor de lengua especializado, son las que corresponden en mayor medida a las que debe poseer un profesor de contenido de especialidad que aplica el método del caso en sus sesiones.

2.2. Fomentar la CALIDAD LINGÜÍSTICA de la INTERACCIÓN

Una interacción de calidad desde un punto de vista lingüístico debe ser aquella que, además de mantener el interés y la motivación de quienes interactúan, propicie un esfuerzo de comprensión y de producción también de calidad; es decir, que dé lugar tanto a un *input* de calidad (un *input* comprensible) como a un *output* de calidad (un *pushed output*, en términos de Swain).

Las preguntas del profesor constituyen una valiosa herramienta para alcanzar este objetivo de calidad. En primer lugar, porque pueden contribuir a enriquecer la interacción que tiene lugar en el aula aportando de forma intencionada formas a la misma. Además, estas mismas preguntas pueden hacer a un tiempo más evidentes (*salient*) determinadas características del *input*, de forma que los alumnos puedan más fácilmente reparar (*notice*) en ellas. Percatarse de ellas es para muchos un paso previo y necesario para su adquisición.

Veamos algunos ejemplos aplicables al caso “Campaña de Navidad”, en el que un fabricante de pequeños electrodomésticos de diseño se encuentra ante la situación de tener que decidir a qué clientes priorizar en el abastecimiento de productos durante un periodo en el que la demanda se ha disparado y su capacidad productiva no alcanza para servir todos los pedidos que le han realizado.

Ejemplos:

- a) ¿Estás seguro de que es una buena idea no *servir* todo el pedido a este distribuidor? (llama la atención sobre la forma léxica *servir* como verbo específico).
- b) ¿Os veis como un simple *proveedor* de estos distribuidores? ¿Dais por sentado que son ellos quienes tienen el *poder de negociación*? (llama la atención sobre las formas léxicas *proveedor* (*supplier*) y *poder de negociación* (*bargain power*)).
- c) Parece que descartáis muy rápidamente a este distribuidor. ¿No pensáis que puede *llegar* a ser a medio plazo un cliente importante y que puede ser interesante estar con él desde el principio? (llama la atención sobre la forma *llegar* a ser como verbo de cambio).
- d) David, has dicho que le servirías el pedido a B si lo necesitaras como cliente. ¿”Si lo necesitaras”? ¿Es que no lo necesitas? ¿Por qué crees que no es importante como cliente? (llama la atención sobre la forma / función del segundo condicional).

Pero la que tal vez pueda considerarse su principal función desde el punto de vista de la atención a la forma es su capacidad para incitar, invitar o incluso forzar directamente al uso de determinadas formas o estructuras lingüísticas (un *output*, así, más preciso o complejo), y conseguirlo, además, sin que el alumno sea consciente de ello.

Ejemplos:

- a) ¿Has decidido no servirle el pedido a tu cliente B? ¿Qué te haría cambiar de idea? ¿En qué circunstancias cambiarías de idea? (fuerza el uso de estructuras condicionales con imperfecto o pluscuamperfecto de Subjuntivo).
- b) ¿Has decidido no servirle el pedido a tu cliente B? ¿Qué harás si se enfada y rompe la relación? ¿Qué crees que hará si se enfada? (fuerza / invita al uso de futuro imperfecto).
- c) ¿Has decidido no servirle el pedido a tu cliente B? ¿Qué harías si se enfadara y rompiera la relación? ¿Qué crees que haría si se enfadara? (fuerza / invita al uso de condicional simple).
- d) ¿Has decidido no servirle el pedido a tu cliente B? ¿Qué le dirás cuando te llame para pedirte explicaciones? ¿Qué le dirías si te llamara para pedirte explicaciones? (fuerza / invita al uso de estilo indirecto).
- e) ¿Has decidido no servirle el pedido a tu cliente B? ¿Cómo se lo dirás? ¿En qué momento? ¿Por qué medio? ¿Cómo empezarás la conversación o la carta en que se lo comuniques?

“Campaña de Navidad” es un caso que redacté dos años atrás y que he venido usando asiduamente. Lo presento aquí en su redacción más esquemática.

Campaña de Navidad

D&COC es una empresa especializada en la fabricación de pequeños electrodomésticos de cocina de alta gama y diseño. Bajo la marca ROBOCOCÍN produce y vende a diversos distribuidores principalmente cafeteras exprés, freidoras eléctricas y robots de cocina, sus tres productos “estrella”. Cuenta también con una cadena de tiendas propias.

Tras un par de años en los que el consumo ha sido bajo, la demanda de este tipo de productos parece que se está recuperando con el comienzo de la campaña de Navidad. Este hecho ha provocado que los distribuidores hayan realizado pedidos extraordinarios a la empresa. A pesar de que la empresa ha aprovechado para subir los precios, la demanda sigue siendo muy alta. El esfuerzo productivo que puede realizar D&COC no es suficiente para alcanzar el número de unidades encargadas.

El problema que se le presenta a la compañía es decidir qué pedidos debe priorizar; es decir, a qué clientes le interesa satisfacer en todo caso.

Los productos de D&COC se comercializan a través de tres distintos distribuidores (D1, D2 y D3) y de una cadena de tiendas propias. Hay un nuevo distribuidor interesado en su comercialización (D4).

Se ha convocado una reunión del consejo de dirección de D&COC a fin de decidir a qué distribuidores van a asignar las 50 cafeteras, las 75 freidoras y los 125 robots de cocina que pueden producir de modo extraordinario. Son conscientes de que deben tener especialmente en cuenta la relación que mantiene o espera mantener en el futuro D&COC con cada uno de ellos.

	Productos	Distribución				
		D1	D2	D3	cadena propia	D4
Pedidos habituales (garantizados)	cafeteras exprés	75	75	-	50	-
	freidoras eléctricas	75	75	-	125	-
	robots de cocina	150	150	300	150	-
	Productos	D1	D2	D3	Cadena propia	D4
Pedidos extraordinarios	cafeteras exprés	25	25	50	25	-
	freidoras eléctricas	25	25	75	25	25
	robots de cocina	-	25	100	25	50

Capacidad de producción de D&COC para satisfacer los pedidos extraordinarios		
Productos	nº de unidades	Déficit
Cafeteras exprés	50	-75
Freidoras eléctricas	75	-100
Robots de cocina	125	-75

Los distribuidores

D1

Un distribuidor muy exigente con el que D&COC mantiene desde hace años una muy buena relación. D&COC nunca le ha fallado en la entrega de un pedido.

D2

Aunque el contacto de D&COC con este distribuidor es muy reciente, las perspectivas de que la relación se consolide son muy buenas.

D3

Está considerando seriamente la posibilidad de comercializar de modo estable cafeteras de D&COC en sus establecimientos.

Cadena propia

Los márgenes que obtiene D&COC en sus tiendas propias son un 50% superiores a los que obtiene a través de los distribuidores D1, D2, D3 y D4. El personal de ventas está muy motivado.

D4

Una empresa de muy reciente creación; todavía pequeña pero con grandes perspectivas de crecimiento. Es su primer contacto con D&COC.

Otros datos

Los márgenes comerciales que obtiene la compañía de las ventas a través de D1, D2, D3 y D4 son muy similares; los que obtiene a través de sus tiendas propias son un 50% más elevados.

Los beneficios que obtiene D&COC por la venta de una cafetera exprés son un 300% superiores a los que consigue por la venta de una freidora y un 600% más elevados que en el caso de los robots de cocina.

El número de unidades mínimo por entrega es de 25. No puede entregarse ningún producto en una cantidad inferior a ésta.

Bibliografía y referencias

- Bygate, M. (1999) Task as context for the framing, reframing and unframing of language. *System*. (27), 33-48.
- Christensen, C.R. (1991) The discussion teacher in action: questioning, listening, and response. En: Christensen, C.R., David A.G., Sweet, A. eds. *Education for Judgment: The Artistry of Discussion Leadership*. Boston. Harvard Business School Press, 153-172.
- Doughty, C. (2001) *Cognitive underpinnings of focus on form*. En: Robinson, P. ed. *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge. Cambridge University Press, 206-257.
- Doughty, C., Williams, J. eds. (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford. Oxford University Press.
- Ellis, R., Basturkmen, H., Loewen, s. (1999) *Focussing on Form in the Classroom* (Nota técnica). Institute of Language Teaching and Learning. University of Auckland.
- Ellis, R., Basturkmen, H., Loewen, s. (2002) *Doing focus-on-form*. *System*. (30), 419-432.
- Jackson, J. (2002) *The China strategy: a tale of two case leaders. English for Specific Purposes*. (21), 243-259.
- Long, M. (1991) *Focus on form: a design feature in language teaching methodology*. En: de Bot, K., Ginsberg, R., Kramsch, C. eds. *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam. John Benjamin, 39-52.
- Long, M. (1996) Second language learning through interaction: multiple perspectives. *Working Papers in Educational Linguistics*. (12), 1-22.
- Long, M., Sato, C. (1983) *Classroom foreigner talk and discourse: forms and functions of teachers' questions*. En: Seliger, H., Long, M. eds. *Classroom oriented research in Second Language Acquisition*. Rowhy, MA: Newbury House.
- Muñoz, C. ed. (2000) *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona. Ariel.
- Pica, T. (1994) Research in negotiation: what does it reveal about Second Language Acquisition? *Language Learning*. (44(3)).
- Samuda, V. (2000) *Guiding relationships between form and meaning during task performance: The role of the teacher*. En: Bygate, M., Skehan, P., Swain, M. eds.

Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching, and Testing. London. Longman.

- Schmidt, R., Frota, S., (1986) *Developing basic conversational ability in a second language.* En: Day, R. ed. *Talking to learn.* Rowley, MA: Newbury House, 237-326.
- Skehan, P. (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning.* Oxford. Oxford University Press.
- Swain, M. (1985) *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development.* En: Input in second language acquisition. Gass, S., Madden, C. eds. Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1995) *Three functions of output in second language learning.* En Cook, G. and Seidlhofer, B. eds. *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson.* Oxford: Oxford University Press, 125-144.
- Swain, M., Cummins, J. (1992) *Bilingualism in education.* Nueva York. Longman.
- VanPatten, B. (1990) *Attending to form and content in the input.* *Studies in Second Language Acquisition.* (12), 287-301.
- Varonis, E., Gass, S. (1983) *Non-native / non-native conversations: A model for negotiation of meaning.* *Applied Linguistics.* (6), 71-90.
- Willis, J. (1996) *A Framework for Task-based learning.* Londres. Longman.

Morfología y productividad del léxico económico

María Cecilia Ainciburu

*Facoltà di Economia "Richard Goodwin"
Università degli Studi di Siena (Italia)*

1- Apuntes metodológicos: diacronía y procesos productivos

Cuando se habla de formación de palabras es posible adoptar una perspectiva diacrónica, lo que implica el estudio de la procedencia de las diferentes raíces morfológicas griegas, latinas u otras y su desarrollo dentro de la lengua romance, o una perspectiva sincrónica que estudie un corte temporal determinado y la convivencia de distintos estadios de lengua. En realidad ambas perspectivas se completan entre sí y no es posible prescindir completamente de una cuando se pretende comprender en su totalidad un fenómeno.

En el caso del lenguaje económico podemos señalar dos etapas fundamentales de adquisición de vocabulario: la formación del vocabulario comercial y la introducción del vocabulario económico analítico. En la primera etapa, la actividad comercial lleva a la adquisición de palabras que nombran cada una de las transacciones y los diferentes modos de intercambio. Esta fase se observa con mayor intensidad en los siglos de formación del español general y se caracteriza frente a otras lenguas europeas por la gran presencia de raíces árabes. El vocabulario económico analítico surge, en cambio, en época más reciente a partir de la traducción de las obras de Smith y por razones obvias presenta una serie enorme de calcos de la lengua inglesa. Éste es el problema al que más se hace mención en los foros lingüísticos de los últimos años, razón por la cual le dedicaremos el debido espacio en el apartado de formación de vocabulario por préstamo o neologismo.

Muchos de los trabajos de lexicografía de los últimos años tienden a estudiar el proceso de formación de palabras para descubrir las leyes que guían estos procesos. La atención se centra en aspectos de tipo combinatorio y en las respectivas formas de condición y restricción de dichas combinaciones. En este sentido se analiza la competencia léxica del hablante en un léxico posible o ideal que ilustra la capacidad de crear y entender nuevas palabras y deja un poco de lado el lexicón en uso. Se trata de modelos que estudian preferentemente las fuerzas endógenas de cambio en la lengua, mientras que este trabajo se centrará fundamentalmente en las fuerzas exógenas como consecuencia del contacto entre las lenguas.

Se ha observado siempre que la creación de palabras es fundamentalmente un mecanismo morfológico (Lang, 1997). Durante muchos años la descripción del lexicón individualizaba morfemas de base y morfemas de derivación: los primeros contenían una unidad semántica y podían presentarse en forma autónoma, mientras que los segundos necesitaban siempre el proceso sumativo porque modificaban el semema inicial, pero no podían sustituirlo autónomamente. Esta distinción se encuentra en la base de los procesos de composición y derivación por sufijos y prefijos, y fue una clave teórica fundamental en los estudios clásicos de lexicología, donde había que distinguir la

flexión de la derivación, pero hoy tiende a ser considerada parte de un mismo proceso de formación de las palabras. En ambos casos, existen más similitudes que diferencias.

Aunque se considera que el inglés o el francés son idiomas altamente flexivos, se aprecia que el español posee una fuerza derivativa superior. El inglés prefiere la composición directa por suma de étimos y, el francés, las estructuras frásticas, mientras que el español prefiere crear un nuevo lexema sobre base única¹.

Se ha observado que el español produce mayor cantidad de términos nuevos por afijación o sufijación que por composición sumatoria². De todos modos cada proceso productivo tiene más o menos peso en los distintos períodos de formación de la lengua, o sea, desde el punto de vista diacrónico³.

Dejamos de lado, entonces, los mecanismos puramente morfológicos y nos centramos en los otros sistemas productivos: abreviación, apócope, préstamo y neologismo. Ya se verá, en la descripción de estos procesos, que el mecanismo puramente morfológico no se ignora, sino que, en el caso específico del lenguaje económico, viene implícito en los mecanismos que resultan más generales y productivos.

2- Abreviación: sigla y acrónimo

Mediante la **abreviación** se producen términos que son la suma de la combinación de las letras iniciales de un conjunto de nombres, generalmente instituciones, pero en el caso de la economía también de procedimientos legales que se institucionalizan⁴. El caso de las instituciones propiamente dichas es el más productivo en el español general, pero el relativo a los procedimientos legales es el que más caracteriza al lenguaje económico. Cuando hablamos de **acrónimo** nos referimos a una palabra formada con la primera letra de los elementos principales de la expresión que abrevia; **la sigla**,

1 Ejemplos en los distintos idiomas pueden buscarse en el diccionario editado por Munniksma (1974) *International Business Dictionary in nine languages*. Holland. Kluwer- Deventer. Valga uno por todos : chartering broker – courtier d' affrètement – fletador.

2 Es una opinión generalizada pero, si se desea una cantidad ingente de ejemplos, se puede ver Pflander (1954) *O Wortschatz der Sportsprache Spaniens*. Berna. Francke. (Trad: Las palabras del deporte (1965) Buenos Aires. Hache libros.); pp. 30-65.

