

ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS ACTAS del III CIEFE

III CONGRESO INTERNACIONAL DE ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS



Utrecht, noviembre 2006



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS
Y LUXEMBURGO

EMBAJADA DE ESPAÑA



Instituto
Cervantes

III CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESPAÑOL
PARA FINES ESPECÍFICOS



TITULO:

**Español para Fines Específicos.
Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos
Utrecht, noviembre de 2006**

EDITORES:

A. Escofet
B. de Jonge
A. van Hooft
K. Jauregi
J. Robisco
M. Ruiz

REDACTOR:

A. van Hooft

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

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA DE ESPAÑA
Subdirección General de Información y Publicaciones
Consejería de Educación en Bélgica Países Bajos y Luxemburgo
Instituto Cervantes de Utrecht

Edita:

© Secretaria General Técnica de Ministerio de Educación y Ciencia

ISBN: 978-90-806886-4-3

NIPO: 503-07-026-0

Dep. Legal:

Índice

Presentación de María A. González Encinar , Consejera de Educación de las Embajadas de Educación de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.	5
Presentación de Isabel Clara Lorda Vidal , Directora del Instituto Cervantes de Utrecht	7
Introducción Editor / redactores	9

I. Investigaciones

Lingüística, retórica y procesos argumentativos en las corporaciones Estrella Montolío , Universitat de Barcelona.	17
Comprender y aprender a partir de los textos especializados en español: aproximaciones desde ámbitos técnico-profesionales Giovanni Parodi , Universidad Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.	35
Acrecentar la automatización a través del enfoque por tareas Lieve Vangehuchten, Isabelle De Ridder y Marta Seseña Gómez Universidad de Amberes, Bélgica, el Consejo Flamenco de Educación y Universidad de Salamanca.	58
Descripción del proceso de análisis etnográfico de una negociación comercial en la clase de lengua y estudio de los intensificadores del discurso. María Lluïsa Sabater , Ecole supérieure du Commerce Extérieur de Paris.	72
Pragmática y relevancia en la transmisión de noticias: el caso Euronews María Cristina Bordonaba Zabalza , Universidad de Milán.	90
Las construcciones apositivas en el discurso periodístico español An Vande Castele , Universidad de Gante.	106

II. Aplicaciones y experiencias didácticas

El Instituto Cervantes: proyectos terminológicos y de traducción en Internet Miguel Marañón Ripoll , Instituto Cervantes, Madrid.	117
Un análisis didáctico del discurso académico español como contribución a la movilidad estudiantil europea Graciela Vázquez , Universidad libre de Berlín.	132

Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos Juan García-Romeu , Instituto Cervantes en Londres.	145
Las aplicaciones del Marco Común Europeo de Referencia en la enseñanza del español de los negocios. Ángel M. Felices Lago y Emilio Iriarte Romero , Universidad de Granada.	163
Introducir la competencia intercultural en el currículo de empresariales mediante tebeos. Para “poder ganar dinero hay que saber perder tiempo”. Erwin Snauwaert y Franciska Vanoverberghe , EHSAL, Europese Hogeschool Brussel.	179
Aprendo a escribir en 10 pasos K. Buyse en nombre de los equipos de los proyectos “ ElektraRed ” y “ Trampas y Pistas ”, K. U. Leuven & Lessius Hogeschool.	191

Presentación

María A. González Encinar

Consejera de Educación y Ciencia

Embajadas de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

Es una satisfacción para esta Consejería comprobar la consolidación del CIEFE como encuentro de profesionales de la enseñanza del español como lengua de especialidad y la continuidad de este foro internacional donde se difunden los resultados de las más recientes investigaciones en este campo, se exponen experiencias didácticas y se expresan opiniones, inquietudes y reflexiones. Por ello, en primer lugar, deseamos manifestar nuestro agradecimiento a todas las instituciones, entidades y personas que han contribuido al éxito de este III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE) y felicitarles por el excelente trabajo que han realizado y que esperamos continúen realizando.

En este volumen de actas, presentamos una selección de artículos en los que se recogen las intervenciones más representativas que tuvieron lugar en este III CIEFE, organizado conjuntamente por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo y el Instituto Cervantes de Utrecht, en el marco de colaboración para el apoyo a la difusión de la lengua y cultura españolas que mantienen estas dos instituciones. En la organización del congreso colaboraron también las instituciones educativas relacionadas con la investigación y docencia del español más relevantes en los Países Bajos: las Universidad de Ámsterdam y de Utrecht, la Rijks Universiteit de Groningen, la Universidad Católica de Brabante de Tilburg, la Radboud Universiteit de Nimega, la Universidad Técnica de Eindhoven y el Centro de Recursos ABC.

En este congreso, celebrado en Utrecht los días 17 y 18 de noviembre de 2006, se mantuvo un elevado nivel asistencia como en los congresos anteriores y cabe destacar la procedencia de congresistas de lugares tan distantes como China, Taiwan, Argentina, Chile y Estados Unidos. La presencia de profesionales europeos también fue importante, destacando el número de asistentes de Alemania, Irlanda, Italia y el Reino Unido. En cuanto a las ponencias, talleres y comunicaciones que se presentaron, deseamos destacar su calidad y variedad. Estuvieron presentes los departamentos de español de numerosas universidades españolas (Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Antonio de Nebrija, Universidad Pompeu Fabra y las Universidades de Alcalá, Granada, Lérida, Murcia, Navarra, Salamanca y Valladolid) y extranjeras (Freie Universität Berlin, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la Mount Saint Vincent University de Nueva York y las universidades de Amberes, Bruselas, Gante, Heilbronn, Lovaina, Milán, París, Salerno, Salzburgo y Taiwan). También se contó con la participación del Centro Virtual del Instituto Cervantes (CVC) y de los Institutos Cervantes de Berlín, Dublín y Londres, el ESADE de Barcelona, así como de destacadas editoriales relacionadas con la enseñanza del español (EnClave ELE, EDELSA, EDINUMEN, y SGEL).

Confiamos que en el futuro la proyección del CIEFE sea aún mayor de tal forma que, además de seguir dando respuesta a la creciente demanda de apoyo existente en el sector concreto del español para fines específicos, también sirva para mostrar la importancia que la utilización de nuestra lengua está empezando a adquirir en ámbitos como la ciencia, la tecnología y los nuevos soportes de la información. Es muy necesario que todas las instituciones aprovechen esta coyuntura para impulsar el uso del español como vehículo de relación profesional. Congresos como el CIEFE contribuyen a invocar la necesidad de hacer del español una de las grandes lenguas en la comunicación, en el comercio, en los negocios y en las relaciones internacionales. Desde esta Consejería de Educación seguiremos trabajando, en la medida de nuestras posibilidades, para lograr estos objetivos.

Presentación

Isabel-Clara Lorda Vidal

Directora del Instituto Cervantes de Utrecht

La celebración del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos ha sido motivo de gran satisfacción para las principales instituciones dedicadas a la difusión y promoción del español en los Países Bajos.

Los dos congresos anteriores tuvieron lugar en Ámsterdam en los años 2000 y 2003. El éxito de estas convocatorias, tanto por la elevada asistencia de profesionales como por el interés y la calidad de sus aportaciones, demostró que existía la necesidad de crear un marco estable para la divulgación de las más recientes investigaciones en la enseñanza del español en el ámbito profesional. Ésta es la razón que alentó a los organizadores, la Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Bélgica, los Países Bajos y Luxemburgo y el Instituto Cervantes de Utrecht, a aunar esfuerzos para repetir la experiencia, que se materializó en Utrecht, frente a la torre del Dom, los días 17 y 18 de noviembre de 2006.

En esta ocasión fue el Instituto Cervantes, felizmente, la sede del encuentro. Como directora del centro de Utrecht me siento honrada de haber podido albergar el III CIEFE en nuestras instalaciones y quisiera expresar mi gratitud al comité organizador por su excelente labor. Gracias a su esfuerzo, los asistentes llegados de diferentes partes del mundo estuvieron bien atendidos en todo momento, pudieron disfrutar de la belleza de la ciudad de Utrecht e incluso algunos tuvieron la suerte de ver la llegada en barco de San Nicolás, el santo de barba blanca que anualmente recalca en Holanda con regalos para los niños, procedente, según dicen, de ese país lejano y exótico que es España.

También quisiera manifestar mi admiración por el buen trabajo del Comité Científico, cuyo esfuerzo y entusiasmo a lo largo de muchos meses posibilitaron el congreso y la publicación de estas actas.

En las anteriores ediciones, los organizadores y participantes manifestaron su deseo de que el CIEFE, como foro en el que compartir ideas y experiencias didácticas, tuviera continuidad en el futuro. La tercera edición del congreso demuestra que se ha cumplido el deseo. A ello ha contribuido, además del éxito de los encuentros celebrados, la importancia creciente del español para fines específicos tanto en los Países Bajos como en otros países. La creciente pujanza del español en el mundo y su inclusión como lengua oficial en los organismos internacionales y en los grandes canales de la información convierten nuestro idioma en objeto de estudio cada vez más solicitado y no sólo como lengua de cultura. El español interesa hoy también como lengua de comunicación internacional en toda suerte de sectores y campos: en la empresa, en el comercio, en la negociación, en Internet... De ahí que un encuentro de profesionales en la enseñanza de español como vehículo

de relación profesional y como lengua extranjera y de especialidad concite gran interés y haya recibido el apoyo de un buen número de Universidades y de las principales instituciones comprometidas con la enseñanza del español en los Países Bajos.

Las actas que publicamos son un testimonio muy útil de los estudios que se están llevando a cabo en este campo, tanto en los Países Bajos como en el resto del mundo, y demuestran la variedad y calidad de las ponencias. Esperemos que su lectura suscite en los interesados nuevas ideas y reflexiones que conduzcan al próximo encuentro de profesionales e investigadores deseosos de compartir sus experiencias didácticas y científicas. Y ojalá que este encuentro vuelva a ser en el corazón de Holanda, frente a la torre del Dom, y con la ilusión y el entusiasmo de todos.

Utrecht, 26 noviembre 2007

Introducción

El lector encontrará en el presente volumen los textos de las cuatro ponencias plenas y una selección de las comunicaciones presentadas durante la tercera edición del Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (III CIEFE), celebrado en Utrecht durante los días 17 y 18 de noviembre del año 2006. Al igual que en las Actas del I CIEFE y II CIEFE, también en esta ocasión ofrecemos un muestrario de los contenidos que fueron expuestos, tratados y discutidos durante esos dos días por los participantes y asistentes al III CIEFE.

Como en las dos ediciones anteriores, también en este volumen nos planteamos como objetivos revisar el estado del español en el ámbito profesional, divulgar las más recientes investigaciones sobre el Español Lengua de Especialidad (ESLE) y para Fines Específicos (EpFE) - tanto como primera lengua (L1) como segunda lengua (L2)-, 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. Hemos dispuesto los 12 artículos que forman este volumen en dos secciones temáticas; la primera se titula 'Investigaciones' y la segunda 'Aplicaciones Prácticas'.

La primera sección de este volumen se abre con el artículo de Estrella Montolío, 'Lingüística, retórica y procesos argumentativos en las corporaciones'.

La autora realiza un detallado análisis de los procesos argumentativos usados en una serie de documentos reales por parte de los empleados de la Oficina del Defensor del Cliente de la empresa energética española ENDESA (<http://www.endesa.es/Portal/es/default.htm>) para comunicarse con sus clientes. La relevancia del estudio propuesto por Estrella Montolío radica, fundamentalmente, en que nos presenta procesos argumentativos elaborados por parte de expertos profesionales, permitiéndonos de esta manera comprender mejor cómo son usados en la práctica diaria. Además describiendo y explicando cómo aplican estos profesionales las técnicas de escritura en documentos reales, la autora ilustra acertadamente la relevancia del estudio del discurso de especialidad desde un punto de vista lingüístico. Una relevancia teórica y práctica ya que a partir de este trabajo comprendemos mejor cómo realizan estos profesionales su labor mediadora entre clientes y empresa, y cómo funciona la lengua en uso.

El segundo trabajo viene de la mano de Giovanni Parodi y lleva por título 'Comprender y aprender a partir de los textos especializados en español: aproximaciones desde ámbitos técnico-profesionales'. Después de revisar ampliamente aspectos teóricos sobre su concepción del procesamiento cognitivo del discurso especializado escrito en español con fines específicos, Parodi investiga la relación entre algunas variables del texto escrito y el nivel de comprensión y aprendizaje a partir del discurso especializado escrito. Este estudio lo realiza partiendo de un corpus de textos de tres áreas técnico-profesionales (marítima, industrial y comercial) ofrecido como objetos de lectura para ser comprendidos y aprendidos, a un grupo de 234 estudiantes del último curso de educación secundaria técnico profesional de la región de Valparaíso, Chile. Los resultados de este estudio empírico y cuantitativo

sugieren, como afirma el mismo autor, que ciertas estructuras lingüísticas que apuntan a una prosa con un contenido informativo más denso inciden en el tipo y nivel de comprensión mostrado por los participantes en este estudio empírico. Además y junto a este dato, también detecta Parodi que “los rendimientos alcanzados en el manejo de inferencias globales y de aplicación de conocimientos revelan serias dificultades en la comprensión escrita de este grupo de sujetos lectores”.

Lieve Vangehuchten, Isabelle De Ridder y Marta Seseña Gómez nos ofrecen, en el tercer artículo de esta sección, también un estudio empírico de enfoque cuasi-experimental y cuantitativo en el marco del aprendizaje del español como segunda lengua. En este trabajo, las autoras analizan los efectos del enfoque por tareas como activador que puede acrecentar la competencia lingüística, es decir, mejorar la pronunciación, la entonación y fluidez del discurso, la adecuación sociolingüística, la automatización de estructuras gramaticales correctas y el uso adecuado del léxico del español de especialidad en el ámbito del lenguaje económico y comercial de los estudiantes de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Amberes (Bélgica). De la comparación de los resultados obtenidos por el grupo experimental que siguió un programa basado en el enfoque por tareas, y el grupo de control que siguió un programa de contenido idénticos pero sin el componente del enfoque por tareas, se desprende, según concluyen las autoras, que el enfoque por tareas activa parcialmente la competencia lingüística de los estudiantes que han participado en este estudio. Un trabajo que tiene su importancia tanto por las aportaciones a la discusión teórica sobre los efectos de las didácticas utilizadas en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas como en la práctica docente, pues en los resultados y discusión de este artículo encontrará el lector argumentos que sostienen, aunque sea de forma parcial, el efecto positivo del uso del enfoque por tareas en el aula de EpFE/ELE.

Maria Lluïsa Sabater es la autora del cuarto artículo titulado: ‘Descripción del proceso de análisis etnográfico de una negociación comercial en la clase de lengua y estudio de los intensificadores del discurso’. La autora realiza una descripción del proceso de análisis etnográfico aplicado a la negociación comercial en la clase de lengua de Español como Lengua Extranjera (ELE). Junto a esta primera parte descriptiva y de claro corte metodológico en la que María Lluïsa Sabater argumenta y explica cómo ha obtenido y elaborado los datos, la autora presenta una segunda parte en la que describe los resultados obtenidos a través del análisis del uso de los intensificadores del discurso en una negociación comercial simulada, por parte de los estudiantes de la *Ecole Supérieure du Commerce Extérieur* de París (ESCE), permitiéndonos, de esta manera, observar mejor cuáles son las preferencias o carencias lingüísticas del discurso de especialidad en lengua española usado por los estudiantes que participaron en dichas negociaciones simuladas.

La quinta aportación de esta primera sección de las Actas del III CIEFE es de María Cristina Bordonaba Zabalza quien, después de presentar un panorama resumido de la pragmática y la teoría de la relevancia, expone los resultados de un análisis contrastivo e interlingüístico en el que compara una serie de noticias emitidas por el canal informativo *Euronews* (<http://www.euronews.net/>) en español, francés, italiano e inglés en su portal de Internet. Esta comparación se realiza a partir de, entre otras variables textuales, las siguientes: el formato de las noticias, la extensión de las mis-

mas, los titulares, el grado de neutralidad, la relevancia y la inclusión o no de parte de la información en el texto de la noticia según esté redactada en una de las cuatro lenguas comparadas. A pesar de la uniformidad del formato de la noticia, la autora concluye que la adaptación a cada una de las lenguas estudiadas tiene como consecuencia que una misma noticia es ofrecida con matices diferentes. No sólo la lengua es distinta, sino que también las interpretaciones de la noticia son diferentes.

El último artículo de esta sección y segundo centrado en un análisis de corpus de la lengua de la prensa se titula: ‘Las construcciones apositivas en el discurso periodístico español’ y su autora es An Vande Castele. El lector encontrará en este artículo una descripción de los usos de las diversas construcciones apositivas (CA) en la prensa informativa española. Después de proponer una clasificación de las CA, la autora presenta los resultados del análisis de un corpus que incluye 3.842 ejemplos de construcciones apositivas encontradas todas ellas en noticias aparecidas en *El País* (1998-2003), y, finalmente, aclara cómo y cuándo se emplean las diferentes construcciones en dichos artículos periodísticos.

En la segunda sección titulada ‘Aplicaciones y experiencias didácticas’, el lector encontrará seis artículos. El primero de ellos, titulado ‘El Instituto Cervantes: proyectos terminológicos y de traducción en Internet’, se debe a Miguel Marañón Ripoll. En este artículo el autor expone una descripción detallada sobre los servicios que ofrece el Centro Virtual Cervantes (CVC). Servicios que pueden usarse como herramienta de consulta y apoyo para las actividades didácticas relacionadas con la adquisición de la lengua española en general, y el español como lengua extranjera y también como lengua de especialidad en particular.

A continuación, el lector podrá leer el artículo de Graciela Vázquez titulado: ‘Un análisis didáctico del discurso académico español como contribución a la movilidad estudiantil europea’. En dicho artículo, la autora presenta los resultados obtenidos del estudio del discurso utilizado en las clases magistrales impartidas en universidades españolas. Un estudio realizado por la autora en colaboración con un grupo de profesores procedentes de diferentes universidades europeas denominado ADIEU y que fue llevado a cabo dentro del proyecto europeo Sócrates Lingua. Mediante este estudio los investigadores han fijado las características básicas de este género discursivo típicamente académico en lengua española. A continuación, la autora describe cómo pueden aplicarse los resultados obtenidos para diseñar un programa lectivo que permita a los estudiantes universitarios extranjeros comprender mejor las características básicas y la convenciones de las clases magistrales impartidas en universidades de habla hispana.

El tercer artículo de esta sección se titula ‘Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos’. Su autor, Juan García-Romeu, describe dos herramientas didácticas para el diseño de cursos de EpFE y ELE: los cuestionarios de necesidades de comunicación y aprendizaje, y las encuestas para la negociación de los objetivos y planes del curso. Ambas herramientas permitirán a los docentes de EpFE/ELE tanto adaptar programaciones previas como desarrollar nuevas programaciones para grupos de estudiantes de español de especialidad.

Ángel M. Felices Lago y Emilio Iriarte Romero presentan en su artículo ‘Las aplicaciones del Marco Común Europeo de Referencia en la enseñanza del español de los negocios’, una serie de ejercicios compuestos a partir de las directrices expuestas en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). En dichos ejercicios el lector encontrará ejemplos concretos de cómo pueden aplicarse los conceptos de ‘competencia pragmática’, ‘competencia socio-cultural’ y ‘competencia intercultural’ dentro de un contexto comunicativo profesional en actividades didácticas que tienen como finalidad facilitar la adquisición de EpFE.

El cuarto artículo ha sido escrito por Erwin Snauwaert y Franciska Vanoverberghe. En su exposición argumentan y ejemplifican de forma clara y amena el uso de las tiras cómicas y tebeos como fuentes que proporcionan material de fácil acceso y uso para discutir, entre otros, los tópicos culturales y los posibles prejuicios hacia personas procedentes de otras culturas en las clases de ELE para estudiantes de ciencias empresariales. De esta manera, los autores defienden en su artículo que en la clase de EpFE también debe prestarse atención a la competencia intercultural como complemento de la competencia lingüística, asumiendo de esta manera que la una fortalece a la otra y viceversa.