3 Aunque no queremos detenernos en los procesos de renovación morfológica, esta diferencia en el sistema de cambios puede ejemplificarse con la sustitución de prefijos propios del español como *so-*, *sobre-* con los llamados afijos cultos internacionales en este caso *hyper-*, *hypo-*. En economía se encuentran en competición formas del tipo sobreproducción e hiperproducción y delimitar hasta que punto esta sustitución de formas afijativas de origen culto, consideradas más internacionales, sea un problema interno al sistema productivo o de derivación neológica es bastante difícil. Este mecanismo se reproduce también en las formas de sufijación donde algunas partículas se demuestran más productivas que otras y donde las formas latinoamericanas aceptan más fácilmente sufijaciones "internacionales" en convivencia con otras más tradicionales del español peninsular, así conviven por ejemplo el más tradicional *optativo* con *opcional*. Es evidente que estos procesos, si bien guardan relación con variables internas a cada lengua, están influenciados por el contacto con los sistemas lingüísticos de otras lenguas y con los paradigmas dominantes. Si esto es cierto para la lengua en general es, sin ninguna duda, el problema central del lenguaje de la economía.

4 Existen grandes diferencias en el caso de la nomenclatura empleada para definir acrónimo, sigla y sigloide, por razones de brevedad remitimos a la bibliografía.

Ver Alvar, M. y Miró, A., (1983) *Diccionario de siglas y abreviaturas*. Madrid. ed. Alhambra;
Casado Velarde, M. (1985) *Tendencias en el léxico español actual*. Madrid. Coloquio;
Zgusta, L. (1971) *Manual of Lexicography*. La Haya. Mouton.

en cambio, puede estar formada por más de una letra de cada uno de los términos de la frase.

En todo proceso de creación de palabras por abreviación existe, obviamente, la intención de reducir una secuencia demasiado larga desde el punto de vista gráfico o fonético. Dicha secuencia será suficientemente reconocida, en tanto en cuanto basta para que la reducción se sustente en una definición de base que no se pone en discusión. Este mecanismo se hace evidente en muchos artículos académicos donde el autor crea una abreviatura para facilitar su exposición y la lectura del artículo. En este caso, el autor normalmente presenta el problema, define los términos o, al menos, los circunscribe a un ámbito semántico, a veces con la referencia a un criterio de autoridad de la historia de su disciplina, y sólo después anuncia que, de allí en adelante, el lector encontrará una determinada sigla para definir el concepto ya especificado. El acuerdo inicial, que es obvio en el caso de las siglas institucionales, debe ser señalado en las siglas conceptuales. En el caso del lenguaje económico podrían estudiar los grados de lexicalización de una abreviatura en una secuencia histórica⁵.

En la canonización de la unidad fraseológica que se abrevia queda claro que no es únicamente el significado lo que se ha definido, existe también una intención de preservar la relación sintáctica que une los elementos. Así la sigla constituye una referencia al conjunto semántico y a un orden preestablecido de cada uno de los elementos morfológicos⁶.

En la formación de una sigla existe, desde el punto de vista léxico, un proceso que va desde la creación de la sigla, en la cual se reconstruye el significado inicial de la unidad de base, hasta la fase en la cual el hablante no sólo no apela a la frase sino que, al contrario, la sigla alcanza un valor de palabra que hace olvidar la frase de la cual proviene⁷. Obviamente este proceso no se verifica en todos los casos, sino que puede abortar en un cierto punto o convivir en diferentes fases de desarrollo⁸.

5 Un estudio de este tipo podría abarcar muchos ámbitos, desde el uso sociológico o de escuela (ciertas abreviaturas que después de ser usadas por un maestro se canonizan y se difunden) hasta la penetración que ciertas formas del lenguaje especial poseen por razones coyunturales en ámbitos no especializados; por ejemplo es muy difícil que un español sepa que es el RP (riesgo país) y es probable que muchos hispanohablantes sí lo sepan.

6 Esta doble tensión de reducción y expansión ha sido estudiada por L. Guilbert (1975) *Grammaire générative et néologie lexicale*, en *Langages* (36). Paris. Didier-Larousse.

7 Se puede observar que el estudio de este proceso es fundamental en los idiomas, tanto que algunos representantes de la gramática generativa lo consideran un proceso universal aplicable a la generación de palabras en sí y no sólo a la abreviación. Guilbert (1971), *op cit*, prologue, muestra que cada lexema deriva a partir de una estructura sintáctica subyacente o sea, que en la palabra *economista* subyace una estructura del tipo de "el hombre que se ocupa de economía". A pesar del hecho de que autores como Scalise (1987), *op cit*, p.24-28 señalan que existe una falacia en la aplicación extendida de la hipótesis transformacional, prescindiendo de otros aspectos semánticos, queda en pie el hecho de que en algunos casos la estructura subyacente sí explica la índole de las relaciones entre constituyentes de una palabra. El problema puede ser contemplado también en las formas obtenidas por composición donde el compuesto "ojo de buey" se contraponen semánticamente a su homólogo.

En los estudios postchomskyanos que intentan fijar las leyes intuitivas e immanentes según las cuales un hablante construye su propio léxico, el problema más importante no está en fijar las leyes sino en explicar por qué razón el hablante no las aplica con regularidad. Hoy por hoy, el callejón parece no tener salida, por lo que los estudios léxicos en la actualidad se limitan normalmente a una fase descriptiva de los fenómenos.

8 Se puede observar fácilmente que, en una muestra de artículos de *El País* contrapuesta a otra de *Cinco días*, algunas siglas se repiten pero con la aclaración entre paréntesis en la primera y sin aclaración en la segunda. Obviamente es la intencionalidad de escribir para un grupo más amplio o más especializado de lectores la que determina esta actitud.

Existen dos fases intermedias en el proceso que va desde el reconocimiento de cada uno de los componentes hasta el desconocimiento absoluto de los mismos en la unidad de la palabra⁹. Al inicio existe un primer cambio cuando se empieza a leer la sigla como una abreviatura (ONG deja de ser leída como “organización no gubernamental” y se lee “o-ene-ge”) y, el segundo se produce cuando se leen las iniciales pero sin reconocer la unidad léxica. El español prefiere la verbalización a deletrear cuando la sigla se puede pronunciar y por eso toma casi inmediatamente una letra de apoyo cuando las iniciales puras no permiten la lectura directa. Esta preferencia del español ha sido ya señalada, y constituye un rasgo característico de su proceso de formación de palabras. Es tan fuerte que, muchas veces, se salta el paso intermedio de reconstrucción de la sigla o de silabeo¹⁰.

La lexicalización de la sigla se acompaña gráficamente y de modo casi inmediato, de la suspensión del uso de los puntos intermedios entre mayúsculas y, posteriormente, de la reducción a minúsculas. El uso de la mayúscula sólo en el caso de la primera letra, como si se tratara de un nombre propio, es exponente de un avanzado proceso de lexicalización de la sigla. En muchos casos este proceso es tan profundo que el hablante empieza a ignorar los componentes e incluso se vuelve incapaz de reconstruir el sintagma original.

La lexicalización de derivados siglicos constituye el último paso de este proceso y parece ser distintiva del español frente a otras lenguas europeas. Así empiezan a encontrarse palabras como “opada” u “opar” que derivan de OPA donde parece evidente que el hablante no reconoce los componentes de la sigla y la asocia directamente a un significado único. Por razones obvias, este mecanismo resulta extremadamente productivo en áreas del lenguaje económico¹¹ donde las siglas presentan flexión de número o formas que se adaptan a la conjugación verbal.

Existen distintos criterios para afirmar que una sigla se ha convertido en una nueva unidad léxica¹². En general, se observan cuatro características:

- a- La sufijación nominal o verbal (opa, opar, opada).
- b- La flexión de número singular o plural (una pyme, las pymes).
- c- La inclusión gráfica de elementos provenientes no de la siglación sino del deletreo (NAFINSA no procede ni gráfica ni fonológicamente de “nacional financiera sociedad anónima”).
- d- La falta de puntos entre las iniciales o el uso de la mayúscula inicial.

9 Se sigue la conceptualización de Casado Velarde (1985), op cit, p.19.

10 ver Wittlin, C.J. (1981): «Un nuevo tipo de siglas: Acrónimos lexemas contextuales», en *Lingüística española actual* (III), Madrid. Instituto de Coop. Iberoamericana; p. 159.

Se revela que ya sea en inglés como en francés la etapa de silabeo es más prolongada y que incluso no se produce la transformación en palabra. Esto comporta que en aula ELE se deba remarcar la lectura de ciertas siglas, como USA, que el alumno estará acostumbrado a efectuar en su lengua materna por medio de silabeo.

11 El proceso se manifiesta mayormente en áreas como la económica o la informática que proceden con mecanismos de calcos siglicos del inglés. Para evitar la repetición de temas en la exposición se remite a la sección de formación de palabras por préstamo o neologismo. Se anota que existe una diferencia en el proceso de importación de siglas desde el inglés en el área económica respecto a la informática. Tanto en el área económica, como en el español en general, las siglas intentan conservar las iniciales del inglés aun cambiando el orden de estas, como sucede en FMI-IMF, OTAN-NATO, ADN-DNA, pero en el ámbito informático este proceso no se verifica. Las siglas tienden a ser importadas en forma de calco: URL, y no LUR (Localizador Universal de Recursos) GSMC, y no SGCM (Sistema Global para Comunicaciones Móviles), HTML, y no LMHT (Lenguaje de Marcado de HiperTexto).

12 Para una buena clasificación de estas formas de lexicalización ver M. Casado Velarde, (1985) op. cit., p.24.

Desde el punto de vista del estatus léxico de las palabras generadas por siglación o acronimia se ha señalado que:

[.....]resulta, además muy problemático. En primer lugar, cabría hablar de la escasa perdurabilidad de tales términos, porque proliferan en contextos ligados a la política y a los negocios, ámbitos caracterizados por una existencia poco menos que fugaz (...), responden a congelaciones acronímicas que responden a un determinado momento político¹³.

3- Apócope

El término general de *clipping*, que normalmente se traduce como acortamiento¹⁴ o como abreviación, puede incluir la descripción del fenómeno subyacente que se observa en cole (de colegio) o los que tradicionalmente llamamos apócope. Ninguno de estos dos casos es frecuente como sistema de formación de palabras en el campo económico¹⁵.

4- Calco, préstamo, neologismo

En el mundo aparecen objetos o se realizan interpretaciones conceptuales que hay que nombrar; los neologismos provienen de esta necesidad bien inventando una nueva palabra o bien agregando un nuevo significado a una forma ya en uso. En la práctica, la palabra en sí tendría que ser una constatación del dinamismo de un idioma, dado que en cada momento de la diacronía del sistema lingüístico observamos neologismos. Sin neologismos la lengua sería un sistema que no evoluciona. Creemos que la cuestión no radica tanto en el hecho de que se produzcan palabras nuevas, sino en el modo en que se perciben.

El uso impone las nuevas palabras, pero como estas no surgen siempre como denominación de un objeto nuevo, sino como nueva visión de una cosa o de un concepto, muchas veces se producen sinonimias y repeticiones en el corpus de la lengua¹⁶. Muchos puristas querrían que fuese posible estudiar si un término es necesario y si su forma se adapta a los cánones antes de ser incluida en el idioma; pero todos sabe-

13 Lang, M (1990) op. cit., p. 257. No existe duda de que las siglas de partidos políticos, de organismos nacionales e internacionales, están sometidas a la ley de subsistencia real y que la palabra queda en uso en relación con la duración histórica del fenómeno. En el caso de palabras que proceden por acronimia, pero se lexicalizan plenamente, como el ejemplo ya estudiado de OPA, se puede prever una suerte diferente. Es obvio que una forma de adquisición está supeditada también al cambio histórico, pero en ese caso la duración de uso de la palabra se puede prever similar a la de cualquier otro término histórico.

14 Así prefiere por ejemplo M. Lang (1990) op. cit., p. 210.

15 Algunas formas apocopadas se transforman en raíces capaces de formas de composición no tradicional como los casos de combinación (*blending*) presididos por euro-, credi-, publi-, etc. En este caso las formas apocopadas terminan actuando con una función muy parecida a la de los prefijos como puede verse en la enormidad de nuevos términos acuñados sobre la raíz euro-, del tipo eurofata, eurodecreto, eurocultivo, etc o en el prefijo ban- que indica nombre de actividades o servicios bancarios como Banesto (banco español de crédito), Bancobao (banco bilbao), etc. En este sentido la productividad de términos asociados al apócope de nombres de países o regiones es muy grande y persistente a pesar de las previsiones de los lingüistas: así los compuestos de iber-, argen- y mex, por ejemplo. El argumento se ha tratado en nota porque no se trata de apócope puro sino de constitución de sufijos.

16 Para Dubois neologismo es ya sea "toda palabra de creación reciente o recientemente tomada de otra lengua" que "toda acepción nueva de una palabra ya antigua". Para una comparación de las diferentes acepciones de la palabra en los principales diccionarios de habla española, ver Guerrero Ramos (1997) *Neologismos en el español actual*. Madrid. Arco / libros.

mos que la lengua se constituye por el uso y no por mandatos externos. En este sentido queda claro que casi todos los términos que constituyen el vocabulario económico han sido alguna vez neologismos, hayan sido tomados como cultismos del griego o del latín, provengan del árabe, del francés o se incorporen desde el ámbito anglosajón. Por esto nos parece vana la discusión sobre si tenemos que considerar la condición neológica como diacrónica o sincrónica; lo que tenemos que considerar como punto clave es la incorporación léxica.

En el proceso de integración del neologismo al corpus de la lengua existe, en muchos casos, una forma de adecuación gráfica u ortográfica del tipo de la que hemos analizado en los procesos de siglación. Algunas palabras conservan por un tiempo su morfema en la lengua extranjera, incluso colocadas en letra cursiva o entre comillas, después adecuan su ortografía al español e incluso llegan a ser incluidas en el DRAE, lo cual parece ser una certificación de pertenencia al corpus; así ha sucedido con las formas *chárter* o *cheque*, por ejemplo.

[.....]si se trata de una voz de origen extranjero, su total adaptación fonética y gráfica al sistema constituye la mejor garantía de que ha perdido ya el carácter neológico. Esto mismo ocurre, desde el punto de vista morfosintáctico, cuando el neologismo se ha adaptado de tal forma a la lengua que sirve de base para la formación de derivados y, desde el punto de vista semántico, cuando el neologismo desarrolla nuevos sentidos y se vuelve polisémico¹⁷.

El problema es que no se puede reducir la cuestión de la introducción de neologismos a un proceso de integración en fases. Esta forma de tratar la cuestión excluye tanto los aspectos semánticos como la gran cantidad de palabras que añaden una acepción pero comparten el lexema. Así el proceso neológico no puede definirse como un proceso mecánico, porque los morfemas no son entidades aisladas, sino partes de un sistema; razón por la cual los procesos de renovación del sistema implican factores complejos que van desde lo fonético a lo socio-cultural¹⁸.

La neología, definida como proceso, podría contener en sí todas las demás formas ya estudiadas, como la siglación, la apócope, etc. e incluso formas de creación de palabras por composición, derivación, metaforización u onomatopeya. Repetimos: todas las palabras han sido nuevas en algún momento de la historia de la lengua, o pueden haber sido percibidas de este modo.

En el léxico económico el proceso neológico más productivo y el más problemático es el **préstamo**. Aquí también es posible realizar una distinción:

Los préstamos por necesidad o denotativos sirven para designar productos y conceptos nacidos en un país extranjero. Los préstamos de lujo o connotativos son aquellos causados por un mimetismo lingüístico, desarrollado por el prestigio ejer-

17 Guilbert (1974) *op. cit.*, p. 34.

18 Entre las clasificaciones del neologismo que toman en cuenta diversos factores productivos, la más clara parece la de Rey-Debove (1971) *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*. París. Mouton. Para una primera aproximación al problema ver Guerrero Ramos (1997).

cido por un cierto tipo de civilización y cultura, o por ignorancia, papanatismo, etc. Aparte del valor relativo y empírico de esta diferencia, lo cierto es que los préstamos provienen casi siempre de la lengua de un país dominante económica y científicamente, o con reconocido prestigio en el ámbito en el que se introduce el préstamo¹⁹.