El trabajo de los equipos “ElektraRed” y “Trampas y Pistas” a quienes K. Buyse da voz a través del artículo titulado ‘Aprendo a escribir en 10 pasos’ cierra esta sección y el presente volumen. Después de realizar un breve bosquejo en el que se discuten las ventajas y desventajas de los métodos de aprendizaje tradicionales y los actuales, los autores presentan una detallada descripción de la puesta en práctica de un plan de enseñanza dirigido a facilitar la adquisición de la expresión escrita del EpFE y ELE como lengua extranjera. En esta descripción, los autores ofrecen además una valiosa dosis de datos procedentes tanto de las opiniones de los profesores de las tres instituciones implicadas en el estudio sobre las ventajas del programa, como las valoraciones dadas por los estudiantes que participaron en dicho curso de ‘redacción’.

Al igual que en las dos ocasiones anteriores, también ahora estamos convencidos de que este III CIEFE fue un excelente foro de diálogo y discusión en el se alcanzaron todos nuestros objetivos. El encuentro destacó por la diversidad de enfoques y contenidos, por la variedad de actividades profesionales de los ponentes, participantes y asistentes y por el gran interés mostrado por todos en compartir experiencias didácticas y científicas relacionadas con el Español como Lengua de Especialidad, como Lengua Extranjera para Fines Específicos o, simplemente, como Lengua Extranjera. De esta manera, fue posible dar el paso que va “del concepto al texto”, lema del congreso. Este paso, no sólo fue dado en las ponencias, las comunicaciones, los talleres, sino también en las conversaciones y diálogos que tuvieron lugar en los pasillos y en las aulas del Instituto Cervantes y en los restaurantes, los cafés, las calles y los canales de esta hermosa ciudad de Utrecht.

Esperamos ahora que los artículos aquí reunidos reflejen las ideas más relevantes que fundamentaron nuestros diálogos sobre las experiencias y la práctica didáctica

del Español para Fines Específicos (EpFE), el estudio del Español como Lengua de Especialidad (ESLE), y el Español como Lengua Extranjera (ELE) o segunda lengua (EL2). Sin duda alguna, estos artículos contribuirán a conocer mejor el funcionamiento de los textos y discursos especializados reales, ayudándonos a entenderlos, aprenderlos, en definitiva, a usarlos mejor.

*El comité científico del III CIEFE
Utrecht, 16 de noviembre de 2007.*

I INVESTIGACIONES



Lingüística, retórica y procesos argumentativos en las corporaciones¹

Estrella Montolío

Departamento de Filología Española. Universitat de Barcelona

0. Introducción. Objetivos del trabajo

El objetivo de este trabajo es analizar los procesos argumentativos utilizados por la Oficina del Defensor del Cliente de ENDESA. Los documentos elaborados por este órgano constituyen un ejercicio de notable interés desde el punto de vista de los procesos argumentativos textuales y de la construcción de la imagen del emisor, dada su particular función mediadora en los desacuerdos entre la empresa y el cliente.

De acuerdo con este análisis, las características lingüísticas, textuales y comunicativas más relevantes de las resoluciones elaboradas por la Oficina del Defensor son: (i) la construcción ostensiva de la objetividad del emisor, (ii) la utilización de una estrategia de razonamiento argumentativo como base del dictamen, y (iii) la aplicación de estrategias de cortesía.

Los datos en los que se basa este estudio proceden de un trabajo previo de asesoría sobre técnicas de escritura a los profesionales que componen dicha Oficina.

1. Marco teórico

1.1. El Análisis del Discurso Profesional (ADP) en la tradición lingüística española

A pesar de haber sido la mencionada tarea de asesoría la que nos puso en contacto con los datos, en este trabajo adoptaremos esencialmente la perspectiva del analista del discurso (profesional), y no la del formador, o del experto profesional de este discurso, ni, todavía menos, la del docente de español como lengua extranjera para fines específicos.

De hecho, el análisis de discursos profesionales constituye todavía hoy en nuestras tradiciones lingüísticas un terreno ciertamente poco cultivado. El campo del español administrativo y jurídico es, probablemente, el más transitado, por lo general, con estudios centrados en aspectos léxicos y sintácticos. Encontramos también trabajos dedicados a la descripción de los mecanismos lingüísticos característicos de los discursos político y periodístico. En cambio, otros importantes ámbitos textuales profesionales, como, por ejemplo, el discurso técnico en español o el discurso elaborado por las organizaciones constituyen áreas de estudio prácticamente desatendidas por los especialistas de esta lengua.

1.2. Discurso en uso. El uso social del lenguaje. La necesaria multidisciplinariedad

En otras tradiciones lingüísticas, sin embargo, el escenario es radicalmente distinto. A lo largo de estos últimos años hemos asistido a un interés creciente por la investiga-

ción en el discurso profesional, que ha adquirido un ineludible carácter multidisciplinar y multidimensional. La disciplina ha ido desplazándose gradualmente desde un foco estricto en los mecanismos lingüísticos oracionales hacia orientaciones de tipo socio-lingüístico, que parten de conceptualizaciones del lenguaje no tanto como un vehículo de transmisión de información sino, más bien, como la herramienta (el andamio) que permite realizar (construir) las actividades sociales.

Siguiendo esta línea de investigación, el objeto fundamental de estudio de estas páginas lo constituyen las formas lingüísticas mediante las que se construye un discurso profesional determinado. Ahora bien, no entendiendo dichas formas como un fin en sí mismas, sino para determinar los valores que tales formas lingüísticas desempeñan en la textualización. Esto es, nos proponemos tender un puente entre la *descripción* (el **qué** y el **cómo**) de las formas usadas en la elaboración de un discurso profesional y la *explicación* de **por qué** precisamente esas formas utilizadas revisten un determinado valor comunicativo en el ámbito profesional o institucional. La gramática sigue siendo, pues, la disciplina básica que nos permite dar cuenta del dato empírico, fehaciente (la forma lingüística). Ahora bien, debe, necesariamente, tratarse de una gramática funcional, que considere no sólo el uso de las formas en su contexto textual sino también la relevancia de ese uso en un contexto socio retórico específico. El diagrama siguiente, tomado de Bhatia (2002), intenta reflejar el desplazamiento en la investigación en ADP desde una perspectiva estrictamente microlingüística hacia la perspectiva actual, de índole más social:



Desde nuestra perspectiva, se requiere, pues, una necesaria transdisciplinariedad entre gramática y pragmática, entendidas una y otra de un modo amplio. De hecho, el análisis de los discursos profesionales debería constituir un objeto de deseo analítico -valga la expresión- de cualquier pragmatista, dado que es en los ámbitos profesionales donde el texto reviste un valor perlocutivo más evidente: los géneros profesionales se usan ineludiblemente para hacer cosas, para dar voz a las acciones sociales (Martin, 1993).

Por otro lado, el análisis del discurso profesional permite al lingüista testar los marcos teóricos, contrastándolos con datos de uso reales, socialmente sancionados, resultado de la socialización y reflejo del grupo profesional que los elabora. En este sentido, el Análisis del Discurso Profesional constituye un magnífico campo de pruebas para las teorías lingüísticas. Finalmente, el análisis de contextos comunicativos escasamente explorados por la lingüística hasta época reciente permite “devolver” a la teoría general las áreas, los conceptos y los mecanismos y recursos cuya explicación ha sido deficientemente atendidaⁱⁱ, y que, por tanto, reclaman un interés por parte de los especialistas.

1.3. Analistas y expertos. La colaboración necesaria.

Pese a la declaración inicial de adoptar aquí una perspectiva básica de analista, intentaremos poner de manifiesto la necesidad y la conveniencia para la investigación de que el analista entre en contacto con el experto profesional. El lingüista no debe, no puede desestimar el importante caudal de conocimiento discursivo implícito que acumula el experto sobre los discursos de su ámbito profesionalⁱⁱⁱ.

La siguiente figura, adaptada de Bhatia 2002, refleja el hecho de que el conocimiento de las prácticas discursivas de su ámbito profesional constituye uno de los pilares del conocimiento experto profesional:



Por lo general, en el contexto de la comunicación en la vida pública y profesional, los analistas del discurso están obligados a permanecer como observadores en un lugar periférico de la acción comunicativa, ajenos al ejercicio cotidiano del experto, mientras intentan entender y dotar de sentido las prácticas del grupo profesional. De hecho, se precisan tiempo y esfuerzo, y también un cierto proceso de negociación con los profesionales para que el analista pueda conseguir inmersión en el contexto comunicativo investigado a fin de acceder al conocimiento tácito del profesional (cfr. Sarangi & Candlin 2001, p. 383).

La investigación colaborativa entre el analista y el profesional ha de poder, por un lado, dar cuenta realista y exhaustiva de las producciones discursivas de los profesionales y, por otro, ha de intentar también, deseablemente, influir en ellas. Averiguar a través de la colaboración con el profesional cuanto se pueda sobre las características del contexto comunicativo (percepciones, rasgos etnográficos, condiciones sociológicas de la corporación, etc.) se convierte en una necesidad para poder entender los aspectos lingüísticos y no lingüísticos de las prácticas comunicativas.

Por otro lado, que el analista conozca de cerca (*in situ*) el contexto comunicativo de producción minimiza las posibilidades de que pontifique inadecuadamente sobre las causas, virtudes y defectos de las prácticas discursivas profesionales por puro desconocimiento de los factores contextuales en juego^v.

A pesar de las indudables dificultades metodológicas para poner en común los saberes del investigador y los del profesional, tal colaboración interdisciplinar se erige en una necesidad; es conveniente, y aun preciso, que analista y experto compartan sus perspectivas. El lingüista debe intentar acceder al conocimiento del experto para estar en disposición de enriquecer así la explicación. Por su parte, la experiencia (me) demuestra que, por lo general, el experto aprecia las herramientas heurísticas de las que dispone el lingüista ya que pueden brindarle un uso más consciente y, por tanto, efectivo, de la elaboración del discurso^v.

2. La Oficina del Defensor del cliente

2.1 Definición y objetivos

La figura del Defensor del Cliente, cuyas actividades se iniciaron a finales de noviembre de 2002, fue creada voluntariamente por ENDESA a imitación de otras grandes empresas energéticas extranjeras y de algunas importantes empresas españolas de otros sectores. De hecho, sigue constituyendo hasta hoy una figura innovadora en el sector español de la energía, ya que ninguna otra compañía energética la ha puesto en marcha hasta el momento. Se define como un órgano independiente de la empresa, si bien los profesionales que la forman proceden de diferentes áreas de Endesa, fundamentalmente, de las áreas de atención al cliente. El Defensor es designado por el Consejo de Administración a propuesta de su Presidente “entre personas independientes y de reconocido prestigio profesional”^{vi}.

En el momento en que se inició mi colaboración con este órgano de Endesa como asesora de técnicas de comunicación escrita, el Defensor era Antón Costas, catedrático de Política Económica de la Universitat de Barcelona. En la actualidad, el Defensor es José Luis Oller, economista, ex director de la Bolsa de Barcelona y del Mercado de Futuros Financieros y miembro del consejo de Administración de Endesa entre 1997 y 2005^{vii}.

Los objetivos declarados de la creación de esta figura, están, como cabía esperar, explícitamente relacionados con la intención de incentivar y mejorar la orientación hacia el cliente de la empresa, así como de reivindicar la imagen social de la empresa, muy particularmente ante el escenario novedoso que se avecinaba de la liberalización del sector eléctrico español. En este sentido, entre los Objetivos publicados por la Oficina (p. 7), puede leerse:

(1) ·Profundizar en su compromiso de calidad de servicio.

·Facilitar un mejor diálogo y una mayor confianza mutua a través de un instrumento de relación aceptado voluntariamente por el cliente y la Empresa.

·Poner en marcha un mecanismo más de atención al cliente en el marco de la apertura total del mercado eléctrico español que ha tenido lugar el 1 de enero de 2003.

Por otro lado, la creación de este órgano se propone también proporcionar un medio que permita a la Empresa conocer la opinión de los clientes sobre la calidad del servicio, más allá de los Puntos de atención al cliente. Esto es, la Oficina del Defensor ha de servir también para que Endesa disponga de un canal de retroalimentación que le permita detectar cuáles son las áreas de mejora en la atención y servicio a sus usuarios. Así, en el *Informe de actividades del primer ejercicio* (2003 a junio de 2004), el Defensor, Antón Costas, manifiesta esta doble funcionalidad:

(2) Mi compromiso como defensor del cliente de ENDESA es doble. En primer lugar tratar de encontrar una vía fácil, amigable y equitativa para resolver aquellas diferencias entre ENDESA y sus clientes que no hayan encontrado su camino de solución a través de los Servicios de Atención al Cliente de la Empresa. En segundo lugar, saber escuchar la “voz” de los clientes, para transmitir sus percepciones al interior de la empresa, proponiendo cambios en los procesos que tienen que ver con la claridad de a atención. (p. 7).

Esta doble función explica la particular, y, en cierto sentido, incómoda situación de la Oficina ante el resto de Áreas de Endesa. La “casa” sabe que la Oficina recibe informes directos de los clientes sobre actuaciones, a juicio de éstos, inadecuadas, de los profesionales de la empresa (retrasos, omisiones, descortesía, desatención, etc.), así como que, además, la función de la Oficina es recoger las críticas, documentarlas, evaluarlas y dictaminar en consecuencia^{viii}.

Esta situación de juez entre dos fuegos cruzados permite entender mejor en los documentos elaborados por el Defensor el valor de algunos movimientos estratégicos de cortesía dirigidos a los profesionales de la empresa, especialmente cuando se lleva a cabo un enunciado que fácilmente puede ser interpretado como un acto de habla amenazante para la imagen del receptor, como una advertencia o una recriminación. Tales mecanismos de cortesía se combinan con las más esperables estrategias argumentativas de deferencia hacia el cliente.

2.2 Producción textual de la Oficina del Defensor: la Resolución

Cuando, bien sea por correo ordinario, bien a través de la Web, el Defensor recibe una petición de un cliente para que intermedie, procede a obtener toda la información disponible sobre el proceso que constituye el motivo de desacuerdo; de este modo, se recupera y elabora el “historial” del litigio. Para ello, la Oficina solicita la documentación disponible sobre el caso a las dos partes, tanto el propio cliente como las áreas de servicio y atención que han atendido la queja en primera instancia; si es preciso, también lleva a cabo una investigación independiente.

Ante cualquier petición de intervención del Defensor, la prioridad es facilitar la conciliación entre ambas partes; es decir, a priori, el Defensor se conceptualiza como un

mediador más que como un juez. Sin embargo, si después de los contactos y reuniones no se llega a un acuerdo satisfactorio, el Defensor del Cliente retoma el proceso habitual de resolución y se compromete a emitirla en el plazo máximo de una semana. Dicha resolución no tiene valor jurídico, pero sí un alto valor perlocutivo ya que compromete directamente la acción que tendrá que llevar a cabo Endesa, puesto que las recomendaciones del Defensor son de cumplimiento obligado para la empresa.

2.3 Características comunicativas de la resolución

Desde el punto de vista del tipo de comunicación elaborada, las resoluciones del Defensor presentan una interesante multiplicidad de receptores y de papeles comunicativos. Por un lado, se trata de una muestra de comunicación **institucional**, ya que “toma la palabra” la más alta representación de Endesa en el área de la relación con los clientes; y no sólo eso, sino que, más allá de la propia Endesa, habla y dictamina un “juez”, enunciador institucional por excelencia. Por otro lado, la resolución constituye, sin duda, un documento de comunicación **externa**, dado que el cliente es el receptor a quien en primera instancia se dirige el texto. Finalmente, estos textos funcionan también en el ámbito de la comunicación **interna**, puesto que, como se ha señalado, la resolución contiene enunciados que aluden y se dirigen a determinadas áreas de la propia empresa.

Dado que ha de resolver un conflicto entre partes enfrentadas, los textos del Defensor quieren caracterizarse por: (a) la objetividad (reflejo de la imparcialidad); (b) la argumentación razonada como base del dictamen (lo que, en realidad, constituye un desarrollo específico del punto (a)); y (c) la cortesía hacia el resto de participantes directos en este especial evento comunicativo.

En relación a esta última característica comunicativa de estos textos, los mecanismos de cortesía utilizados por el Defensor tienen dos objetivos diferentes y complementarios: (i) por un lado, atenuar los posibles actos amenazantes por parte del Defensor hacia sus destinatarios, bien sea porque en el texto el Defensor expresa que no está de acuerdo con las peticiones o valoraciones de éstos (ya sea el cliente, ya sean los profesionales de Endesa), bien porque no aprueba alguna de sus acciones previas; y (ii) por otro, construir una imagen de emisor democrático, equitativo y digno de confianza.

En este último sentido, el equipo de profesionales que integra la Oficina, a pesar de elaborar un género propio del ámbito jurídico (la resolución), tanto oralmente en las entrevistas personales que mantuvo con ellos como en la redacción efectiva de sus documentos manifiesta explícitamente su intención de rehuir los moldes lingüísticos propios del lenguaje jurídico español, ampulosos, enrevesados, anticuados y poco inteligibles (Alcaraz y Hughes, 2002, pp. 17-22, Bayo Delgado, 2000, Duarte & Martínez, 1995, p. 115), que establecen una relación asimétrica entre emisor y receptor (Montolío & López Samaniego, 2006). El Defensor dictamina, sí, pero se propone no tanto dirigirse a un “presunto culpable” que requiere de un traductor avezado para interpretar el texto (el abogado), sino más bien a un cliente (no ya a un “abonado”; nótese el cambio de actitud que refleja la transformación léxica); es decir, en palabras del propio Defensor “la razón de ser de la existencia de la empresa. Sin clientes no hay empresa”^{ix}. De ahí el esfuerzo en democratizar y hacer más cordial el estilo de la resolución.

Así, como se verá en el apartado siguiente, se mantiene la macroestructura del género jurídico de la resolución^x, pero se modifican algunos de los mecanismos lingüísticos consustanciales a los géneros jurídicos.

3. Mecanismos argumentativos utilizados en las resoluciones del Defensor

3.1 La objetividad manifiesta

Como se ha señalado más arriba, la manifestación explícita de la (cuando menos, pretendida) objetividad que rige las decisiones del Defensor constituye una de las características argumentativas más representativas de las resoluciones.^{xi} De este modo, diferentes mecanismos lingüísticos y textuales están al servicio de una demostración ostensiva de la objetividad del emisor y, por tanto, constituyen la táctica textual básica en la construcción de la imagen del emisor y en la legitimación de éste.

Un primer mecanismo de objetivación lo constituye la elección del formato del propio género textual, cuya macroestructura se asemeja notoriamente a la de una sentencia judicial. De hecho, desde esta perspectiva, las resoluciones elaboradas por el Defensor son una muestra representativa de la hibridación genérica que caracteriza las producciones textuales de las organizaciones (Sarangi & Roberts, 1999; Bathia, 2002, p. 49 y ss.), producciones caracterizadas por su complejidad, versatilidad, capacidad de adaptación a contextos cambiantes y, en consecuencia, dinamismo.

Los especialistas señalan que la mezcla de géneros y la apropiación de los recursos propios de un género en la elaboración de otro constituyen fenómenos progresivamente más comunes en las producciones textuales de carácter profesional (Fairclough 1995, Bathia 1993, 1997). La estructura genérica de los textos que estamos analizando corrobora esta apreciación, ya que encontramos el esqueleto macroestructural de un género característico del ámbito de la jurisprudencia pero en un documento destinado a mediar en el ámbito comercial de hecho, sin valor jurídico de facto.