El problema más obvio de la producción neológica es el de la invasión por préstamo de los **anglicismos**²⁰; problema que se puede observar en todos los sectores del idioma, pero que es fundamental en el lenguaje económico. Ya habíamos dicho, cuando hablábamos de diacronía, que existe una masiva inclusión de términos provenientes del árabe en el español comercial del siglo XIV. Ningún purista discute que tengamos que usar la palabra "acopio", de raíz latina, en vez de "ahorro", de raíz árabe.

El problema fundamental está en la percepción del hablante. Pensemos que cuando Deroy usó por primera vez la palabra neologismo en el siglo XVIII lo hizo para designar una manera afectada de expresión²¹. Parece claro que este juicio de valor es el que pesa sobre quien usa palabras de origen extranjero. Veamos un caso emblemático:

El vicio que -lamentablemente- se ha extendido de intercalar locuciones "pochas" tuvo su origen en los que antaño iban a estudiar posgrados (sic) en los Estados Unidos y a su regreso interpolaban expresiones inglesas a modo de ostentación para evidenciar y presumir con ello de un cierto "barniz" cultural reciente. Si esto fue una realidad en la década de los cuarenta, en la actualidad el introducir palabras inglesas en la dialéctica cotidiana profesional no tiene más mérito, ni más razón, que el que ostenta un "espaldamojada" en su slang de regreso²².

Lo que puede interesar en este caso no es una lista de palabras "condenadas" sino más bien cuáles son las expresiones que se advierten como préstamos y cuáles no. No se puede negar que las traducciones de "consultor" por *advisor*, de "descanso" por *break*²³, etc. estén ciertamente justificadas y que su uso dependa más de la intención del hablante que de la necesidad expresiva real. En otros casos la traducción no es siempre directa; así *display* no puede traducirse siempre como "exhibidor", muchas veces será "pantalla", sea una u otra, siempre le corresponde una palabra apropiada en español. En un tercer orden de palabras propuestas, como "mercadotecnia" por *marketing* o "renta de un producto o servicio" por *leasing*, son claramente antinaturales o antieconómicas en el español. Finalmente el cuarto tipo de equivalencias "caja"

19 Guerrero Ramos (1997) *op. cit.*, p.37.

20 Se evita entrar en particulares tipológicos, para una distinción clara de la terminología anglicismos crudos o en incorporación, calco o parónimo, ver Lorenzo, E. (1996) *Anglicismos hispánicos*. Madrid. Gredos.

21 Ver Deroy, L. (reed. 1971) *Néologie et néologismes : essai de typologie générale*, en *La banque des mots*, Paris, Sorbonne, pág. 6.

22 de Farcug, C.(2001) La connotación del lenguaje en el mercado en www.gld.iteso.mx. Obviamente el artículo tiene como corolario una lista de expresiones que deben usarse en vez de sus correspondientes en inglés. En México, de donde proviene el artículo citado, se entiende bien el problema, dado que la proximidad y la conmixión de las lenguas en el mundo de los negocios es muy fuerte. Pero es obvio que en este caso la defensa de la lengua se transforma en un modo de reafirmación de la identidad cultural, como decíamos: el problema del préstamo no es reducible al problema morfológico.

23 La variedad del español permitirá igualmente que estos términos puedan ser traducidos por asesor o por *pausa*, sin desvirtuar el significado original, sólo que aquí entraríamos en problemas de competencia de términos internos a la lengua española y a sus dialectos.

por *check out* o “clasificación” por *ranking*, parecen no respetar el significado del término en inglés.

Bajo esta discusión sobre las equivalencias existen, al menos, dos núcleos problemáticos: el de la posibilidad de la traducción²⁴—o sea, cuánto traduce la traducción— y la del uso del lenguaje económico como lenguaje sectorial dentro de la norma culta. En el primer caso parece obvio decir que no siempre una expresión puede recoger en su traducción todos los aspectos connotativos de la expresión original. Éste es un problema de base en la traducción, pero a nadie se le ocurriría decir por ello que la traducción es innecesaria o inútil. Decir que la mayor parte del discurso económico teórico ha sido pensado en inglés y que los especialistas deberían “re-pensarlo” sólo en inglés es un absurdo. Por otra parte, como bien sabemos, existe un proceso de incorporación de los discursos especializados en el saber general — y consecuentemente en otros idiomas- y esto, en el caso de la economía, parece aún más perentorio que en otras disciplinas.

El hablar “*en difícil*”, o sea, utilizando términos especializados obedece, en algunas ocasiones, a un deseo de aparentar que se sabe mucho, se domina un tema, o se sabe más que los demás, pero el uso de terminología especializada se debe también a que quienes introducen vocablos para designar situaciones nuevas suelen ser economistas o periodistas especializados. Esas personas, por lo general, profundizan sus conocimientos leyendo publicaciones en inglés y de ahí al contagio hay un solo paso. Esta situación es de rabiosa actualidad porque la economía, como se ha dicho en el Foro, se presenta como “*el saber supremo de la humanidad*”, por encima de la política y de las ciencias sociales²⁵.

Los lingüistas toman nota de la existencia de un lenguaje de especialistas plagado de anglicismos, principalmente por razones de economía y de denotación; lo que se discute es si éstos deben penetrar en el discurso periodístico y en los medios de comunicación. Así pues, no se discute que el médico informe a un colega con términos incomprensibles para el hablante común, sino que pretenda comunicarse con el paciente del mismo modo. En este sentido, como habíamos señalado anteriormente, parece decisiva la visión subjetiva del hablante: lo que él percibe como dentro de la norma o fuera de ella.

En la aceptación de los anglicismos²⁶ pueden señalarse, al menos, tres grandes áreas:

24 Es sabido que en el lenguaje de las ciencias han existido intentos para constituir una terminología unívoca y monosémica, como por ejemplo en los glosarios de Wüster de los años cincuenta; pero observando los resultados se ve que la correspondencia semántica de palabras en diferentes idiomas se limita a términos de carácter anatómico, definiciones procedentes de las ciencias exactas y nombres de máquinas. Las ciencias sociales no pueden ser incluidas en este sector y en este sentido la economía ha respondido con intentos de fuerte matematización de su discurso. El tema ha sido expuesto en Ainciburu (2003) El discurso económico analizado a través de la teoría literaria, *Quaderni del Dipartimento di Studi Aziendali e Sociali* (10). Siena. Università degli Studi. En los últimos años parece fuerte la tendencia a reivindicar el carácter social de los términos en la comunicación.

25 Extraído de las conclusiones del foro “la economía manda en las palabras” escrito por Tito Drago para la página *Unidad en la diversidad*, marzo 2002.

26 Otros autores hablan de diferentes factores que determinan la aceptabilidad del neologismo: la economía del discurso y la existencia de un comité de referencia para su aceptación en la norma culta. Aquí se propone, sin excluir los factores señalados, que se consideren los factores de denominación ya que parecen explicar mejor algunos fenómenos de difusión de los vocablos, como se verá más adelante.

la de la denominación metafórica, la de la denominación con lema de origen latino y la de lema no latino. Veamos dónde se presentan los problemas.

Para la explicación de algunos fenómenos económicos los especialistas usan metáforas, así se habla de *bubble* cuando se habla de especulación, *bull and bear* cuando se habla de estrategias alcistas o bajistas, o de *paper* para designar los instrumentos de cambio en los diferentes mercados mobiliario, monetario o hipotecario. La traducción directa por términos como burbuja, toro y oso o papel no presenta problemas, el lector puede no saber a que se refiere inicialmente el discurso; pero aunque se aclare el concepto en nota, los periódicos no parecen sentir la necesidad de colocar el término en inglés. Esto es tan evidente que muchas veces se encuentra la aclaración contraria y, en textos de periodismo especializado, hallamos la palabra original en inglés entre paréntesis. Cuando es un adjetivo el que presenta esta característica metafórica, la traducción literal parece imponerse, como ha sido frecuentemente señalado en ejemplos como "tarifa plana" (*flat*).

Cuando las palabras que se usan para nominar un concepto o un objeto del área económica provienen del latín, no parece tampoco que el hablante tarde tanto en incorporarlo a su lenguaje²⁷. En el ámbito periodístico las palabras no se colocan en cursiva, con lo cual no se indica que deban ser entendidas de modo particular. El ejemplo de los sustantivos es sencillo: palabras como inflación, equilibrio o compensación se advierten como perfectamente integradas al idioma; incluso el DRAE las incluye sin explicitar que se trate de neologismos o anglicismos, solo con la indicación de pertenencia al lenguaje económico²⁸. El uso en forma de calco de los adjetivos constituye el aspecto más evidente de la poca percepción del anglicismo cuando existe el lema latino en nuestro idioma: el término "agresivo", que frecuentemente acompaña la caracterización de un tipo de *manager*, proviene claramente del término inglés *aggressive*, pero no se coloca en cursiva y ningún oyente pensará que se trata de un individuo socialmente peligroso. Muchos puristas atacan el uso de puntual como concreto, cuando en español el término significa: "Pronto, diligente, exacto en hacer las cosas a su tiempo y sin dilatarlas", pero es evidente que esta acepción se impone con fuerza.

Si las palabras son de origen no latino, el hablante las percibe como un elemento extraño en su lengua, en primer lugar desde el punto de vista fonético. Muchas veces existe un término de uso común que traduce la expresión y, en este caso, se entiende que se considere su inclusión como un hecho meramente estilístico; no podemos, sin embargo, ignorar que muchas veces el término correspondiente no existe o que se identifica de modo académico y que, aun queriendo ser impuesto como en el caso

27 Ver Chris Pratt (1980) *El anglicismo en el español peninsular contemporáneo*. Madrid. Gredos.

El autor distingue en estos casos el *étimo último* que sería el que suministra originariamente el término del étimo inmediato que sería la lengua que proporciona directamente el préstamo. El estudio de la etimología de las palabras daría ciertamente una información muy importante, pero sabemos que, si parece fácil reconocer la procedencia de un étimo, es mucho más difícil rastrearlo a través de dos o más lenguas. En el caso del vocabulario económico las fuentes comerciales y académicas están menos trabajadas que los textos literarios.

28 Esto no sorprende en *equilibrio*, porque el efecto neológico se presenta en una acepción y no en el morfema, pero sí en inflación que es un término que no se presentaba en el idioma con anterioridad al siglo XIX y del cual la Academia coloca como primera acepción "acto de inflar", mientras que como hablante no parece natural hablar de "la inflación de un globo" por ejemplo.

del artículo del que hablamos anteriormente, no penetra en el uso²⁹. Veamos qué ocurre cuando en un foro se señala léxico económico anglicista:

Un caso en que el anglicismo está mal incorporado, según se comentó en el Foro, es el de las palabras *default* y *swap* que se expandió en los medios de comunicación con las noticias sobre la crisis argentina, aludiendo a la quiebra o cese de pagos en el primer caso y canje en el segundo. En vez de decir “*swap de la deuda pública*” se debería decir “*canje de la deuda pública*”, mucho más español y mucho más comprensible para todos los hispanohablantes³⁰.

El problema es la connotación de las palabras traducidas, connotación también presente en el correspondiente inglés³¹. En otras palabras, ¿estamos seguros de que queda claro para el lector medio que realizamos un “canje” de la deuda? Si “canjamos”, ¿que nos dan a cambio? A veces, usar una palabra conocida nos puede hacer creer que manejamos el concepto, cuando queda claro que aun traducida, la palabra alude a un concepto especializado. Muchas veces el hablante no percibe el desvío respecto al significado consolidado y lo incluye como nueva acepción y, en otros casos, reconoce que las acepciones ya existentes rechazan el nuevo significado.

En vez de intentar separar lo que la lengua puede incorporar y lo que no, lo que conviene es esperar. Tenemos algunas indicaciones que nos permiten realizar previsiones, como las características fonéticas de las raíces, pero es difícil saber qué raíces serán más o menos productivas, porque esto no responde a procesos autónomos del sistema lingüístico. La historia de la lengua demuestra que en la espera conviene observar y no condenar.

5- Formación de palabras y el aula de E/LE

En los textos económicos con los que trabajamos en el aula de E/LE existen siempre palabras que provienen de estos procesos productivos que hemos señalado. Sin embargo, la necesidad del alumno de conocer lo que subyace a estos procesos de formación léxica es bastante discutible y no queda claro qué utilidad, además de la conocida erudición en la materia, puede tener su estudio para el docente.

Queda claro que después de lo expuesto en el párrafo anterior, los conocimientos sobre el proceso de formación de palabras nos tienen que llevar hacia una actitud de tolerancia respecto a lo que suele considerarse como barbarismos. Saber de qué

29 Esta falacia se encuentra como principio experimental en la lengua francesa. La comisión de Terminología creada en 1970 señaló 350 anglicismos a los cuales era posible sustituir con palabras francesas y la Gaceta Oficial obligó a su uso en los documentos oficiales con un edicto. En muchos casos se trata de sustituir anglicismos con neologismos de lema latino y no con “palabras francesas” como propone el documento. En modo absolutamente informal se puede constatar que, si las páginas en Internet pueden ser consideradas una vanguardia del cambio lingüístico, las páginas francesas de venta de artículos informáticos usan sin problemas *software* y no *logiciel* y las páginas universitarias hablan de *telefax* y no de *télécopie*.

30 Del ya citado foro “la economía manda en las palabras”.

31 La expresión “quiebra” no parece justa para definir la economía de un país, pero esto es un problema que se presenta por primera vez en cambio económico y suena igualmente nuevo en inglés.

expresión extranjera provienen ciertas frases nos puede ayudar a entender el estado de *interlengua* de nuestro alumno y a ser tolerantes con ciertas inclusiones³². En principio porque no podemos considerar error lo que en los hablantes nativos consideramos como elección estilística.

El español de la economía sigue un proceso de inclusión, estabilización y depuración de léxico no tan veloz como el de la informática; pero aún para el especialista en la materia resulta difícil mantenerse al día en el léxico, especialmente aun en estos tiempos de decidida moda panamericana, en los que el profesor de E/LE se ve obligado a tomar contacto con una multitud de variantes dialectales. Para el alumno de E/LE no queda otro recurso que desarrollar una doble estrategia receptiva, lo suficientemente elástica como para comprender las variantes de uso y, al mismo tiempo, rigurosa para que le permita una forma de expresión respetuosa del carácter de la lengua. Será importante para esto que el profesor ayude a desarrollar la competencia sociolingüística que permita distinguir entre uso aceptado, forma aconsejada, uso jergal y uso no aceptado de los neologismos, de modo que el estudiante pueda realizar la elección justa según los diferentes contextos de expresión.

- Corriente, F (1992) *Árabe andalusí y lenguas romances*. Madrid. Mapfre.
Lang, M. (1990) *Formación de palabras en español*. Madrid. Cátedra, pp. 62-87.
Maíllo Salgado, F. (1998) *Vocabulario de historia árabe e islámica*. Madrid, Akal.

32. Podría sugerirse que para un alumno con la forma inglesa dentro de su lengua nativa, la adopción del término hispanizado o de su correspondiente español exige un nivel de lengua mucho más avanzado. En este caso, el uso del barbarismo tiene que ser considerado como un recurso comunicativo y no como un error. Muy diferente es la situación en la cual el alumno no reconoce la significación del término hispanizado en contexto, allí algo falla. La comprensión debería ser siempre un paso adelante para sustentar la producción.

El español de la economía desde una perspectiva nacional e internacional: programación y actividades

Ángel M. Felices Lago

Universidad de Granada

1. Introducción.

Esta comunicación va a servir de marco teórico y práctico para justificar la necesidad de elaborar materiales didácticos orientados a la enseñanza del lenguaje, la temática y las características fundamentales de la economía española y las de los países de América Latina con mayor volumen de actividad económica.