3.1.1 Las resoluciones o genero quasi sentencia.

La superestructura de una sentencia judicial consta de cuatro secciones bien diferenciadas: (i) el encabezamiento, que contiene el lugar y la fecha, un resumen del objeto del litigio, y los nombres de los participantes; (ii) los antecedentes de hecho o la secuencia narrativa en la que se relatan los hechos y las acciones legales que han dado origen al litigio; (iii) los fundamentos de Derecho o la secuencia argumentativa que desarrolla los argumentos y los fundamentos legales en que se basa la decisión del juez; y (iv) el Fallo o parte dispositiva, que contiene la solución del litigio.^{xii}

En cuanto a las resoluciones elaboradas por la Oficina del Defensor, se componen también de cuatro secciones, nítidamente diferenciadas tanto desde el punto de vista visual (gráfico) como de contenido; a saber:

(A) El encabezamiento, en el que consta la aceptación por parte del Defensor de la reclamación así como el nombre del reclamante.

(B) Los antecedentes o secuencia narrativa en la que se exponen los hechos. Dado que existen, por lo general, dos versiones de los hechos, los antecedentes, a su vez, constan de dos apartados:

(B1) La exposición de los hechos por parte del señor o la señora X.

(B2) La exposición de los hechos por parte de Endesa al Defensor del cliente.

La narración de uno y otro emisor, expresada con formas verbales de presente, se organiza a través de párrafos ordenados mediante un sistema de marcación de números romanos (I, II, III, etc.). Cada uno de dichos párrafos expone un avance en el desarrollo cronológico de la narración. Se trata de una fragmentación paragráfica de la narración expositiva que permite la desaparición de los en exceso abundantes (y, por lo común, antinormativos) gerundios “concatenantes” de la prosa jurídica española. Véanse algunos ejemplos:

- (3)I. El Sr. manifiesta que en la actualidad está acabando la construcción de su casa de la calle aunque vive en ésta desde hace aproximadamente 12 meses. Asimismo indica que tiene un contador de obra contratado directamente por su constructor a Endesa pero cuya facturación abona él directamente.
- II. El Sr. indica que el promedio bimestral de consumo de este suministro ronda exageradamente los 1400kw pero la última factura recibida de referencia X0000Y11111111^{xiii} correspondiente al período 23-12-04 a 25-2-05, ha tenido un consumo de 4785 Kw.
- III. El Sr. manifiesta que los meses de mayor consumo son los de verano “puesto que tengo gente añadida y empleo la piscina, y en invierno solo estamos en casa a partir de las 18:00 h. y cocinamos poco”. También aporta la relación de los electrodomésticos y aparatos que emplean corriente eléctrica: nevera, lavadora, lavavajillas, cocina eléctrica, deshumidificador, ordenador y piscina. La calefacción es por gasoil por lo que el Sr. no encuentra contestación a “este incremento desmesurado de consumo”.
- IV. Asimismo el Sr. comenta que se están haciendo muchas obras a su alrededor y que no sabe “hasta qué punto pueden estar tirando de mi contador o de mi red”. (...)

(C) Análisis y valoración por parte del Defensor del Cliente. Esta sección muestra una correspondencia con la sección de los fundamentos de Derecho de la sentencia judicial. Sin embargo, dado que no existe jurisprudencia sobre cómo ha de regular el Defensor, éste no puede recurrir a los fundamentos legales (esto es, la ley) para basar en ellos su decisión, sino que ha de apelar al propio proceso de documentación sobre el caso y al razonamiento argumentativo, basado en el sentido común, para dictaminar en una u otra dirección. Advuértase que, contrariamente al juez y al emisor administrativo, el Defensor carece de un legitimador externo al que remitirse y en el que fundamentar su decisión -la ley-, por lo que sólo su propia elaboración argumentativa será el mecanismo que legitime la decisión.

(D) La resolución propiamente, en la que se expresa el “veredicto” del Defensor.

Como se ve, pues, el documento reviste claramente la forma genérica de un documento jurídico. La elección genérica no es banal, ya que tiene la función de validar el carácter “independiente” del Defensor, su objetividad e imparcialidad ante las partes, así como la legitimidad de su decisión. Las resoluciones que se están aquí analizando, pues, constituyen una muestra clara del poder social que revisten ciertos géneros.

3.1.2 El uso de segmentos de carácter evidencial

Otro de los mecanismos lingüísticos para manifestar explícitamente la objetividad que rige las decisiones del Defensor lo constituye el uso de segmentos de carácter evidencial^{lv}, mediante los que el emisor alude a las fuentes de las que ha obtenido la información y, en consecuencia, valora el grado de fiabilidad y garantía que la información (le) merece (Dendale & Tasmowsky, 1994, 2001).

Mediante el uso de segmentos de carácter evidencial, el Defensor señala de manera ostensiva: (a) que su acceso a la información no es casual sino que está basado en la documentación, tanto a través de la información que recibe de las partes como mediante la información que recaba de manera independiente (su decisión está, pues, firmemente “fundamentada”); y (b) que resuelve en función de la información de la que dispone.

De este modo, en los diferentes párrafos del anterior ejemplo de (3) pueden observarse los procedimientos mediante los que el Defensor indica que la información se la ha proporcionado el cliente (“El Sr. indica/manifiesta X, aporta la relación siguiente”, etc.). En los ejemplos siguientes, puede verse la indicación de que la procedencia de la información es a través de la empresa (4) o de la investigación independiente (5):

- (4)I. La Empresa manifiesta en su informe a este Defensor que la licencia de obras correspondiente a la dirección del suministro tenía una caducidad de fecha 11-10-2003 (...).
- II. Endesa señala que, la titularidad de este contrato es de la empresa constructora y que las normativas de contratación vigentes para los contratos de suministros de obras sólo deben realizarse a nombre de una empresa acreditada como constructora. Asimismo la Compañía señala que el titular de pago de este contrato es el Sr. quien figura en la base de datos de contratación como administrador de la empresa titular del contrato.
- (5) Por su parte, la Oficina del Defensor ha realizado un análisis independiente de la información aportada por la Empresa, así como de los registros existentes en la base de datos comercial de la Compañía. De esta forma, ha podido comprobar que tomando el consumo medio que se registra desde origen, año en que se contrató el provisional de obras, los consumos medios que se registran son efectivamente más bajos que los contabilizados en la facturación de febrero de 2004.

En otras ocasiones, el segmento evidencial tiene como finalidad señalar el carácter técnico y, por extensión, pretendidamente objetivo e indiscutible de la fuente de información, tal como muestra el enunciado que sigue, en el que es de remarcar

que el fragmento evidencial esté introducido con un conector argumentativo de carácter causal; esto es, la información evidencial se presenta como un argumento:

- (6) Este Defensor no tiene motivos para dudar de la información aportada por ENDESA ya que existe constancia en la base de datos comercial de la Compañía.

A través de tales marcaciones, el emisor, por un lado, comunica de manera inferencial que se trata de una resolución ecuaníme y no basada en procesos subjetivos; y, por otro, de manera sutil, lleva cabo un mecanismo de autoprotección de la imagen del emisor (Goffman 1971, 1981) para el caso de que posteriormente pudiera aparecer documentación adicional que hiciera variar la interpretación de los datos. En suma, la decisión del Defensor se presenta como basada, no en opiniones (subjetivas, emocionales) sino en *información* (objetiva, racional):

- (7) Con la información disponible este Defensor no puede descartar que las diferentes interrupciones y reconexiones de suministro eléctrico realizados para localizar el origen de la incidencia no hayan podido ocasionar los daños indicados por la Sra.

En este mismo sentido, el último párrafo del apartado dedicado al análisis que lleva a cabo el Defensor (sección que hemos identificado como (C)) acostumbra a introducirse mediante una expresión evidencial que refleja de manera nítida el propósito ya comentado de presentar la decisión como resultado de un proceso de razonamiento objetivo fundamentado en la documentación:

- (8) A la vista de todo lo anterior, este Defensor entiende que...

3.1.3 El recurso a la cita directa

Los ejemplos manejados proveen también de muestras de otro tipo de indicación evidencial: la cita directa. Así puede comprobarse en los párrafos III y IV del anterior ejemplo (3), que repetimos ahora, abreviados:

- (3) El Sr. manifiesta que los meses de mayor consumo son los de verano “puesto que tengo gente añadida y empleo la piscina, y en invierno solo estamos en casa a partir de las 18:00 h. y cocinamos poco”. (...) La calefacción es por gasoil por lo que el Sr. no encuentra contestación a “este incremento desmesurado de consumo”. Asimismo el Sr. comenta que se están haciendo muchas obras a su alrededor y que no sabe “hasta qué punto pueden estar tirando de mi contador o de mi red”.

La sección narrativa de la resolución a la que pertenece el ejemplo anterior constituye, como ha podido advertirse, una sección fundamentalmente polifónica, en la que el emisor reproduce discursos ajenos; en concreto, los de los implicados en el desacuerdo. De hecho, dado que dichos discursos iniciales son textos escritos, la sección

narrativa es, pues, esencialmente intertextual, y está apuntalada por las expresiones que indican de qué texto original (y, en consecuencia, de qué emisor) procede cada segmento informativo.

Esta sección narrativa se basa, como muestran los ejemplos, en el estilo indirecto. En el manejo de dicho estilo citativo indirecto, el Defensor utiliza verbos introductorios declarativos, objetivos (como *comentar, manifestar, indicar, etc.*) e intenta rehuir los verbos introductorios de carácter valorativo –de opinión– (como *espetar, reclamar, criticar, etc.*). Sin embargo, en ocasiones, como muestra el ejemplo (3), se introducen segmentos en estilo directo. De este modo, mediante el uso de las comillas, el emisor indica explícitamente que da paso a la “voz” directa de alguno de los participantes. Un primer resultado de tales inserciones de citas directas es, de nuevo, la construcción de la imagen del Defensor como un emisor que respeta escrupulosamente las fuentes de información.

Ahora bien, es también de notar que la selección de qué tipo de información es la que se presenta tal como fue emitida en primera instancia nunca es banal, ya que el estilo directo se usa donde interesa resaltar algún segmento de la información, que, por ello, se reproduce literalmente^v.

En efecto, mientras que el estilo indirecto (EI) es una paráfrasis del discurso original, el estilo directo (ED), por su parte, se presenta como una reconstrucción fidedigna del mismo. Cuando usa el estilo indirecto, el emisor reformula discursos previos (los resume, o los comenta; en definitiva, los glosa). El estilo indirecto suele tener una lectura que la bibliografía especializada denomina de *re*, lo que significa que las formas lingüísticas se interpretan dando prioridad a su contenido, sin atender al modo en el que fueron enunciadas originalmente. La cita directa, en cambio, exige la lectura de *dicto*, según la cual se atiende al significado referencial pero también a la propia codificación lingüística, que debe coincidir con la original (Reyes, 1993, p. 20). Advértase que al cambiar de estilo citativo, cambia también el emisor sobre quien recae la responsabilidad de la aserción: en la lectura de *dicto* (ED), la responsabilidad de la formulación (y con ella, del punto de vista, valoración, etc.) se atribuye al hablante citado.

Así, cuando el Defensor entrecomilla un fragmento como “este consumo desmesurado” o “hasta qué punto pueden estar tirando de mi contador o de mi red” para dar paso a la voz del emisor original en lugar de presentar la información bajo la construcción de estilo indirecto, lo hace porque desea hacer patente que la valoración sobre lo inaceptable del consumo o la sugerencia de que otro es quien está, fraudulentamente, gastando del contador recae en el emisor original y no en él. De paso, el mecanismo de la cita directa permite que el lector interprete de manera inferencial que el Defensor no asume los fragmentos entrecomillados (pues han sido marcados de manera ostensiva como pertenecientes a un locutor diferente del emisor “oficial” de la resolución).

3.1.4 La desfocalización referencial

Otro de los procedimientos estratégicos utilizados para explicitar ostensivamente la ecuanimidad del Defensor es el recurso a la despersonalización del “yo” del emisor en favor de una tercera persona del singular^{xvi}, que aleja el proceso de decisión de la sub-

jetividad propia de los participantes directos en el evento comunicativo y la lleva al terreno de un “tercero”, objetivo. Ello puede comprobarse en los anteriores ejemplos de (4), (6) y (7):

- (4) La Empresa manifiesta en su informe a este Defensor
- (6) Este Defensor no tiene motivos para dudar (...).
- (7) (...) Este Defensor no puede descartar que (...).

El recurso a la tercera persona se muestra particularmente útil cuando es puesto al servicio de la cortesía, como es el caso del párrafo siguiente, que constituye una cierta admonición a los responsables del servicio de atención al cliente. La reconvención al “tú” llevada a cabo por un tercero es siempre menos lesiva que si es proferida por un “yo”:

- (9) Este Defensor del Cliente se ve en la necesidad de recordar a los responsables de Atención al Cliente de la Empresa la obligación de que todas las comunicaciones dirigidas a los clientes vayan firmadas con nombres y apellidos, cargo y direcciones de contacto de la persona que firma la respuesta a las reclamaciones.

En este párrafo, en la construcción de un emisor “tercero”, objetivo, ajeno por igual a cualquiera de las dos partes, es de notar el uso de la construcción pasiva “verse en la necesidad de + infinitivo”. El emisor decide no usar una construcción activa agentiva del tipo (*quiero que*) *recuerden que...* sino que elige, en su lugar, la estructura sintáctica que le permite presentarse él mismo como resultado pasivo de un proceso externo: la obligación de recordar a los empleados de Endesa sus obligaciones profesionales “viene a él”^{xvii}.

3.2 Objetividad y razonamiento argumentativo

En el apartado 3.1.1 hemos identificado una tercera sección en la macroestructura de la resolución: el punto (C), esto es, el análisis y valoración por parte del defensor del cliente. Dicha sección constituye una buena muestra de razonamiento argumentativo elaborado por una organización empresarial, ya que a lo largo de dicho apartado el emisor se esfuerza en presentar todas sus decisiones como deducciones lógicas, guiadas por la sensatez del sentido común y espoleadas especialmente por el deseo de potenciar la orientación al cliente y explicarse ante éste.

Se trata, en efecto, de un discurso metaargumentativo, en el que abundan los indicios lingüísticos del proceso de demostración argumentativa, como, por ejemplo, –tal como era esperable en una argumentación señalada de manera ostensiva– los marcadores del discurso de carácter argumentativo. Así, por ejemplo, adviértase el claro valor argumentativo del aditivo *además*^{xviii} en el fragmento que aparece en (10) que prepara no solo la orientación de este segmento sino también su superior fuerza argumentativa frente al miembro que recoge la explicación por parte de la empresa:

- (10) En su respuesta escrita inicial, la Compañía indicó a la Sra. que fue la actuación automática de los elementos de la propia red eléctrica de la Empresa los que provocaron las interrupciones de suministro, pero que

no se hacía responsable de los mismos. Cuando la Sra. se dirigió telefónicamente a la Empresa para manifestar su disconformidad con esta respuesta, la información que recibió en esta segunda ocasión fue que la avería la había causado un tercero (...). **Además**, la Sra. se encontró con que la persona que la atendió en el Servicio de Atención al Cliente le recomendaba dirigirse de nuevo a las oficinas de la Empresa para recabar información sobre quién había sido el “tercero” que había originado la avería.

De igual modo, en el párrafo que sigue, el conector contraargumentativo pero, de uso transoracional aquí, señala de manera prístina no sólo la reorganización en la orientación que toma la argumentación sino también el cambio de secuencia textual, de un primer miembro expositivo a un segundo miembro claramente (contra)argumentativo, miembro que, además, introduce una función discursiva de carácter interactivo, la amonestación, claramente despreferida desde el punto de vista de la interacción:

[EXPOSICIÓN]

- (11) En el informe técnico recogido en la exposición de los hechos por parte de la Empresa los responsables de ENDESA indican a qué se ha debido esta doble explicación del origen de las interrupciones del suministro .

[ARGUMENTACIÓN]

Pero los responsables de ENDESA deben entender que este comportamiento ha hecho que se genere en la Sra. la sensación de que la Compañía no ha atendido su reclamación con rigor y seriedad, y que lo que quiere es simplemente no hacer frente a su responsabilidad.

No es casual que la oración que introduce pero a modo de eje que varía el signo del razonamiento contenga otros procedimientos lingüísticos puestos al servicio de la argumentación, como una perífrasis de modalidad deóntica (“deben entender”)^{xix}, adverbios valorativos (“quiere, *simplemente*”) o estructuras causativas en las que el proceder inadecuado de los profesionales se constituye en sujeto oracional (“este comportamiento ha hecho que se genere”).

En la prosecución de un fragmento del anterior ejemplo (5) puede observarse un “giro” similar de secuencia textual, desde un miembro en apariencia meramente expositivo hacia otro explícitamente contraargumentativo, inducido por un conector adversativo, en este caso, de carácter parentético:

- (5bis) [INICIO EXPOSICIÓN]Por su parte, la Oficina del Defensor ha realizado un análisis independiente de la información aportada por la Empresa, así como de los registros existentes en la base de datos comercial de la Compañía. De esta forma, *ha podido comprobar* que tomando el consumo medio que se registra desde origen, año en que se contrató el provisional de obras, los consumos medios que se registran son efectivamente más bajos que los contabilizados en la facturación de febrero de 2004 [FIN EXPOSICIÓN]. **Ahora**

bien, [INICIO ANTIOrientación ARGUMENTATIVA] *también se observa* que a partir de finales de octubre de 2002 *se registra un incremento de consumo que se ha mantenido en alza*, respecto a los meses anteriores.

Véase a continuación el uso de la estructura sintáctica adversativa excluyente [*no A sino B*]. Como es bien sabido, en la deliberada selección de una estructura (morfológica, léxica o sintáctica) frente a otras, igualmente posibles, reside el significado retórico (esto es: pragmático). Los redactores de la Oficina seleccionan la construcción [*no A sino B*] cuando la posibilidad de expresar simplemente B era igualmente posible. La estructura seleccionada permite al emisor negar de manera explícita la validez de la asunción indebida que comparten algunos profesionales de la empresa (“**no** es un aspecto formal irrelevante”) y plantear a continuación la única proposición que se presenta como correcta (“(**si**) es un atributo esencial”):

- (9bis) Este Defensor del Cliente se ve en la necesidad de recordar a los responsables de Atención al Cliente de la Empresa la obligación de que todas las comunicaciones dirigidas a los clientes vayan firmadas con nombres y apellidos, cargo y direcciones de contacto de la persona que firma la respuesta a las reclamaciones. [Esta condición **no es** un aspecto formal irrelevante, **sino que es** un atributo esencial de la calidad de atención, que da seriedad y rigor a las relaciones de ENDESA con sus clientes].

Por su parte, las estructuras contraargumentativas de carácter concesivo suelen aparecer ligadas a estrategias de cortesía hacia Endesa^{xx}:

- (12) Por otra parte, y sin poner en duda la información facilitada por la Empresa sobre que el origen de la incidencia estuvo en las instalaciones de un “tercero”, con la información disponible este Defensor no puede descartar que (...).
- (13) Este Defensor del Cliente, aún cuando no dispone de los elementos de juicio necesarios para atribuir de forma objetiva la responsabilidad de Endesa en el daño del receptor de la Sra., entiende que la calidad de la gestión de su reclamación no ha sido la adecuada (...).

Como cabe esperar de un proceso argumentativo que hemos dado en denominar *ostensivo*, uno de los recursos más relevantes en el uso de marcadores argumentativos lo constituyen los conectores consecutivos:

- (14) Las verificaciones del equipo de medida que se han realizado, han resultado correctas y **por tanto** todo hace pensar que efectivamente ese consumo se ha realizado.
- (15) (...) entiende que la calidad en la gestión de su reclamación no ha sido la adecuada y ha creado en ella recelo sobre la veracidad de la posición de la Empresa, además de haberle ocasionado molestias innecesarias por el alargamiento de la tramitación de su reclamación. **De ahí que**^{xxi}, con el

objetivo de restaurar la confianza entre cliente y Empresa, este Defensor haya decidido atender las pretensiones de las Sra.

La presentación de la resolución final como resultado de un proceso de razonamiento se refleja claramente en el hecho de que el párrafo que suele contener dicha sección se introduce con una expresión conectiva consecutiva caracterizada por aludir a la fuerza de la causas manejadas:

(16) Por todo lo expuesto anteriormente, este Defensor considera (...).