La génesis de esta idea se sitúa en una reflexión profunda en torno a la relación que pueda existir entre el concepto de cultura y la actividad económica. Dos factores que normalmente se piensa que no están especialmente ligados. Sin embargo, esa relación está demostrada por un conjunto de investigaciones al respecto. Por citar sólo unas cuantas, destacan aquellas referidas a la programación cultural en la base de la cosmovisión específica de un grupo "nacional". Czinkota y Ronkainen (1993), Hofstede (1991) y Trompenaars (1993) señalan una serie difusa de elementos, entre los que pueden destacarse los siguientes:

Lengua (nivel verbal y no verbal); **Economía** [el elemento que más nos interesa en este estudio]; Religión; Política; Instituciones sociales, clases sociales y estructura familiar; Valores y actitudes; Usos y costumbres; Elementos materiales; Estética y Educación.

El modelo de Tayeb (1994) demuestra que las variables culturales surgen como resultado de los factores económicos y políticos mediante cambios en las características sociales más visibles. En la síntesis de su modelo de aproximación a una cultura nacional, resulta significativo que **los factores económicos constituyan una de las formas básicas que alimentan la conciencia social fundamental de una cultura específica**. Estos factores se sitúan al mismo nivel que las construcciones de conceptos, estructuras, clases, instituciones y política.

Estos fundamentos teóricos refuerzan nuestra convicción en la importancia del factor económico para el aprendizaje de una cultura específica. Es más, este factor se sitúa en una encrucijada interdisciplinar y multifactorial, donde las conexiones con los elementos políticos, institucionales, psicológicos, filosóficos, sociales y etnológicos (por citar sólo unos cuantos) son más que evidentes.

Dada la amplitud y complejidad del tema, nos hemos circunscrito a una parcela del factor económico con gran rendimiento a la hora de acotar las unidades de cultura que se pueden transmitir mediante la enseñanza. Nos referimos a la economía sectorial. La elección está justificada por la enorme cantidad de rasgos culturales que la integran. Por lo tanto, el valor de esa elección reside no sólo en la posibilidad de explicar fenómenos económicos, sino también en la riqueza léxica, expresiva o simbólica inhe-

rente a los documentos, artículos o testimonios que suelen acompañar esta modalidad de discurso especializado

2. Características del material

La enseñanza del EEE (Español Económico y Empresarial) en España ha carecido de una bibliografía amplia y diversa hasta fechas muy recientes. El resultado de esta situación es la ausencia de textos que hayan ofrecido el panorama económico español y latinoamericano desde un enfoque sociocultural, que es idóneo para la enseñanza a estudiantes no nativos. Las carencias más notables en la bibliografía sobre EEE ya han sido señaladas (cf. Felices Lago, 1996, 2000), sin embargo algunos textos ofrecen algunas aproximaciones muy valiosas a los aspectos socioculturales de la economía sectorial española y latinoamericana con carácter parcial. Destacan especialmente el manual ya clásico de Ana e Ignacio Martín y José Siles (1989) para alumnos de nivel básico, algunos capítulos del texto publicado por M. Fajardo y S. González (1995) para alumnos de nivel avanzado y los volúmenes editados muy recientemente por Edinumen y Arco Libros (Véanse, especialmente, Juan, Olga; De Prada, Marisa; Zaragoza, Ana (2002): *En equipo.es.* (Nivel Elemental) Madrid, Edinumen; y Brenes, Ana María y Lauterbon, Wanda. (2002): *La comunicación informal en los negocios.* (Nivel medio alto) Madrid, Arco Libros)

Por consiguiente, un manual de economía española y latinoamericana destinado a la enseñanza de ELE (Español como Lengua Extranjera), con una orientación mayor hacia la descripción de los rasgos idiosincrásicos, culturales y sociales de lo español y lo hispánico era una tarea pendiente. Y esa circunstancia nos ha llevado a preparar un material didáctico adecuado que responda a ese desafío. Véase Felices et alii (2003). No debe olvidarse que las manifestaciones culturales que emanan de los hechos y fenómenos económicos configuran un tanto por ciento considerable de la identidad cultural de esa comunidad heterogénea que se denomina mundo hispánico.

Un proyecto de esas características debería partir de los siguientes aspectos y objetivos:

- Estructurarse por medio de contenidos temáticos. Las actividades de explotación de dichos contenidos deberían corresponder a diferentes enfoques de enseñanza, creando en conjunto un eclecticismo metodológico, ya que hoy en día resulta esencial la combinación del enfoque por tareas, el enfoque comunicativo y actividades tradicionales de inspiración estructuralista.
- Como ya se ha indicado anteriormente, en España aún no se había realizado un manual didáctico con una clara orientación a la enseñanza del léxico y las características fundamentales de la economía española y las de los países de América Latina con mayor volumen de actividad económica. Por lo tanto, estos contenidos constituyen un nicho formativo muy importante con una clara demanda en el mercado de E/LE.
- Resultaría de sumo interés desarrollar una sección para aprender el protocolo y las claves del éxito en los negocios con españoles, argentinos, mejicanos, chilenos o peruanos.
- Diseñar tareas a través de Internet y en conexión con los temas económicos sectoriales sería, asimismo, fundamental.

- La información sobre economía española e iberoamericana forma parte de diversos capítulos de los temarios de los exámenes organizados por la Cámara de Comercio e Industria de Madrid para la obtención del Certificado Superior y/o Diploma de Español de los Negocios. Por lo tanto, disponer de materiales adecuados, sistematizados y adaptados a esa circunstancia supone una gran ayuda para muchos aspirantes a la obtención de los títulos mencionados cada año.
- El estudio de la economía sectorial por países permite abordar los distintos registros del lenguaje, desde el formal y el técnico hasta el popular y periodístico. Es más, un material con ese perfil debe incluir de manera exhaustiva el tratamiento de la terminología especializada con equivalencias en una o varias lenguas.

La forma de darle un perfil concreto a ese cúmulo de aspectos y objetivos antes descritos sería a través de un nuevo texto de E/LE con la orientación buscada y donde deberían encontrarse secciones como éstas:

- Temas clave de economía española con sus correspondientes actividades.
- Artículos de prensa relacionados con el tema de economía española de cada unidad y con sus correspondientes actividades.
- Información y actividades para conocer las claves culturales y protocolarias para hacer negocios con éxito en España y diversos países de Hispanoamérica.
- Tratamiento en profundidad de los rasgos esenciales de la economía de los países iberoamericanos, uno por cada unidad de contenido, a través de tres apartados con sus actividades correspondientes.
- Planteamiento de una o más tareas relacionadas con los temas de economía española e iberoamericana de cada unidad a través de la red (Internet) y que suponen un trabajo de investigación para que el alumno profundice en los temas tratados.

3. Programación y muestras de actividades.

La enseñanza de la economía sectorial española adaptada al alumno de E/LE debería partir de un nivel medio alto y avanzado e incluir como mínimo y a grandes rasgos los temas siguientes:

- Los condicionantes naturales y las infraestructuras
- Las características de la población
- La economía del sector primario
- La economía del sector secundario
- Las claves del sector terciario (la estructura del sistema financiero; el papel del sector turístico; comercio exterior e inversiones).

La enseñanza de la economía latinoamericana adaptada al alumno de E/LE debería tomar en consideración también los mismos aspectos destacados en el caso español, pero únicamente en el enfoque de cada país por separado. Ahora bien, dadas las peculiaridades geoestratégicas y socioeconómicas de toda la región, excluyendo EE.UU. y Canadá, se debe hacer referencia directa o indirectamente a los temas siguientes:

- Situación socio-económica
 - desarrollo desigual entre países
 - conflictividad (guerrillas, marginación, minorías, crisis político-económicas, etc.)
 - concentraciones productivas
 - crisis de deuda y estancamiento
- Los condicionantes del futuro
 - la globalización y el liberalismo económico
 - las reformas sociales y económicas
 - las inversiones
- Procesos de integración regional
- España e Iberoamérica

En consecuencia, en el índice de la obra donde se plasma el proyecto didáctico descrito (Véase Felices et alii, 2003) se han desarrollado los siguientes temas:
(Por razones de espacio, sólo incluimos los títulos más generales)

UNIDAD 1: ESPAÑA: La infraestructura natural de la economía española. AMÉRICA LATINA: Argentina. **UNIDAD 2:** ESPAÑA: Panorama de la población. AMÉRICA LATINA: Uruguay. **UNIDAD 3:** ESPAÑA: El sector agropecuario. AMÉRICA LATINA: Chile. **UNIDAD 4:** ESPAÑA: El sector pesquero. AMÉRICA LATINA: Brasil. **UNIDAD 5:** ESPAÑA: El sector industrial y la construcción. AMÉRICA LATINA: Perú. **UNIDAD 6:** ESPAÑA: Los tipos de sociedades. AMÉRICA LATINA: Colombia. **UNIDAD 7:** ESPAÑA: El sistema financiero. AMÉRICA LATINA: Venezuela. **UNIDAD 8:** ESPAÑA: El sector turístico. AMÉRICA LATINA: América Central: Panamá. **UNIDAD 9:** ESPAÑA: Los medios de transporte y las infraestructuras. AMÉRICA LATINA: México. **UNIDAD 10:** ESPAÑA: Comercio interior, comercio exterior e inversiones. AMÉRICA LATINA: Cuba.

ANEXO I: La integración económica en América Latina. **ANEXO II:** El papel económico de los hispanohablantes en Estados Unidos. **ANEXO III:** El estatus de Puerto Rico. **ANEXO IV:** Hispanos en Miami.

La tipología de textos y ejercicios en el volumen seleccionado es muy diversa. Ésa es la razón de que no se pueda circunscribir a una única tendencia metodológica y hayamos defendido anteriormente su carácter ecléctico. En las líneas que siguen vamos a presentar algunas muestras muy sintetizadas de textos y actividades que sirvan para dar una idea de lo que decimos, si bien por razones de espacio no podemos ofrecer una tipología mucho más completa. Todas las referencias a páginas pueden comprobarse en el manual que da cuerpo al proyecto (Felices et alii, 2003).

A) TEXTOS

A.1) TEXTO DESCRIPTIVO DE ELABORACIÓN PROPIA (FORMAL)

Sección: España en su economía, página 64.

EL SECTOR PESQUERO

Con una flota de más de 16.000 barcos, España llega al siglo XXI como la principal potencia pesquera en la Unión Europea. Con una demanda de más de 40 kilos por persona y año, España es también uno de los principales consumidores del mundo de

este tipo de productos, por detrás de Japón. Sin embargo, el peso de su flota y la pasión por el consumo de pescado no guardan relación con las posibilidades de pesca en aguas propias. El aprovisionamiento del mercado depende fundamentalmente de las capturas de la flota pesquera en caladeros de terceros países, así como de unas importaciones muy elevadas (casi dos tercios del pescado consumido hoy en España). Todo ello ha provocado un fuerte crecimiento de los precios de los productos de la pesca y que, dadas las cotizaciones en origen y destino, en muchos casos los cargamentos de pescado fresco lleguen a diario por vía aérea. (...)

A.2) TEXTO DESCRIPTIVO DE FUENTE ORIGINAL (FORMAL)

Sección: Fundamentos de la economía chilena, página 55.

Si bien Chile es un país con gran potencial agrícola y un importante exportador de productos hortofrutícolas a EE.UU. y Europa, al aprovechar la inversión de las estaciones, paradójicamente el sector atraviesa una grave crisis desde finales del siglo pasado debido al incremento de los **costes de producción** y al establecimiento de restricciones a los productos chilenos en los mercados exteriores. Los productos más importantes de su sector agrario son los hortofrutícolas, el vino y los recursos forestales de todo tipo, cuya explotación se concentra al sur del país. El sector forestal incrementa su importancia con el valor añadido incorporado a las manufacturas de madera destinadas a la exportación. Por otra parte, la pesca es una actividad en fuerte expansión en el norte del país. El 90 % de la producción pesquera es absorbida por la industria reductora, fundamentalmente con destino al consumo animal (harinas de pescado y aceites). (...)

A.3) TEXTO PERIODÍSTICO DE FUENTE ORIGINAL (FORMAL)

Sección: Noticias breves, página 155.

Experiencia panameña

Panamá adoptó el dólar en 1904, mediante un acuerdo con el Gobierno de Teodoro Roosevelt. Desde entonces, este país centroamericano no ha emitido billetes en moneda nacional, el balboa, excepto en un breve periodo en 1941, cuando funcionó una especie de "caja de compensación". Durante años ha sido un banco privado americano, el Chase Manhattan, quien ha suministrado los dólares al país. Esta labor fue asumida, en los años sesenta, por el Banco Nacional de Panamá, que estableció un acuerdo con la Reserva Federal de Nueva York. A finales de los años ochenta, la crisis financiera panameña llevó a Washington a imponer severas restricciones a Panamá, entre ellas, las de no recibir más dólares, que tuvieron que obtenerse a través de bancos privados. Posteriormente, la situación volvió a la normalidad. Sin embargo, no ha dejado de ser un serio aviso para navegantes.

Adaptación del artículo de Manuel Navarro publicado en El País Negocios.

A.4) TEXTO PERIODÍSTICO DE FUENTE ORIGINAL (INFORMAL)

Sección: Así nos ven, así nos vemos: En España (3), página 146.

Las negociaciones

En España, algunos condicionantes culturales no favorecen la negociación del ganar-ganar. ¿Qué es eso? En cualquier manual de buena negociación se requiere que el resultado final sea satisfactorio para todas las partes; eso supone que nadie debe ganar sobre el otro. Y en este sentido, España tiene interiorizada una cultura de negociación de enfrentamiento. Es particularmente frecuente en las relaciones laborales

entre la representación empresarial y la sindical. Nadie en este país se atrevería iniciar la negociación del convenio afirmando: "Bien, ustedes piden cinco y nosotros tres. Pues acordemos un 4%". Alguien tan juicioso se metería en un buen lío y sería incomprendido por unos y otros. ¡Es preferible perder horas y horas en discusiones estériles! El rito de la negociación de enfrentamiento requiere un liturgia de propuestas, contrapropuestas, desplantes, rupturas y, finalmente, firma de la supuesta pipa de la paz.

A.5) DIÁLOGO DE ELABORACIÓN PROPIA (INFORMAL)

Sección: Así nos ven así nos vemos, página 19.

Unos días después, Kurt visita a Adolfo Galtieri en la sede de su empresa. Adolfo va vestido con chaqueta y corbata, pese al calor del verano y Kurt con una camisa de manga corta:

Adolfo: ¡Hola, buenos días! ¡No se pare!

Kurt: ¡Hola! ¿Qué tal?

Adolfo: Muy bien, gracias. ¿Y usted?. Perdona la tardanza pero estaba con la comisión directiva

Kurt: Bien, pero con mucho calor.. No se preocupe

Adolfo: Bueno, este ... espero que se solucione el problema pronto....¿Y cómo lo está pasando usted aquí?. No encuentro mis cigarrillos para ofrecerle uno.

Kurt: Bastante bien. Gracias. Buenos Aires es una ciudad típicamente hispanoamericana, el caos de las calles me recuerda mucho a D.F. y a San José, aunque la gente aquí habla un poco más raro... je,je... He estado haciendo un poco de guirol y he visitado el Museo Nacional de Bellas Artes y el Museo Nacional de Arte Decorativo, son guays, pero aun no he encontrado un buen museo de arte contemporáneo. (...)

B) ACTIVIDADES

B.1) EJERCICIOS ESTRUCTURALES Y MEMORÍSTICOS

- Une los conceptos a sus definiciones correspondientes (p. 29):

población activa, tasa de natalidad, desempleo, inmigrantes.

- Gran desequilibrio entre la demanda y la oferta de trabajo.
- Personas de distinta nacionalidad que llegan a otro país en busca de trabajo.
- Índice anual de nacimientos en proporción a la población total de un país.
- El número de habitantes que se encuentra en situación de acceder al mercado laboral.