4. Conclusiones.

A partir del estudio de un caso, las estrategias argumentativas empleadas por la Oficina el Defensor del cliente de Endesa en su función mediadora en los conflictos entre la empresa y el cliente, hemos propuesto un análisis de las formas lingüísticas en el que la descripción de éstas incluye también la explicación de por qué esas formas revisten un especial valor comunicativo en el contexto retórico particular descrito.

Tal como se anunció en la introducción, las características lingüísticas, textuales y comunicativas más relevantes de las resoluciones elaboradas por el Defensor son: (i) una construcción ostensiva de la objetividad del emisor, (ii) la utilización de una estrategia de razonamiento argumentativo como base del dictamen, y (iii) la aplicación de estrategias de cortesía. Tales estrategias corteses tienen como objetivo, por un lado, atenuar tanto el acto de habla amenazante que puede representar la decisión (por lo menos, para una de las partes) como las advertencias críticas (a determinadas áreas de la empresa, en general); y, por otro, a colaborar en la construcción de una imagen de mediador justo y digno de confianza.

La construcción discursiva de la objetividad se consigue mediante diferentes procedimientos, algunos de índole macroestructural; otros de orden microestructural. Así, en primer lugar, el emisor emplea el formato macroestructural de la resolución o *quasi* sentencia judicial, con algunas modificaciones textuales y lingüísticas que permiten a la resolución adaptarse a la actuación en el ámbito comercial (en lugar del jurídico administrativo). La selección del género ilustra tanto la hibridación y mezcla de rasgos genéricos entre géneros pertenecientes, en principio, a ámbitos profesionales e institucionales bien diferenciados, como la adaptabilidad comunicativa, la plasticidad contextual y, en definitiva, el dinamismo lingüístico y textual de los documentos producidos en los ámbitos profesionales.

En el nivel lingüístico, otro mecanismo que persigue la manifestación ostensiva de la objetividad del emisor es el uso de segmentos de carácter evidencial que señalan de manera patente que el acceso del Defensor a la información no es casual, sino que se basa en la labor de documentación, por lo que su decisión se reviste de un carácter técnico y objetivo.

Otro recurso lingüístico analizado, con la misma finalidad objetivadora lo constituye la desfocalización referencial, un procedimiento estratégico que permite al Defensor

despersonalizar el yo en favor de una tercera persona que crea la sensación de alejamiento del proceso de decisión de la subjetividad propia de los participantes directos en el evento comunicativo.

En cuanto a la utilización de un razonamiento argumentativo ostensivo como base del dictamen, se han analizado diferentes procedimientos: fundamentalmente, el uso de marcadores del discurso de carácter argumentativo, especialmente contraargumentativos y consecutivos, pero también se han puesto de manifiesto el uso argumentativo de otras selecciones sintácticas, como perífrasis deónticas, estructuras pasivas o construcciones causativas.

Notas:

- ⁱ Con ligeras modificaciones, este trabajo apareció publicado en el volumen *L'argumentació* (N. Alturo, Ò. Bladas i N. Nogué (Eds.)) (2006). Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 181-208.
- ⁱⁱ En este sentido, puede verse nuestro trabajo Montolio 2006b.
- ⁱⁱⁱ Véanse, fundamentalmente, los trabajos de Sarangi, especialmente 2002.
- ^{iv} Cicourel (1992) se expresa de modo semejante "If we do not invoke institutional and local socio-cultural details with which to identify the participants in conversation, the analysis of meaning becomes almost impossible".
- ^v En este mismo sentido se manifiesta Gotti 2002.
- ^{vi} Publicación *El Defensor del Cliente* de ENDESA. Reglamento. ENDESA. Enero 2003.
- ^{vii} Esta información está accesible en publicaciones en papel (folleto *El Defensor del Cliente* de ENDESA. Principales preguntas y respuestas) y on line (www.endesa.es)
- ^{viii} Como se ve, y valga la comparación, la situación de los profesionales de esta Oficina recuerda un tanto a la de los policías de "Asuntos Internos" de los filmes policíacos norteamericanos, que a menudo son percibidos por los compañeros como una especie de "quintacolumnistas".
- ^{ix} Informe de actividades... Ob. cit., p. 7.
- ^x Para una caracterización de este género en el ámbito judicial, véanse los artículos 206-215 de la Ley 1/2000 de Enjuiciamiento Civil de 7 de enero, así como el art. 245 de la Ley Orgánica 6/1985 de 1 de julio del Poder Judicial.
- ^{xi} La pretensión de objetividad es también una característica destacada de la argumentación judicial (Duarte 1997:54).
- ^{xii} La estructura de la sentencia expuesta en este punto está regulada, entre otros, por el artículo 209 de la Ley de Enjuiciamiento Civil de 1/2000.
- ^{xiii} Hemos manipulado ciertos datos a fin de no comprometer el anonimato de los implicados en los textos.
- ^{xiv} Como se ve, "evidencial" se solapa en parte con una acepción amplia del concepto "epistémico", referida al grado de certidumbre que el emisor tiene sobre la información que transmite (Palmer 1986).
- ^{xv} Este procedimiento "mixto" es frecuentemente usado por la prensa (G. Reyes 1993, p. 44).
- ^{xvi} Se trata de un mecanismo también habitual en el género de la sentencia judicial, si bien en las muestras de ésta no es infrecuente la basculación del autor (el juez) entre la tercera y la primera personas, lo que no ocurre en las resoluciones del Defensor del Cliente.
- ^{xvii} Tras esta impersonalización del discurso del defensor del cliente está, pues, la voluntad de reflejar lo que Haverkate denomina como el "poder no autónomo", es decir, aquel que deriva de una fuente impositiva ajena a quien debe aplicarla (en este caso, la obligación consubstancial al cargo de Defensor) (1979, p. 68).
- ^{xviii} Frente a las propuestas más extendidas que describen el marcador además como un conector aditivo sin valor argumentativo (Portolés 1998, Martín Zorraquino y Portolés 1999, fundamentalmente), en Montolio 2001 proponemos un carácter argumentativo para este conector, por contraste con otros aditivos no argumentativos, como asimismo, también o igualmente.
- ^{xix} El uso de este tipo de perífrasis, recurrentes en la sentencia judicial, así como su valor argumentativo en este género textual se describen en López Samaniego 2006.
- ^{xx} En esta misma línea, en un trabajo sobre los valores argumentativos de los marcadores en las comunicaciones de las empresas a sus clientes, Nigro (2003, p. 231) apunta como una de las conclusiones provisionales de su análisis que cuando las empresas desean atenuar los efectos negativos que producirán sobre el cliente, recurren al recurso retórico de la concesión.

^{xxi} No disponemos de espacio para analizar el valor semántico pragmático que acarrea la selección de esta particular construcción consecutiva, que presenta la consecuencia como información ya conocida y compartida por el receptor, frente otras estructuras de la misma naturaleza, que habrían sido igualmente posibles, como las formadas por [así que + indicativo], [por lo que + ind.] o las marcadas por los conectores por tanto o en consecuencia, entre otras. (Vid. Montolio 2001, capítulo 3).

Bibliografía

- Alcaraz, E. , Hugues, B. (2002). *El español jurídico*. Barcelona: Ariel.
- Bathia, V. (1993). *Analyzing genre-language use in professional settings*. Londres: Longman.
- Bathia, V. (1997). Genre-mixing in academic introductions. *English for specific purposes*, 16, 3, 181-196.
- Bathia, V. (2002). Professional Discourse: Towards a Multi-dimensional Approach and Shared Practices. En C. N. Candlin (Ed.), *Research and Practice in Professional Discourse* (pp. 39-59). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Bayo Delgado, J. (2000). El lenguaje forense: estructura y estilo. En J. Bayo Delgado (Coord.), *Lenguaje Forense* (pp. 35-75). Madrid Consejo General del Poder Judicial.
- Cicourel, A.V. (1992). The interpretation of communicative contexts: examples from medical encounters. En A. C. Duranti & Ch. Goodwin, Ch. (Eds.) *Rethinking context: language as an interactive phenomenon* (pp. 291-310). Cambridge: Cambridge University Press
- Dendale, P. & Tasmowsky, L. (1994). *Les sources du savoir et leurs marques linguistiques*. Paris: Larousse.
- Dendale, P. & Tasmowsky, L. (2001). Introduction: Evidentiality and related notions. *Journal of Pragmatics*, 33, 3, 339-348.
- Duarte, C. & Martínez, A. (1995). *El lenguaje jurídico*. Buenos Aires: AZ Editora.
- Duarte, C. (1997). *Lenguaje administrativo y lenguaje jurídico*. Madrid: Consejo General del Poder Judicial, 41-85.
- ENDESA (2003). *El Defensor del cliente de ENDESA. Reglamento*. Madrid: Endesa.
- ENDESA (2004). *Defensor del cliente de ENDESA. Informe de actividades del primer ejercicio (2003 a junio de 2004)*. Madrid: Endesa.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The critical study of language*. Londres: Longman.
- Goffman, E. (1971). *Relations in public: Micro studies of the public order*. Nueva York: Basic Books.
- Gotti, M. (2002). The Linguistic Contribution to the Analysis of Professional Discourse. En C. N. Candlin (Ed.), *Research and Practice in Professional Discourse* (pp. 421-440). Hong Kong: Hong Kong University Press.