- Indica si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas (p. 30):

- La población española es eminentemente rural, el 76% vive en el campo y el 24% en la ciudad.
- La población española tiende a concentrarse en la periferia y zonas marítimas, abandonando progresivamente el interior peninsular.
- El problema de España es el envejecimiento de la población que está acelerándose y se acerca al crecimiento cero.
- España tiene suficiente esperanza de renovación generacional y no tiene a largo plazo necesidad de población externa.

-Elige la respuesta adecuada (p. 30):

1. El número de habitantes por kilómetro cuadrado de un país se denomina también:
 - a) Tasa de fecundidad
 - b) Tasa de natalidad
 - c) Tasa de población
 - d) Tasa de desempleo
2. Las urbes más pobladas de España son:
 - a) Málaga, Madrid, Alicante, Valencia
 - b) Madrid, Bilbao, Valencia, Sevilla
 - c) Madrid, Barcelona, Granada, Sevilla
 - d) Madrid, Barcelona, Valencia, Sevilla

B.2) EJERCICIOS COMUNICATIVOS

- Hablando en parejas, comentad (p. 46):

¿En qué creéis que consiste exactamente el sector agropecuario?

¿Qué importancia económica tiene en vuestros respectivos países la agricultura y la ganadería?

- Responde a las siguientes preguntas relacionadas con el modo de concebir una relación empresarial jerarquizada en tu propio país. Comparte tus respuestas con alguien de la clase que pertenezca a una cultura diferente a la tuya. Finalmente, decidid lo que creéis que respondería una persona de Chile (p. 54).

	Tú	Tu compañero/a	Alguien de Chile
1 ¿Crees que debe haber un distanciamiento entre jefes y empleados?			
2 ¿Qué rasgos positivos y negativos crees que existen en la jerarquía empresarial?			
3 ¿Crees que un jefe debe contar con la opinión de sus empleados?			
4 ¿Cómo definirías el prototipo de jefe?			

- Este es un fragmento de un saludo entre colombianos. A partir de la información del texto, ordénalo adecuadamente. Una vez que el texto está ordenado nos reuniremos en grupos para señalar qué características del protocolo comercial colombiano se pueden observar en el diálogo (p. 110).

- No te preocupes, a mí también me pasa. ¿Cómo sigues?.
- Debes cuidarte más, que los años pasan y no nos damos cuenta.
- Pues ya ves, sigo con los mismos síntomas.
- ¿Qué te pareció el partido de ayer?
- ¡Vaya!. Pues entonces podemos ir a tomar algo al bar de Lucas.
- No estuvo mal pero los jugadores no estuvieron a la altura
- ¡Hola!, ¡Buenos días! . Perdona por la tardanza, pero el tráfico hoy está imposible

- Si es verdad, los futbolistas no estaban concentrados
- Oye, ¿qué tal va tu mujer con sus mareos?.
- Muy bien. El pequeño quiere hacerse un piercing y estoy intentando convencerle de que no se lo haga pero me va a resultar difícil. ¡Menudas modas!
- Y que lo digas. Parece que fue ayer cuando terminé los estudios y ya hace veinte años.
- Mi hija pequeña también quiere ponerse a la moda y se ha hecho un tatuaje. Yo prefero no pensarlo.
- Está un poco mejor pero todavía tiene algunos. Gracias. ¿ Y tu familia que tal?
- Por cierto, se me olvidaba decirte que la reunión de hoy se ha cancelado para mañana.
- ¡Ah!. Pues no es mala idea. Venga, vamos.

B.3) PLANTEAMIENTO DE CASOS Y TAREAS

1. ZONA WEB: COSTA RICA (p. 158)

Además de Panamá, en esta unidad vamos a obtener información sobre otro país centroamericano, Costa Rica, y de este país vamos a conocer uno de los aspectos económicos más relevantes de todos: el turismo. Para empezar nos iremos a la siguiente página.

<http://www.cr/turismo.html>

Una vez que estamos en la página de inicio hacemos clic en **InfoWeb**. Dentro de esta página hacemos clic en **Estadísticas de Costa Rica** que está situado en el margen izquierdo, en el sexto lugar. Después hacemos clic en **Económicas** y después en **Indicadores Económicos**. El Sistema de Indicadores sobre Desarrollo Sostenible (SIDES) tiene una serie de objetivos que cumplir, pero ¿cómo creéis que podemos conseguirlos? ¿Qué tipos de proyectos e iniciativas creéis que nos pueden ayudar a tener éxito en esta tarea?

Ahora volvemos a la página anterior y hacemos clic en **Estadísticas Económicas** y después nos vamos a **Estadísticas** y hacemos clic en **Turismo** que está situado dentro de la sección **Estadísticas Económicas**. Escribid un informe en grupos en el que plasmeis la evolución y la historia del turismo en Costa Rica y su influencia, importancia e incidencia en la economía del país en los últimos años.

Uno de los atractivos turísticos más relevantes de Costa Rica lo podemos encontrar en sus parques naturales. Para conocerlos mejor nos iremos al enlace **Parques Nacionales** que está situado en la página del enlace **infoweb**. Como habéis podido observar, la oferta en este sector es muy amplia y variada. Para conocer más profundamente este área del turismo costarricense dividiremos la clase en grupos (cuantos más grupos mejor) y haremos un estudio completo del parque que hayamos elegido. Finalmente, haremos una exposición en clase plasmando las características más relevantes para el turista que lo vaya a visitar.

Como última tarea en esta sección, os brindamos la oportunidad de poder realizar vuestro propio viaje a Costa Rica. Para esto, dividiremos la clase en dos secciones.

La sección A estará formada por aquellos estudiantes que simularán ser empleados de una agencia de viajes y su misión será dar toda la información que el cliente le pida.

La sección B estará formada por aquellos que desean viajar y su función, por lo tanto, será obtener toda la información posible. Para realizar esta actividad, los alumnos de la sección A pueden hacer clic en la sección inferior de la página en la que encontrarán el siguiente texto con enlaces:

En el momento de planear un viaje lo importante es contar con *Tour Operadores*, empresas de *Rent a Car*, *Hoteles*, y lugares interesantes para visitar.

Haced clic en los tres enlaces y una vez que creáis estar suficientemente informados podéis empezar el role play.

2. En España los condicionantes culturales son profundos y se revelan en la manera de ser de mucha gente y, por supuesto, también en la manera en que se suelen conducir las negociaciones. El estilo de *negociación del enfrentamiento* es, por lo tanto, más frecuente de lo que sería deseable. Aquí os ofrecemos dos casos planteados a un negociador español de ese tipo. Léelos. Después en grupos de dos tenéis que plantear las soluciones a ambos problemas, pero bajo la filosofía del *ganar-ganar* (p. 148):

NEGOCIADOR

Con su equipo

Un miembro del equipo plantea continuos problemas y retrasos porque no sabe ni se acostumbra a trabajar en equipo. El responsable sin más explicaciones, le retira del equipo y del proyecto.

Con un cliente

Ha decidido rechazar un pedido y denunciar el contrato porque ha recibido la mercancía en condiciones defectuosas. El responsable lo rechaza de plano, responsabiliza al transportista de los daños y se niega en rotundo a buscar y ofrecerle una solución.

Ahora vosotros

Bibliografía:

Czinkota, A. y Ronkainen I.A. (1993) *International Marketing*. (3ª ed.). Orlando, The Dryden Press.

Fajardo, M. y González, S. (1995) *Marca registrada. Español para los negocios*. Madrid, Universidad de Salamanca y Santillana.

Felices Lago, A. (1996) "*Panorama y perspectivas del español empresarial en España*", Mezinárodní Konference. Odborný jazyk v podmínkách tržní ekonomiky, (Praga, 14-15 septiembre, 1995). Vlasta Hlavicková (Ed.), Praga, Vysoká Škola Ekonomická, pp. 372-381.

- Felices Lago, A. (2000) "*Revisión crítica de la enseñanza de los tecnolectos empresariales en España*", *Lebende Sprachen* (Zeitschrift für fremde Sprachen in Wissenschaft und Praxis). XLV. Nr 2/2000, pp. 75-78.
- Felices Lago, A. et alii (2003) *Cultura y negocios. El español de la economía española y latinoamericana*. Madrid, Edinumen.
- Hofstede, G. (1991) *Cultures and Organisations, Software of the Mind, Intercultural Cooperation and its Importance for Survival*. Londres, McGraw-Hill.
- Martín Uriz, A.M. y otros (1989) *El español de los negocios*. Madrid, SGEL.
- Tayeb, M. (1994) "*Organisations and national culture: methodology considered*", *Organisation Studies*, 15, pp. 429-446.
- Trompenaars, F. (1993). Londres, The Economist

Actividades para la participación activa de los alumnos dentro de su ámbito de especialización en clases de español

Encarnación Arroyo, Université de Paris X-Nanterre

Université de Toulouse-Le Mirail

La presente comunicación parte de la experiencia profesional como profesora de español en diversas escuelas superiores en Francia. El objetivo es proponer algunas actividades comunicativas que vinculan el aprendizaje del español como lengua extranjera y la lengua de especialidad de los estudiantes.

Las propuestas que aquí se exponen pretenden superar el obstáculo frecuentemente encontrado en la enseñanza de la división entre la lengua en general y la de aplicación a la carrera. Mi experiencia tanto universitaria, como docente y personal, confirmada por la convicción de que la lengua es ante todo un medio de comunicación y no solamente un fin en sí, me han llevado a plantearme la necesidad de proponer a los alumnos actividades en las que se movilicen conocimientos fácilmente aplicables a su ámbito de estudios y profesional.

Los dos ejemplos que aquí expongo son los siguientes: una actividad sobre los invernaderos en El Ejido en una Escuela Superior de Ingenieros Agrónomos y una actividad de marketing, el lanzamiento de un producto en una Escuela Superior de Comercio. Las dos actividades aplicadas al campo de especialización de los estudios implican un nivel avanzado en español de los alumnos.

Actividad 1

La actividad para la Escuela de Ingenieros Agrónomos está basada en un vídeo grabado de RTVE cuyo título es “Bienvenidos al Paraíso”.

La actividad de vídeo implica una comprensión auditiva, destreza que se desarrolla con ejercicios que acostumbran a reconocer y comprender la fonética española, así como las estructuras gramaticales, el léxico y aspectos socioculturales. El vídeo presenta varias ventajas respecto a la cinta auditiva, pues resulta motivador para los alumnos y facilita la comprensión a través de las imágenes. Otra de las ventajas del vídeo es que la imagen ayuda al alumno a inferir el significado por medio del contexto de la comunicación. Dado que se trata de alumnos que han cursado estudios de español durante 7 años, se parte de que la comprensión auditiva no es una actividad nueva para ellos. De todos modos, hay que precisar que se trata de una actividad de comprensión extensiva, es decir que no implica la total comprensión por parte de los alumnos, a los que se les anuncia que van a ver un vídeo largo (de media hora) y que han de tratar de entender globalmente cada tema tratado. (Si bien es sabido que un vídeo en clase tiene una duración mucho más limitada, se ha optado por poner la primera parte íntegra, ya que se trata de un documental directamente relacionado con los estudios realizados por los alumnos). Previamente, se explica el contenido general del vídeo y la localización de lo que van a ver, lo cual permite a los alumnos

prever el contenido al mismo tiempo que sirve de un repaso de la geografía española.

Las actividades aquí propuestas están enfocadas a recordar las imágenes vistas y la información recibida con la ayuda de las preguntas planteadas.

En este vídeo los temas principales son el desarrollo de los invernaderos en El Ejido y los cambios que ha supuesto económica y socialmente. Para esta clase se han tomado en cuenta la primera parte del vídeo, de aproximadamente treinta minutos, sobre la producción agrícola de frutas y hortalizas y la influencia en el desarrollo económico de la comarca.

Los objetivos finales de la actividad son tres: ampliar el léxico relacionado con la agricultura, conocer procedimientos de cultivo actualmente utilizados en España y practicar la argumentación.

Las destrezas que se movilizan son la comprensión auditiva, la interacción oral y, eventualmente, la expresión escrita.

I.1. El visionado del vídeo se realiza por secuencias, entre las cuales se plantean preguntas sobre el contenido de lo visto. Al mismo tiempo, se explica el vocabulario y los giros que aparecen en cada secuencia, para lo que se utilizan diversas medios diferentes: la explicación metalingüística, la definición, los sinónimos y/o la traducción, de tal manera que se facilite el aprendizaje de todos los alumnos, teniendo en cuenta las diferentes estrategias de aprendizaje que cada uno puede aplicar en clase de lengua.

A continuación, el vocabulario propuesto ayuda a comprender la secuencia, al mismo tiempo que amplía el campo léxico del alumno. Se ha hecho la elección de tratar el léxico a medida que se ve el vídeo, y no antes, porque en clases anteriores ya se ha visto terminología aplicada a la agricultura, por lo que parte del vocabulario les es en cierta medida familiar.

Aquí se exponen varios ejemplos de las preguntas planteadas y del vocabulario tratado tras una secuencia determinada:

PRESENTACIÓN

1. ¿Cuál es el milagro almeriense?
2. ¿Dónde se sitúa la zona?
3. ¿Qué ha ocurrido con el medio ambiente?

Hortalizas, diseño, milagro, almeriense, décadas, empresarios, facturar, en conjunto, arrasar cerros, sepultar barrancos, pateras, darse cita, paraíso.

Esta secuencia presenta de manera general el documental de tal modo que los alumnos puedan tener una idea más clara del contenido global del documental.

FRANCO

4. ¿Qué es lo que quería evitar Franco?
5. ¿Qué intentó promover?

El tren de la emigración-transiberiano, voladura, desencadenar, caudales, malvivir, secano, La Alpujarra, pozos, milagro incipiente, escondido.

Esta secuencia incluye una referencia histórica que permite recordar las fechas importantes de la política española a partir de la guerra civil, tratando así un tema de civilización española.

DATOS

6. ¿Cuántas familias viven directamente de los invernaderos?
7. ¿Y cuántas indirectamente?
8. ¿Qué otros productos necesarios para los invernaderos contribuyen al desarrollo de la economía?

Alhambra, abonos, semillas, productos fitosanitarios, canalizaciones, rotulaciones de monte.

Esta secuencia, además de introducir vocabulario muy específico, da cuenta de la importancia económica de los invernaderos en la comarca, con datos concretos. Dichos datos contribuyen al repaso de los números en español, punto generalmente poco dominado.

NUEVAS HORTALIZAS

9. ¿De qué nuevas hortalizas hablan?
10. ¿Cómo consiguen estas novedades?
11. ¿Cómo se realiza la fecundación?

Inyectar, inocular, sandía de carne, frutas y hortalizas a la carta, manipulación genética, trucar, incrementar, patentar, diseñar, pepino, rodajas, el 99%, semillas híbridas, fecundar, variedades, aportar, hibridación, mano de obra, frutos clónicos, cada día más y más, semillas sintéticas.

Esta secuencia expone las novedades en materia de producción agrícola, además de permitir la ampliación de vocabulario.

RECICLAJE

12. ¿Qué se hace con los plásticos usados de los invernaderos?

Frotarse las manos, lavar, triturar, centrifugado, secado, lentejuelas, aglomerado, corrosión, humedad, tableros, ensilado, revestimiento, intrépido, costoso, ahuyentar, longitud, resultar imposible.

Esta secuencia, junto con la anterior, puede ser explotada en el debate que se introduce al final del visionado.

VIDA EN EL EJIDO

13. ¿Qué tipos de comercios abundan?
14. ¿Cuáles escasean?

Analfabetos funcionales, hábito, mal que bien, convivir, sin embargo, quiosco, prensa, prostíbulos, alrededores, generar, patrimonio, sustentarse en, cimientos, inversión, invertir, riqueza, multinacionales.

Tras la explicación del léxico, un resumen efectuado por uno de los alumnos o en último recurso por el profesor mismo finaliza el trabajo sobre la secuencia y da paso a la siguiente. Con el fin de afianzar los conocimientos, al final de la clase se organiza un debate. Cada alumno o grupo de alumnos desempeña un papel y tiene que pensar y exponer en común argumentos para tomar partido a favor o en contra de las ideas expuestas. De este modo, los alumnos toman la palabra en público, argumentan y utilizan el vocabulario visto durante el vídeo, lo cual les permite afianzarlo. Para facilitar la argumentación, el profesor facilita giros y estructuras del tipo: yo opino que..., yo creo que..., yo no creo que..., a mi parecer..., a mí me parece que..., pues a mí..., no estoy de acuerdo con Ud..., ya que..., dadas las circunstancias... , a mi parecer..., mire, si me permite..., para mí..., perdone, pero a mi modo de ver..., yo opino que...

Al final de la sesión se plantean algunas preguntas libres sobre qué opinan sobre el consumo de frutas y verduras, la utilización de abonos, pesticidas y nuevas tecnologías para el cultivo, ventajas y desventajas de la agricultura intensiva, las posibilidades para el futuro, la incidencia de este tipo de agricultura en el medio ambiente y las ventajas y desventajas de una alimentación basada en productos bio. Estas preguntas permiten introducir el debate que se desarrolla a continuación.

I.2. Debate: agricultura en El Ejido y la ecología.

Se trata de un juego de rol en el que los alumnos representan a los siguientes personajes:

- El alcalde
- El concejal de agricultura
- El concejal de medio ambiente
- Un agricultor dueño de 1 hectárea, con deseos de extender su propiedad
- Un empresario dueño de una empresa de transportes
- Un pescador
- Un ecologista
- Un ingeniero agrónomo

Cada personaje tiene que preparar su opinión con argumentos sobre los siguientes temas:

- Necesidad de aplicar la ley que prohíbe la implantación de nuevos invernaderos cerca de la costa.
- Aplicación de la reglamentación sobre los pesticidas, no respetada por los agricultores
- Se han encontrado peces muertos en las costas.
- Limitación del transporte de alimentos por carretera, impuesta por la UE.
- Se han encontrado partículas nocivas para la salud en el aire, procedentes del tráfico y de productos químicos utilizados.

Al final del debate, el profesor puede efectuar las correcciones que estime oportunas, a partir de la participación de los alumnos.

I.3. Finalmente, esta actividad puede finalizarse con un trabajo individual escrito como tarea para casa. Puede tratarse de un resumen del contenido del docente o de su opinión personal sobre uno de los temas polémicos tratados.

Actividad 2

La segunda actividad expuesta¹ se incluye en el marco del diseño curricular de los alumnos de la Escuela Superior de Comercio de Toulouse, en segundo curso. Durante el primer curso, se tratan contenidos de civilización y de aplicación práctica a los estudios y a la búsqueda de un empleo o de prácticas: curriculum vitae, carta de presentación, español al teléfono, etc. En segundo, se tratan temas relacionados con el comercio, la economía y empresa, entre los cuales se incluye el marketing.

Los objetivos planteados en esta actividad son: participar en el mundo empresarial, tomar la palabra en público y realizar presentaciones orales, redactar un informe, argumentar y aprender el léxico específico del marketing.

Las destrezas movilizadas son la comprensión escrita, la interacción oral y la expresión escrita.

II. 1. El marketing es abordado en dos clases. Durante la primera, se distribuyen a los alumnos fotocopias sobre marketing, en las que se incluye una parte general, que trata de 25 estrategias de marketing, con la presentación de las finalidades de una campaña de marketing: reforzar la marca, el gancho del precio, publicidad creativa, producto innovador, acciones en el punto de venta, mostrar fidelidad al consumidor, segmentar el público, diversificar formatos, crear expectación y llamar la atención. Esta parte se lee en común y se comenta. A continuación, cada estudiante elige una empresa que ha adoptado una estrategia de marketing particular, prepara durante 15 minutos y presenta la empresa, el producto y la estrategia de marketing. La puesta en común de dichas lecturas permite la expresión oral individualizada.

Tras la lectura y el comentario de cada etapa el profesor comenta el vocabulario nuevo.

II. 2. A continuación, se explica el trabajo de aplicación. Para ello se constituyen grupos de trabajo. Cada grupo se compone de 4 estudiantes mínimo y 6 máximo: un director de marketing, un responsable de estudios de mercados (asistente facultativo), un Brand Manager (asistente facultativo) y un director de publicidad (asistente facultativo). Cada grupo tiene que proceder a todas las etapas de un lanzamiento de producto: estudio de mercado, búsqueda y selección de ideas, desarrollo y test del concepto, daño, estrategias de marketing y análisis economi-

¹ La segunda actividad planteada, que trata sobre marketing, ha sido elaborada por el equipo de profesores de español de la École Supérieure de Commerce de Toulouse, y particularmente por Carina Sánchez.

co, desarrollo del producto, test de producto, test de mercado, campaña de publicidad y promoción y seguimiento.

Cada estudiante tiene que asumir su papel y llevar a cabo las diferentes actividades para alcanzar los objetivos finales.

Cada grupo ha de presentar un producto y su publicidad en clase explicar de manera breve las diferentes etapas. Se trata de una presentación oral.

II.3. Al final de la actividad, cada grupo entrega al profesor el informe del lanzamiento de producto cuyas partes son: índice, introducción, las diez etapas del lanzamiento, conclusión y bibliografía. En la conclusión, se debe incluir una evaluación personal de las dificultades encontradas para la realización del trabajo y de lo que le ha aportado personalmente.

Se evalúa tanto en la presentación oral como en el informe escrito, el contenido: vocabulario específico utilizado, adecuación con las pautas dadas, originalidad del proyecto y la forma: fonética y fluidez en la presentación oral, redacción y ortografía en el informe y corrección gramatical y léxica en las dos partes de la actividad.

Aunque las dos actividades propuestas suponen un trabajo intenso por parte de los alumnos y una larga preparación para la presentación oral y el informe sobre el lanzamiento de un producto, estos se muestran generalmente muy motivados, por tratarse de temas de su interés, lo que facilita el aprendizaje del español de su especialidad.

Bibliografía

- Andión Herrero, M. A. (1995) Consideraciones acerca de un caso de simulación. *Cuadernos Cervantes*. (2), 42-48.
- Centellas Rodrigo, A. (1997) *Proyecto en español comercial*. Madrid, Editorial Edinumen, 182 p.
- Garnot, P.-Y. (1991) *Espagnol commercial et économique*. Lyon, Éditions L'HERMÈS, 344 p.
- Hernández Alcaide, C. (1997) Propuestas para el uso del vídeo en clase. *Cuadernos Cervantes*. (14), 38-42.
- Labrador Piquer, M. J. (2000) Español para fines específicos. *Cuadernos Cervantes*. (28), 28-30.
- Ruiz Fajardo, G. (1995) Para la clase de español: vídeo y televisión. *Cuadernos Cervantes*. (1), 35-38.
- Sánchez, B. (1997) De la comprensión auditiva a la expresión oral. *Cuadernos Cervantes*. (15), 38-42.

El enfoque por tareas y el español de los negocios: integración de destrezas

Olga Juan Lázaro

1. Introducción

La enseñanza de EFE no supone la aplicación de metodologías ajenas a la didáctica de español como lengua extranjera. En este artículo vamos a describir cómo el enfoque por tareas da respuesta a las necesidades que se plantean en una clase de español de negocios, asegurando la motivación de los estudiantes y, con ello, una clase amena y enriquecedora, puesto que los estudiantes reconocen en las diferentes actividades la aplicación y utilidad del objetivo final: el producto que hay que desarrollar en la tarea final.

En la secuencia para llegar a la tarea final, se integran las diferentes destrezas y estrategias de aprendizaje, diseñadas en el marco de contenidos temáticos específicos del ámbito de los negocios que permiten aplicar y adquirir lo presentado en primera instancia y, presumamos, aprendido.

En el artículo ofrecemos ejemplos de diferentes tareas y actividades que forman parte de la secuencia didáctica llevadas al aula con estudiantes de grupos heterogéneos y de diversas universidades y escuelas de negocios. Esta experiencia de aula la hemos plasmado en los niveles inicial (correspondiente al A1 y A2 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*), intermedio (correspondiente al B1) y avanzado (correspondiente al B2) de *En equipo.es, Curso de español de los negocios*.

2. Tareas para el español de negocios

En el mundo de los MBA (*Master In Business Administration*) y escuelas de negocios la metodología del caso está dando sus frutos. En la enseñanza de ELE el enfoque por tareas encaja perfectamente con la metodología del caso, metodología de aula que probablemente hayan cursado parte de su formación los estudiantes.

El Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002: 15) dice textualmente: "La comunicación y el aprendizaje suponen la realización de tareas que no son sólo de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran de la competencia comunicativa del individuo; en la medida en que estas tareas no sean ni rutinarias ni automáticas, requieren del uso de estrategias en la comunicación y en el aprendizaje. Mientras la realización de estas tareas suponga llevar a cabo actividades de lengua, necesitan el desarrollo (mediante la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación) de textos orales o escritos. (...) El enfoque general está claramente centrado en la acción".

Si asumimos, pues, este enfoque centrado en la acción, ¿qué tipo de tareas se pueden proponer a un grupo de estudiantes de español de negocios? Algunos ejemplos

de tareas que hemos propuesto para los niveles inicial e intermedio en En equipo.es son:

- Montar una empresa
- Un equipo de trabajo ideal
- Del producto a la venta
- Encuentro de directivos de una multinacional
- Informe económico para Intermón
- Seleccionar un candidato para el Consejo de Administración
- Crear una página web
- Formalizar un contrato de trabajo
- Elaborar un test para evaluar la satisfacción en la empresa
- Plantear una inversión en los mercados emergentes
- Enfocar el crecimiento y renovación de una pyme
- Definir un proyecto sobre la banca ética
- Presentar una empresa en un ciclo de conferencias

La dinámica de cada tarea puede ser muy variada, aunque encontramos un eje común en el concepto de que todas las tareas se enuncian como una propuesta de trabajo para un equipo en la que tendrán que negociar y tomar decisiones sobre los contenidos y también sobre los procesos. En esta toma de decisiones, cada individuo pone en marcha el conocimiento de la lengua que tiene, dando cabida a niveles heterogéneos, y su conocimiento y experiencia en la resolución de conflictos de forma cooperativa, requiriendo la activación de estrategias de aprendizaje, de comunicación e interculturales.

De alguna forma podemos decir que un estudiante con más conocimiento de la lengua pondrá en práctica esos conocimientos que se manifiestan en estructuras sintácticas más variadas o complejas, en un vocabulario más rico, en su fluidez, en sus estrategias para hacerse entender, etc. Por el contrario, un estudiante con menor conocimiento lingüístico que el descrito, también tendría que ser capaz de resolver la tarea a pesar de que sus herramientas lingüísticas no le permitan esa fluidez o alarde léxico.

En resumen, podríamos decir que una misma tarea puede abordarse en diferentes niveles con un grado de concreción y enriquecimiento del producto final acorde a los recursos lingüísticos de los que dispone el estudiante, y en cuya dinámica para resolver el problema y concretar el producto final entran en juego la negociación y la colaboración entre los miembros del grupo, cuanto más se personalice menos rutinaria será, activándose mayor número de estrategias de comunicación y aprendizaje (entraremos más en detalle a este respecto en el apartado "la tarea y el aula").

Vamos a ver dos tareas que ejemplifican dinámicas de trabajo diferentes. La primera es la titulada "Del producto a la venta", en la que a partir de los datos reales de la empresa sevillana "El caballo" (figura 1) se les pide a los estudiantes que representen un organigrama (instrumento y vocabulario con el que se ha trabajado en la unidad), hablen de los horarios de oficina y fábricas (a partir del conocimiento cultural de la situación en España), etc. Al final, pueden contrastar sus hipótesis con la información

que se da sobre la situación real de la empresa. Podríamos decir que la dinámica escogida para esta tarea guarda bastante similitud con el planteamiento de una metodología del caso, antes mencionada para las escuelas de negocios.

Hay que destacar en este sentido la motivación implícita para los estudiantes de un planteamiento como este para realizar la tarea, dado que el punto de partida es el análisis de unos datos y el contexto real de una empresa existente¹.



¹ Dentro del enfoque comunicativo ya se declara la importancia de trabajar con material real en la enseñanza de lenguas extranjeras. Beaugrande (2000: 331-349) hace una apología de la utilización de material real para English for Specific Purposes, comparando los discursos de los métodos de enseñanza de ESP y el material real que aparece en prensa especializada; y proponiendo una pauta de trabajo con los estudiantes conducente al éxito y a la adquisición de destrezas que les hagan competentes al verse inmersos en contextos de inglés de los negocios. Al final, concluye: "Perhaps in matters relating to language and communication, our whole university curricula need to recognise the importance of retailoring our approaches from the bottom up by using authentic contemporary materials and designing activities that are appropriate to distinctive multicultural environments".

El segundo ejemplo que vamos a ilustrar es el de la tarea titulada "Feria económica internacional" cuyo objetivo es que los estudiantes simulen una presentación de la empresa que elijan en el contexto de una feria internacional. En este caso los estudiantes tienen que negociar desde el principio la situación de la que quieren partir, es decir, el tipo de empresa que les interesa representar y sobre la que van a trabajar. Sobre esta propuesta subyace la intención de que los estudiantes alcanzarán mejor el objetivo que se persigue según conozcan mejor la realidad de la empresa que escogen (en la tarea se les piden que presenten a la empresa que han elegido los estudiantes, tienen que pensar en los formatos de publicidad más idóneos para llegar a sus clientes según el tipo de empresa -es decir, si van a usar CD-ROM, papel, carpetas, etc.-).

Feria económica internacional

1. Vamos a transformar el aula en un palacio de ferias y congresos. Para ellos tenéis que formar grupos y escoger una empresa local, es decir, del lugar del que procedéis. Si es posible, convendría que os sintierais cómodos o identificados con la empresa, para poder "vender" mejor.

Debéis tener claro:

- a) quién es vuestro público destinatario
- b) qué ofertáis al cliente (un producto, un servicio, una consultoría...).

2. Vamos a asistir por interés promocional a la "Feria económica internacional" y tenemos que preparar el stand de la feria y la publicidad que se va a repartir (podéis pensar en diferentes formatos: papel, vídeo, CD-ROM, casete...).

3. También hay que preparar una presentación en el ciclo de conferencias que se organiza. En él vais a presentar vuestro producto o servicios a través de la publicidad que habéis diseñado. Muy importante: pactad con el resto de la clase un tiempo máximo de duración de la presentación.

4. Se inaugura la "I Feria económica internacional" y su ciclo de conferencias. Entre los grupos, podéis rifar el orden de las presentaciones. Prestad mucha atención: se va a fallar el premio "Mejor presentación del año".

Cada grupo va a otorgar una puntuación a cada presentación, para ello puede servir de guía el siguiente cuadro. Tenéis que completar los medios y materiales que se han utilizado en cada presentación (casete, fotocopias, etc.) y valorar los recursos lingüísticos que se han empleado (la cantidad y la corrección de los que han aparecido en la unidad), también podéis añadir otros criterios.

Título de la presentación	Medios utilizados	Recursos lingüísticos utilizados de esta unidad	Puntuación

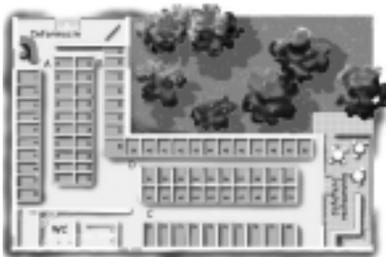
Nos gustaría destacar de esta tarea, el cuadro que se incluye al final de la misma para poder puntuar la intervención de los compañeros, de tal forma que son los propios estudiantes los que valoran la actuación comunicativa en la tarea y, de este modo, se focaliza de nuevo la atención en los recursos lingüísticos que se han empleado en la presentación de la tarea y que deberían ser acordes a los trabajados en la unidad. Con esta dinámica, pretendemos construir un paso más en el proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua meta y en el control sobre su propio proceso de aprendizaje.

3. Secuenciación de una tarea: integración de actividades de lengua

La realización exitosa de la tarea conlleva el diseño de una secuencia en la que se presentan y se practican los recursos lingüísticos que se prevén en las diferentes acciones comunicativas conducentes, en última instancia, a conseguir los objetivos de la tarea final. Se integran, pues, las actividades de lengua necesarias: comprensión, expresión, interacción y mediación (*Marco común europeo*: 14).

Junto a esto, el otro gran presupuesto de partida está en el diseño de actividades motivadoras y variadas que enriquezcan la perspectiva y el conocimiento cultural que el estudiante tiene de la lengua meta, para lo cual se hace necesario que trabajen en contextos reales de intercambio de comunicación, bien sean de aula o de fuera del aula. Dado el espacio del que disponemos para este artículo, nos va a ser difícil mostrar la secuencia completa, según las dos tareas planteadas en el apartado 2. No obstante, vamos a seleccionar una muestra de actividades con la que intentaremos se formen una idea respecto a la secuencia planteada para la tarea "Feria económica internacional".

-¿Cuál es el coste de un stand?
-¿Tienen conexión a Internet?
-¿Qué servicios se ofrecen por stand?

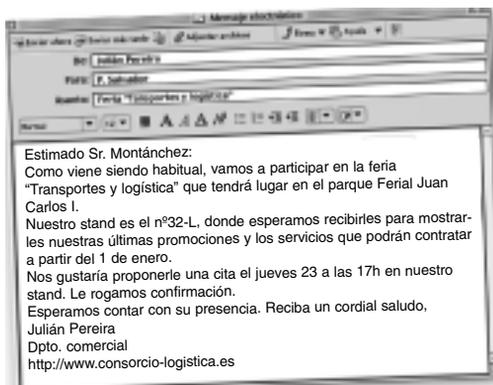


Quando
Tan pronto como
Antes de que } + presente de subjuntivo
 *Llámenos **tan pronto como** nos necesite.
 ***Antes de que** lo piense, se lo tendremos hecho.

7. Sólo en el caso del Español académico, que es donde tenemos posibilidad de tener estudiantes.

8. Adaptación del apartado Conozca al público. Hindle, T. (1998) *La Presentación convincente*. Barcelona.

Para realizar la instrucción número 2 de la tarea, hay que preparar un stand. Para ello, necesitarán conocer, por ejemplo, qué tipo de servicios van a ser contratados en la feria y con qué tipo de publicidad se va a contar. En este contexto, cabe destacar dentro de la expresión escrita el acto de tener que cursar una invitación a los clientes más destacados, incluyendo y facilitando datos como la localización precisa del stand.



Para la instrucción número 3 de la tarea, varias son las actividades que consideraríamos preparatorias, por ejemplo, aquellas que tengan como objetivo trabajar el vocabulario de los recursos lingüísticos necesarios para realizar la presentación junto a los recursos lingüísticos para solicitar el material que se necesita (proyector, retroproyector, fotocopias...):



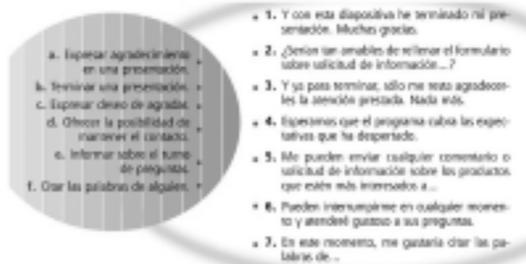
- a. Un retroproyector de transparencias.
- b. Un cañón de proyección para conectarlo a un portátil.
- c. Conexión a Internet.
- d. Un proyector de diapositivas.
- e. Una pizarra.
- f. Rotuladores para escribir sobre las transparencias.

Para preguntar puedes utilizar:

** Necesitaría un cañón de proyección para conectar al portátil, ¿podría decirme con quién tengo que ponerme en contacto?*

Y, claro está, el ponente va a necesitar conocer los recursos lingüísticos que en español le permiten dirigirse al auditorio para marcar los momentos de la presentación, por

ejemplo, agradecimiento a la asistencia del auditorio, introducir el turno de preguntas, etc. (actividad 3, En equipo.es 2: 159):



Con la intención de aprovechar el contexto creado y las manifestaciones escritas en torno a los eventos de ferias y ciclos de conferencias, se presenta la pasiva y el vocabulario que caracteriza las notas de prensa que informan sobre la inauguración de la feria, el número de asistentes, el éxito y la visita de personalidades a la feria. Veamos como ejemplo la siguiente actividad:



En la secuencia conducente a proporcionar los contextos y recursos lingüísticos que favorezcan la resolución de la tarea final que estamos mostrando, se ha perseguido un único objetivo: reproducir con la mayor veracidad posible lo que ocurriría en la vida misma. Observando los procesos comunicativos y lingüísticos es de donde se seleccionan y se diseñan las actividades que conforman la unidad didáctica².

Como parte de la dimensión holística del aprendizaje, hay que contar en el aula con dinámicas que permitan favorecer el desarrollo de la autonomía del aprendiente y, por lo tanto, las estrategias de "aprender a aprender". Con este objetivo proponemos al final de la unidad un repaso de en qué estado del aprendizaje consciente se encuentran los temas gramaticales, funcionales, etc., la dinámica es muy sencilla: completar la casilla adecuada o incluir otras informaciones que describan la situación del estudiante (cada forma de aprendizaje es única). A continuación incluimos varios ejemplos:

En esta unidad aprendo a...	Asimilado		Debo revisar
	100%	80%	
Describir situaciones del pasado			
Expresar obligación			
Hablar por teléfono			
El pretérito perfecto			
El pretérito indefinido			

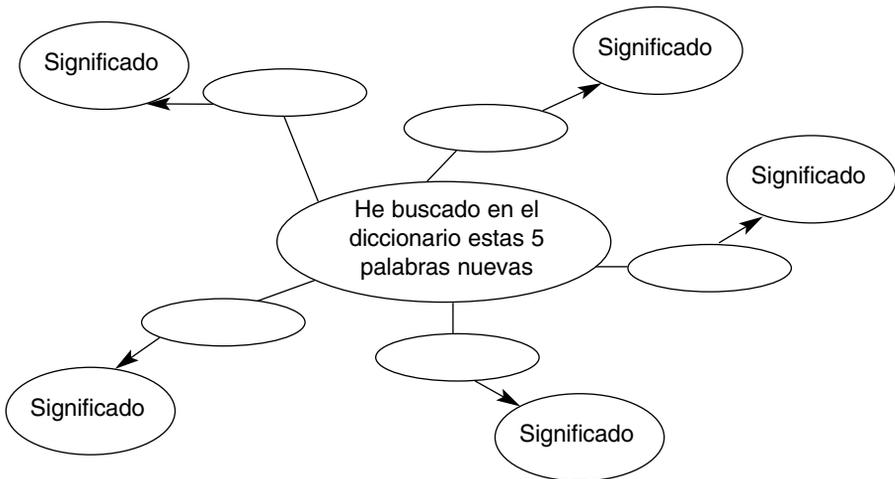
De los temas del cuadro de arriba, ¿hay alguno en el que crees que es interesante profundizar más? ¿Cuáles? Subráyalos y coméntalo con tu profesor.

Conviene prestar especial atención al vocabulario, en este sentido nuestras propuestas dependen del nivel y muestran una progresiva dificultad (en las primeras unidades, y a la par que el estudiante se acostumbra al manejo de este tipo de herramientas, le proponemos inicialmente que escriban las palabras de la unidad y su traducción al lado, buscando, *a posteriori*, algún lazo semántico entre las palabras, de cara a las reglas mnemotécnicas y a facilitar estrategias de aprendizaje de vocabulario). Veamos un ejemplo:

Vocabulario

Completa los siguientes gráficos.

A. Intenta completar el significado de las palabras nuevas usando el español.



2 En este sentido coincidimos totalmente con las palabras de Edwards (2000: 295): "Careful observation of the target language situation is far superior to the imagination of the teacher or materials writer".

B. He aprendido por el contexto, sin buscar en el diccionario, estas 5 palabras nuevas.		
	Palabra nueva	En relación con...
1		
2		
3		
4		
5		

De la misma manera, proponemos repasar de forma integrada los estilos de aprendizaje del estudiante, haciéndoles consciente de sus necesidades respecto a las actividades de lengua y el resto de contenidos curriculares. Veamos un ejemplo sobre la integración de Internet en la clase presencial o sobre los contenidos de Hispanoamérica.

Mi directorio de Internet personal

Escribe qué direcciones te han resultado útiles para esta unidad y haz una breve descripción de la información obtenida.

http://

http://

http://

He obtenido información sobre...

En las páginas de Hispanoamérica has escuchado tres variantes del español.

Responde:

- ¿Has tenido problemas para entender alguna de las variantes?

.....

- ¿Crees que tendrías problemas para entender otras variantes diferentes a las aquí presentadas (por ejemplo, el español de Andalucía o el español que se habla en Cuba)?

Consejos prácticos: Si entiendes y hablas español, no tendrás problemas con ninguna de sus variantes para conseguir tu objetivo: comunicarte.

De todas formas, para acostumbrar tu oído a las diferentes variantes, conviene que escuches y leas todo lo que puedas.

La atención a las variantes lingüísticas del español ha de estar presente desde el principio, en este sentido, conviene plantearse cuál va a ser nuestra postura como docentes ante esta realidad plural de lo español. Humberto López Morales y Marieta Andión

Herrero comentan que esta riqueza lingüística y cultural del español se puede tratar a través de la presentación de muestras de lengua (es decir, textos orales y escritos de las diferentes variedades) y de los comentarios de los rasgos peculiares y de la actuación de sus hablantes³.

5. La tarea y el aula

En equipo.es es un manual centrado en el alumno que sigue un modelo curricular comunicativo basado en el enfoque por tareas. La práctica de aula de este enfoque permite al profesor conducir sus clases diferenciando básicamente dos situaciones:

- el profesor opta por declarar a sus alumnos los objetivos que se van a cubrir en cada unidad en términos de la tarea que se va a realizar. Esto permite a los estudiantes orientar su aprendizaje y sus esfuerzos desde el comienzo de una serie de sesiones de clase al cumplimiento de lo que van a tener que conseguir en la tarea final (por ejemplo, formalizar las condiciones de un contrato de trabajo, seleccionar un candidato para el Consejo de administración, preparar la presentación de una empresa en el ciclo de conferencias de la "Feria económica internacional", etc.). Para conseguir esos objetivos, recrearán una serie de situaciones de intercambios comunicativos (por ejemplo, dar instrucciones, expresar hipótesis, dar recomendaciones y consejos, etc.), estas situaciones estarán asociadas a una serie de estructuras lingüísticas seleccionadas de acuerdo al nivel y siguiendo las prescripciones del Plan Curricular del Instituto Cervantes.
- La otra situación de aula es aquella en la que el profesor opta por seguir la secuencia presentada en la unidad sin anticipar los objetivos de la tarea ni lo que realizarán los alumnos en la tarea final. De esta forma, cuando los estudiantes llegan a la tarea encuentran que tienen que aplicar lo que trabajado en clase durante varias sesiones. Al final, sí que conviene hacer explícito a los estudiantes que han estado trabajando sobre las diferentes partes de un todo que entra en juego en la tarea final, en la que se activan los conocimientos y el hablante selecciona aquellos recursos, según las situaciones comunicativas que se vayan planteando, que sean más adecuados para cada contexto.

El profesor selecciona en cada caso aquella opción que mejor se acomode a la situación de sus estudiantes y al progreso de la unidad en el aula.

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* define la tarea "como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo" (pág. 10). En este sentido, lo que planteamos son diferentes situaciones en las que es necesario realizar un producto y son los estudiantes en su negociación los que tienen que resolver los objetivos o proble-

³ En el artículo que aparece publicado en la web del Aula Virtual de Español/Fundamentos didácticos, los autores se expresan en los siguientes términos al referirse a cuál ha sido el tratamiento de las variedades lingüísticas del español en los materiales didácticos de este entorno de enseñanza-aprendizaje del ELE: "Las variedades están presentes en el AVE a través de la presentación y comentario de sus rasgos y/o de la actuación de sus hablantes. En el primero nos referimos a la reseña de un rasgo y en la segunda, a una muestra de lengua (oral o escrita)".

mas planteados, de ahí que la forma de llegar a un resultado esté abierta y abarque diferentes soluciones según los conocimientos, necesidades e intereses del grupo.

En el caso de la tarea que estamos analizando con mayor profundidad, "Feria económica internacional", los profesores y grupos de estudiantes más acostumbrados a trabajar de forma autónoma, optarían por resolver la tarea de forma personalizada para cada grupo, es decir, lo importante es que los estudiantes negocien y decidan sobre la empresa que van a trabajar, en qué va a consistir la presentación y qué elementos promocionales van a usar. El papel del profesor consistiría, básicamente, en estar a disposición de los estudiantes que lo necesiten y orientar las acciones de los estudiantes. Para lograrlo puede ir paseando entre los diferentes grupos y preguntar o comentar las dudas que surjan.

Pero el profesor también tiene que estar preparado para enfocar el trabajo en caso de desorientación total de los alumnos (no se tiene que preocupar si se da esta situación al plantear las primeras tareas, ya que cuando los estudiantes se acostumbren al procedimiento -que no suelen tardar mucho- todo irá sobre ruedas).

Si el profesor lo quiere hacer más guiado, se negocia al principio de la tarea con los estudiantes qué tipo de modelo se va a usar. Para ello se hace una lluvia de ideas sobre, por ejemplo, las empresas que se van a presentar y se acota exactamente el tiempo y el modelo de la presentación en las conferencias, etc. Lo que sí es importante, nuevamente, es que el "problema" que se plantea en esta tarea se resuelva mediante negociación entre todos, para luego dar paso en un estadio posterior dentro de la evolución del propio grupo en el que la resolución de problemas se asuma por parte de cada grupo⁴.

6. A modo de conclusión

La didáctica de lenguas extranjeras para fines específicos avanza en paralelo adscrita a las mismas líneas metodológicas y enfoques que se van imponiendo para, por ejemplo, ELE. Los estudiantes aprenden de la misma manera, si bien la motivación puede estar más clara desde el principio en los estudiantes que se acercan a una lengua meta con una necesidad concreta, puesto que esta asignatura estaría integrada en el currículo general de la disciplina elegida para su futuro profesional (bien económicas, empresariales, administración y dirección de empresas, etc.).

Lo que hemos mostrado en este artículo es cómo las tareas dentro del enfoque comunicativo recogen en su diseño la realidad de las necesidades respecto a contenido y forma de los estudiantes de español de los negocios, atendiendo así a todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje a los que estamos asistiendo en la actualidad, desde la presentación de un material que sea motivador para el estudiante por estar directamente entresacado de situaciones reales de comunicación en con-

⁴ En el Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002: 158) se puede leer el epígrafe 7.3. La dificultad de la tarea: "la facilidad o la dificultad de las tareas no se puede predecir con certeza, y menos aún tratándose de alumnos individuales. En contextos de aprendizaje de lenguas, se debe tener en cuenta el modo de asegurar cierta flexibilidad y diferenciación a la hora de diseñar y poner en práctica las tareas".

textos de español de negocios, hasta la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje que favorezca que el estudiante mejore sus estrategias tanto como aprendiente como hablante una vez inmerso en esos contextos reales.

Bibliografía

De Beaugrande, R. (2000): "User-friendly communication skills in the teaching and learning of business English", *English for Specific Purposes*, 19. Pergamon- The American University. Págs. 331-349.

Edwards, N. (2000): "Language for business: effective needs assessment, syllabus design and materials preparation in a practical ESP case study", *English for Specific Purposes*, 19. Pergamon- The American University. Págs. 291-296.

Juan Lázaro, O.; de Prada, M. y Zaragoza, A. (2002-2003). *En equipo.es. Curso de español de los negocios. Nivel inicial y nivel intermedio*. Ed. Edinumen. Madrid. España. <http://www.edinumen.es>. Edición alemana a cargo de Hueber Verlag.

López Morales, H. y Andión Herrero, M. (en red): "Tratamiento de las variedades lingüísticas del español", *Aula Virtual del Español*, Instituto Cervantes. <http://ave.cervantes.es/>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Instituto Cervantes (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, Instituto Cervantes, Anaya, Madrid. <http://cvc.cervantes.es/>

Lectura recomendada

Aguirre Beltrán, B. (1998). "Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos", *La enseñanza del español como lengua extranjera con fines específicos*. Revista Carabela. Sociedad General Española de Librería S.A. Alcobendas. España. Págs. 5-29.

Barrueco, S.; Hernández, E.; Sánchez, M.^a J.; Sierra, L. (Eds.) (1993). *Actas de las II Jornadas de Lenguas para Fines Específicos*. Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares, España.

Bordoy, M.; van Hoof, A. y Sequeros, A. (eds.) (2000). *Español para Fines Específicos. Actas del Primer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. CIEFE, Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. España.

Consejo de Europa, Modern Language Division (sept. 2002): *European Language Portfolio*, en <[http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=\\$/208-1-0-1/main_pages/welcome.html](http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=$/208-1-0-1/main_pages/welcome.html)>.

Ellis, M. y Johnson, C. (1994): *Teaching Business English*, Oxford University Press.

Estaire, S. (1999): *Tareas para hacer cosas en español: principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*, Colección Aula de español, Fundación Antonio de Nebrija, Madrid.

- Estaire, S. (2000). "Un procedimiento para diseñar unidades didácticas mediante tareas", Didactired, Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes. I. en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_00/09102000.htm y II. en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/noviembre_00/06112000.htm
- Fernández, S. (coord.) (2001). *Tareas y Proyectos en Clase. Español Lengua Extranjera*. Ed. Edinumen. Madrid. España.
- Instituto Cervantes (1992). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid. España.
- Juan Lázaro, O. (1999). "La enseñanza mediante tareas", en *A cien años del 98, lengua española, literatura y traducción*, Actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español, Soria.
También en <http://www.difusion.com> en Gente/Profesor/Artículos
- Juan Lázaro, O.; de Prada, M. y Zaragoza, A. (2000). *La empresa: actividades para aprender el español de los negocios*. Ed. Eunsa, Ediciones de la Universidad de Navarra. Pamplona. España.
- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press. Cambridge. USA.
- VV.AA. (1988). *La enseñanza del español como lengua extranjera con fines específicos*. Revista Carabela. Sociedad General Española de Librería S.A. Alcobendas. España.
- Zanón, J. (coord.) (1999). *La Enseñanza del español mediante tareas*. Edinumen. Madrid.

IV MESA REDONDA

El humor no quita lo específico

Claudia Fernández Silva¹

Manuel Pérez Gutiérrez

Fermín Sierra Martínez

Umberto Eco en su ensayo “Lo cómico y la regla”, se pregunta por qué sufrimos con Sófocles, nos desgarramos con Esquilo y, sin embargo, no somos capaces de sonreír con Aristófanes, cuando los griegos se “tiraban al suelo” de la risa en sus representaciones. A esta pregunta Eco responde que, efectivamente, la tragedia humana es universal. Nos dolemos de las mismas cosas desde siempre, pero la risa parece estar marcada por el conocimiento (y violación) de una regla, conformada por saberes del contexto social y cultural.

No podemos reírnos con Aristófanes porque en sus obras parodiaba la clase política del momento, ironizaba sobre el poder establecido y se reía, como nos gusta hacer a nosotros mismos, de sus gobernantes.

Todos somos –o hemos sido- extranjeros. Y sabemos que lo que más nos ha costado de la “otra” cultura, ha sido el humor. Con esto queremos decir lo siguiente:

-El humor es idiosincrásico en la medida en que implica el conocimiento de unas reglas sociales y culturales de la lengua (y cultura) en la que estamos interactuando.

-Independientemente de que la risa es un elemento motivador, la introducción del humor en el aula de español como lengua extranjera dependerá del grupo meta.

¹ Claudia Fernández Silva es Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires, Máster en Enseñanza del español/LE por la Universidad de Nebrija (Madrid) y doctoranda por la Universidad Complutense de Madrid. En la actualidad es coordinadora de los programas de Formación de Profesores de Español como LE en la Modalidad Aula Abierta de la Universidad de Nebrija y responsable de la asignatura de Análisis pragmático del español en el Master de esta última universidad.

Manuel Pérez Gutiérrez es doctor en Filología Inglesa, profesor titular de Didáctica de la Lengua y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Es también director del Curso de Especialista Universitario en la Enseñanza del Español como LE, en su doble modalidad presencial y a distancia, coordinador del Programa de doctorado de Didáctica de las lenguas y sus culturas, especialista en la Formación Inicial y permanente del Profesorado. Colabora con la Consejería de Educación de la Región de Murcia, en la creación del currículo para la Formación del profesorado en la enseñanza del español como LE.

Fermín Sierra Martínez es doctor en Filología Hispánica y profesor titular de Lengua y Literatura Española de la Universidad de Amsterdam (Estudios Europeos).

-Si nos detenemos en el español con fines específicos, el humor es especialmente específico o idiosincrásico. Todos conocemos los chistes sobre profesiones (médicos, informáticos o abogados que implican saberes y valoraciones sobre dichas profesiones). Como muestra va esta anécdota en la que nos gustaría que se viera que sólo un profesor de español/LE puede reírse:

Un estudiante africano, negro, pregunta a su profesora: "*Profesora, ¿qué quiere decir pálido?*"

O aquella alumna que, en pleno examen de español, cuando leyó el enunciado de "complete el hueco con el pretérito adecuado", preguntó: "*Profesora, conozco el pretérito perfecto, el imperfecto y el indefinido, pero el adecuado, no me acuerdo ...*"

El humor se nutre de los estereotipos y éstos conllevan el peligro de la simplificación y de la evaluación: aunque el estereotipo se fundamente en algunos datos reales, se suele valorar y juzgar *lo otro* con los patrones propios, por lo que es menester desmontar el estereotipo (o "utilizarlo" hasta que sea necesario y luego, abandonarlo).

Por lo tanto, creemos que el humor es un recurso válido para las clases de español con fines específicos, igualmente que en una clase de español general, en la medida en la que el grupo meta lo demande. Conocer de qué nos reímos (temas de humor, temas tabú) y cómo nos reímos (ironías, sarcasmos, juegos de palabras), es parte de un conocimiento profundo de la lengua y la cultura de la lengua que estudiamos. Y éstas son opciones que escogen y toman los estudiantes, en búsqueda de un conocimiento más cabal de la lengua y la cultura meta."

No le "sonará" extraño a nadie la indicación de que reír es algo necesario para entre otras cosas relativizar los contratiempos de la vida ordinaria y como medicina contra "el mal humor". Es decir que existe una risoterapia que nos mejora la vida. Un dato interesante es saber que los niños ríen una media de 160 veces al día y los adultos solo 13.

Desde esta postura es interesante plantearnos a veces si en lugar de teorizar sobre el humor no es preferible hacer ejercicios en las clases por medio de la lectura de textos que puedan llevarnos a la risa. Como ejemplo de explotación de la lectura en voz alta e introducción de textos o relatos humorísticos en la clase de ELE, que podría ayudar al alumno a comprender algunos resortes del humor y más específicamente sobre el humor español, se pueden proponer textos cortos diversos.

Veamos a continuación algunos ejemplos que, como decimos, podrían ser muy bien aprovechados en las clases de ELE. Son textos cortos o *textítulos*, calificación que sin duda ya provoca la risa.

Los textos propuestos son los siguientes:

1) Siempre hay una disculpa para salir a beber (Jesús Alonso)

Me compré una barra de bar porque quería dejar de salir a beber por ahí. Nada más montarla, me puse a un lado de la barra y pedí una cerveza. Fui al otro lado y pregunté: "¿Con alcohol o sin alcohol?". Me cambié otra vez de sitio y contesté: "Con alcohol, ¡imbécil!". "¡Imbécil será usted!", me respondí. "A mí nadie me trata así", contesté, "me voy a otro bar". Al salir di un portazo. Y allí quedó el otro con su mierda de negocio.

2) La estupidez (Rafael Novoa)

La Estupidez es una máquina movida por una sola pieza: el estúpido. Este engranaje dentado, capaz de generar diez estupideces por minuto en un entorno apropiado, puede interaccionar, dado su alto grado de versatilidad, con otros engranajes como el memo, el cretino o el majadero. En ambientes adecuados como el político o el intelectual, trabaja a pleno rendimiento, llegando, en ocasiones, al movimiento perpetuo, alcanzando así la estupidez total.

3) Sueño 117 | Naufragio (Ana María Shua)

¡Arriad el foque!, ordena el capitán. ¡Arriad el foque!, repite el segundo. ¡Orzad a estribor!, grita el capitán. ¡Orzad a estribor!, repite el segundo. ¡Cuidado con el bauprés!, grita el capitán. ¡El bauprés!, repite el segundo. ¡Abatid el palo de mesana!, grita el capitán. ¡El palo de mesana!, repite el segundo. Entretanto, la tormenta arrecia y los marineros corremos de un lado a otro de la cubierta, desconcertados. Si no encontramos pronto un diccionario, nos vamos a pique sin remedio

4) Un hombre de principios (Jaume Palau i Banús)

En una ciudad, un cementerio. En el cementerio, una tumba. En la tumba, una lápida y, en ella, la siguiente inscripción: «Aquí yace un hombre de principios. Más abajo, entre paréntesis, añadía: «Jamás concluyó nada.

5) El hombre invisible (Autor desconocido)

Aquel hombre era invisible, pero nadie se percató de ello

6) Mi hermano (Rafael Novoa, Premio Faroni de Relato Hiperbreve 2002)

Nunca le perdoné a mi hermano gemelo que me abandonara durante siete minutos en la barriga de mamá, y me dejara allí, solo, aterrorizado en la oscuridad, flotando como un astronauta en aquel líquido viscoso, y oyendo al otro lado cómo a él se lo comían a besos. Fueron los siete minutos más largos de mi vida, y los que a la postre determinarían que mi hermano fuera el primogénito y el favorito de mamá.

Desde entonces salía antes que Pablo de todos los sitios: de la habitación, de casa, del colegio, de misa, del cine -aunque ello me costara el final de la película. Un día me distraje y mi hermano salió antes que yo a la calle, y

mientras me miraba con aquella sonrisa adorable, un coche se lo llevó por delante...

...Recuerdo que mi madre, al oír el golpe, salió de la casa y pasó ante mí corriendo y gritando mi nombre, con los brazos extendidos hacia el cadáver de mi hermano.

Yo nunca la saqué del error.

En un plano más especulativo, no está de más añadir una serie de subtemas que surgen inmediatamente en cuanto se toca este del humor en su muy diferentes facetas. Y así casi de inmediato se plantea el si hay unas características especiales o específicas en razón del clima en el que se vive y que marcaría el carácter de las personas y su “clase” de humor De aquí que parece darse más “sentido del humor” o que la gente se ríe más en los países del Sur que en los del Norte, al igual que las diferencias de percepción de chistes, anécdotas, ironías, etc., parecen estar influidas por ese mismo clima y consiguiente carácter de las personas². Sin embargo, ante esta postura creemos que se puede argüir que esta generalización no se cumple en muchos casos y para ello valga el ejemplo del *humor inglés*, tomado en general como muy *gracioso* e Inglaterra no es considerado precisamente como un país de clima cálido.

A continuación habremos de apuntar al tema de los estereotipos. Este término lleva siempre aparejada una discusión en la que, en principio, se señala como algo muy negativo. Sin embargo sabemos también que el estereotipo no siempre ha de tomarse como algo negativo ya que en muchos casos podían tenerse como como algo positivo al ser considerados como una fórmula de clasificación del mundo para mejor comprenderlo. Además suelen suponer también universales de un lenguaje funcional; personajes tipo: el tonto, el listo, etc. Señalemos aquí la cantidad de chistes que se repiten con pequeñas variantes entre grupos nacionales o entre grupos de una misma nación: irlandés / inglés; belga/holandés; español/de Lepe; portugués/alentejano, etc. Claro está que, en estos dobles, uno de los componentes siempre es considerado como “tonto” o marcado por unas típicas “señas de identidad”, no siempre muy positivas y cuyas respuestas a la incitación del listo – el otro- siempre inducen a risa.

En esta discusión apuntada al hablar de los estereotipos, aparece también automáticamente el concepto de prejuicio que muchos de ellos llevan emparejados y que no siempre se justifican. Pongamos el ejemplo bastante de cómo el estereotipo de la falta de puntualidad de los españoles, en un contexto holandés, podía verse en más de una ocasión como algo positivo, que permitía una determinada flexibilidad en la comunicación y no la intransigencia holandesa de todo tenerlo que hacer “al segundo”.

Parece también quedar claro que, a través del humor, hay una mayor posibilidad de socialización, es decir, que se experimenta como más accesible la persona

2 En este aspecto es ya un gran tópico hablar sobre las diferencias de percepción de chistes, anécdotas, ironías, etc., sobre todo entre los holandeses y los españoles, donde parece comprobarse que los primeros no entienden qué es lo que les hace gracia a los segundos y estos acusan a los priros de un humor burdo y hasta doloroso en algunos casos.

que por medio de una sonrisa o una broma permitía al interlocutor distenderse y hacer el contacto más fluido, con lo que al sentido del humor, en términos generales, se le da un valor o actitud positiva .

Sabemos, asimismo, que en la discusión y debate sobre este tema, se comprueba lo difícil que muchas veces es aceptar ser tratados de forma diferente al vivir en otra cultura que la de origen o ser aceptados con sus peculiaridades muchas veces tenidas como estereotipos de la nacionalidad, de la que se hacen bromas, no siempre de "buen gusto". Incluso nuestra crítica y actitud ante ese otro que "se ríe" de alguna forma de nosotros pueda ser similar a la que se sufre, tipificándoles de la misma manera que lo que denunciamos.

Una forma clara de contraatacar esos prejuicios o efectos de los estereotipos negativos, es la de ridiculizarlos uno mismo, es decir que el propio afectado por el estereotipo se ponga como sujeto de risa, con lo cual relativiza y desmonta lo negativo del estereotipo y el prejuicio que presupone³.

3 La profesora Fernández Silva, en este contexto, nos regaló dos chistes que hacían referencia al "super ego" que se dice tienen los argentinos

El primero fue:

"¿Cómo se suicida un argentino? ...
Se sube en su ego y se tira de cabeza."

El segundo:

"Un argentino anda por la calle en una noche de tormenta, llena de truenos y relámpagos. Cansado ya de tanto aparato meteorológico, levanta la cabeza hacia el cielo y prorrumpe: ¡ Dios, ya está bien de hacerme fotografías!!"

II CONGRESO INTERNACIONAL DE ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA
DEL REINO DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS
Y LUXEMBURGO



Instituto
Cervantes