- Haverkate, H. (1979). *Impositive sentences in Spanish. Theory and description in linguistic pragmatics*. Amsterdam/Nueva York/Oxford: North-Holland Publishing Company.
- López Samaniego, A. (2006). El uso metaargumentativo de las perífrasis obligativas en el lenguaje judicial español. En M. V. Calvi & L. Chierichetti, (Eds.), *New Trends in Specialized Discourse* (Vol. 50, pp. 117-140). Berna: Peter Lang.
- Martin, J. R. (1993). *A contextual theory of language*, dins *The powers of literacy. A genre approach to teaching writing*. Pittsburg: University of Pittsburg Press, 116-136.
- Martín Zorraquino, M.^a A. & Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque & V. Demonte (Dirs.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (Vol. III, pp. 4051-4213). Madrid: Espasa-Calpe.
- Montolio, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.
- Montolio, E. (2006). Formación en técnicas de comunicación escrita dirigida a ingenieros de informática. El caso de la marcación de la operación textual de la enumeración. En M. Gotti & D.S. Giannoni (Eds.), *New Trends in Specialized Discourse Analysis* (pp. 247-278). Berna: Peter Lang.
- Montolio, E. & López Samaniego, A. (2006). La propuesta didáctica en comunicación escrita llevada a cabo en la Escuela Judicial de España. En M.^a C. Pérez Llantada et alii (Eds.), *Actas del V Congreso Internacional AELFE. Comunicación Académica y Profesional en el siglo XXI: Géneros y Retórica en la Construcción del Conocimiento Disciplinar*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Publicación en CD ROM.
- Nigro, P. (2003). El valor argumentativo de los marcadores textuales en las comunicaciones de las empresas a sus clientes. En *Actas del Congreso Internacional La Argumentación (lingüística, retórica, lógica, pedagogía)*, Buenos Aires. Publicación en CD ROM.
- Palmer, F. (1986). *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Reyes, G. (1993). *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Madrid: Arco/Libros.
- Sarangi, S. (2002). Discourse practitioners as a community of interprofessional practice: Some insights from health communication research. En C. N. Candlin (Ed.), *Research and Practice in Professional Discourse* (pp. 95-133). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Sarangi, S. & Candlin, C.N. (2001). 'Motivational relevancies': Some methodological reflections on social theoretical and sociolinguistic practice. En N. Coupland, S. Sarangi & C.N. Candlin (Eds.), *Sociolinguistics and social theory* (pp. 350-658). Harlow: Pearson Education Limited.
- Sarangi, S., Roberts, C. (1999). Introduction: discursive hybridity in medical work. En S. Sarangi, & C. Roberts (Eds.), *Talk, work and institutional order. Discourse in medical, mediation and management settings*. Berlín: Mouton de Gruyter.

Comprender y aprender a partir de los textos especializados en español: aproximaciones desde ámbitos técnico-profesionales

Giovanni Parodi

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

INTRODUCCIÓN

Como parte de esta conferencia, me propongo, por una parte, revisar aspectos teóricos de mi concepción del procesamiento cognitivo del discurso especializado escrito en español con fines específicos. Por otra, indago en la relación entre algunas variables del texto escrito y el nivel de comprensión y aprendizaje a partir del discurso especializado escrito, con base en un corpus de textos de tres áreas técnico-profesionales (marítima, industrial y comercial). Se trabaja con un grupo de 234 sujetos de último año de educación secundaria técnico profesional de la región de Valparaíso, Chile. Los textos, objeto de comprensión y aprendizaje, han sido jerarquizados en virtud de ciertas estructuras textuales específicas y de determinadas configuraciones de haces de rasgos lingüísticos co-ocurrentes sistemáticamente y característicos de la denominada Dimensión Foco Informativa. Los resultados revelan que ciertas estructuras lingüísticas que apuntan a una prosa más informativamente densa inciden en el tipo y nivel de comprensión. Al mismo tiempo, se detecta que los rendimientos alcanzados en el manejo de inferencias globales y de aplicación de conocimientos revelan serias dificultades en la comprensión escrita de este grupo de sujetos lectores.

Abordamos este estudio, en un primer momento, desde la estructura lingüística, desde la forma: de la morfología y de la sintaxis, de los planes o tramas textuales, de los tipos o clases de textos de especialidad. Buscamos estudiar la función comunicativa de determinadas formas lingüísticas; nos interesa su ocurrencia sistemática en textos de ciencia y tecnología. Al mismo tiempo, nos preocupa la relación entre algunas variables temáticas y otras lingüísticas y su impacto en el procesamiento cognitivo del discurso escrito. Por ello, nuestro vértice conjuga a la lingüística, la pragmática, la lingüística de corpus y la lingüística informática, con un especial acento en la psicolingüística del discurso.

Desde esta perspectiva, enfocados en la comprensión del discurso especializado escrito en áreas técnico-profesionales secundarias de educación institucionalizada, nos interesa indagar en la relación entre determinados contenidos disciplinares, algunas estructuras textuales específicas, una configuración de haces de rasgos lingüísticos co-ocurrentes característicos de lo que denominamos Dimensión Foco Informativa (Parodi, 2005a) y el procesamiento cognitivo del discurso escrito. Para ello, diseñamos y aplicamos seis pruebas de comprensión a un grupo de 234 alumnos de tres áreas disciplinarias diferenciadas de educación técnico-profesional. Todo ello, en el contexto mayor de un proyecto más ambicioso y complejo que se desarrolla hace ya cuatro años por uno de los equipos de lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Parodi, 2005b). Para llevar a cabo este objetivo general, en la primera parte de este artículo, reviso algunos supuestos relevantes acerca del modelo de comprensión lingüística que sustenta la investigación. En la segunda parte, me concentro en el marco meto-

dológico del trabajo y la presentación y discusión de los resultados. Por último, esbozo algunas conclusiones, evalúo los hallazgos y entrego comentarios de cierre.

1. Antecedentes

1.1. Encrucijadas

Un modo de aproximarnos al objeto que nos interesa y descubrir algunas de sus múltiples complejidades es reflexionando en torno a algunos problemas que se han ido levantando en los últimos años. Es ya bien conocido que en muchas partes del mundo existen dificultades con el procesamiento, memoria y aplicación de los contenidos elaborados a partir de la lectura de un texto. Es este objeto texto escrito principalmente el que aún no conseguimos escudriñar de manera certera.

En este marco, es válido preguntarse:

- ¿Qué hay en los textos o, más bien, en el modo en que nos aproximamos a ellos que construimos representaciones muy superficiales que no logran anclarse en los conocimientos previos de manera constructiva y productiva?

Del mismo modo, los antecedentes recabados en diversas investigaciones nos llevan a pensar:

- ¿Qué tipo de factores obstaculizan de modo tan radical la comprensión de los textos, transformándolos en unidades opacas que no permiten cristalizar conocimientos de manera más transparente y permanente?

La pesquisa multidisciplinaria en su abordaje de los textos y de los procesos psicosocio-bio-lingüísticos aún busca acercarse a interrogantes como esta:

- ¿Cómo explicamos, de manera profunda, los procesos de lectura y comprensión del texto escrito para también explicar el aprendizaje significativo y duradero que buscamos a través de ellos?

Y en una mirada mucho más aplicada a la educación y a los contextos universitarios, no deja de ser menos cierto intentar responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo ayudar a nuestros alumnos a comprender mejor lo que leen y lograr alcanzar, así, aprendizajes de calidad?
- ¿Cómo mejorar la formación de profesores de aula que estimulen las capacidades de los alumnos en formación y obtengan el máximo de sus potencialidades?

Estamos lejos de pretender, aquí, dar respuestas profundas a estas encrucijadas. Tampoco espero acercarme a todas ellas de modo certero. Nuestro compromiso hoy

y desde el vivo interés en todas estas reflexiones es buscar un marco de acción hacia ellas. Ya sea más de frente o más tangencialmente.

1.2 Aproximaciones al discurso especializado

Sin lugar a dudas, conocer los rasgos lingüísticos característicos de los textos especializados escritos ha constituido un desafío importante para algunos lingüistas durante los últimos años. El resurgimiento de la lingüística de corpus (Bowker & Pearson, 2002; Pérez, 2002; Parodi, 2005b y 2007) junto al desarrollo de herramientas informáticas, han traído nuevas formas de abordar indagaciones y comprobar hipótesis, ahora a partir de grandes corpora con textos digitales auténticos. De este modo, los desarrollos de programas computacionales para el español, aunque menos vertiginosos comparativamente con los de otras lenguas, están permitiendo generar un cambio definitivo en el modo de recolectar, almacenar, procesar y analizar textos completos y naturales en cualquier modalidad de lengua.

Es bien sabido que una parte importante en el acceso al conocimiento especializado está mediado por el manejo eficiente de una competencia discursiva de corte disciplinar. La lectura y escritura académica y también la que se genera y circula en el ámbito profesional laboral constituyen ejes fundamentales en la construcción de los saberes, de la práctica cotidiana y de la integración definitiva como sujetos activos en esos grupos.

En este momento no me detendré en una caracterización del discurso especializado, ya profundamente realizado en trabajos señeros (Schroder, 1991; Ciapuscio, 2003; Gotti, 2003; Mogollón, 2003) y por otros de nuestro propio equipo (Parodi, 2004, 2005b; Parodi y Venegas, 2004; Parodi y Gramajo, 2003).

1.3 Procesamiento del discurso escrito

Comprender y aprender en el siglo XXI. Esta es sin duda una paradoja en nuestra sociedad actual. Hoy vivimos literalmente sumergidos en una variada red de sistemas de comunicación (oral, escrito, multimodal, cibernético e inalámbrico), por lo que podría ciertamente asumirse que la academia, la universidad o -más en general- que la sociedad contemporánea habría desarrollado y dispondría de un espectacular sistema de alfabetización en lengua escrita, de jerarquía altamente estructurada y adaptable a sujetos y entornos diversos. Desafortunadamente, y allí reside la paradoja, el asunto no es tal. Es bien sabido, que aún en los inicios de este nuevo siglo -altamente mediático y digital- persiste una seria crisis focalizada en el desarrollo y manejo eficiente de la lengua escrita; hecho que, sin lugar a dudas, va más allá de las fronteras de Latinoamérica y que no se supera, a pesar de las múltiples investigaciones, acciones gubernamentales y emergentes propuestas metodológicas de toda índole (OECD y Statistics Canada, 2000; OECD, 2001; SIMCE, 2005a y 2005b).

Junto a lo anterior, una rápida mirada a los materiales que se producen desde los avances tremendos en todos los campos del saber, nos permite comprobar cómo los textos y sus múltiples modalidades se han desarrollado por el hombre de manera vertiginosa como instrumentos vitales para su expresión; no obstante ello, estamos lejos

de conocer de manera certera el modo en que un sujeto normal llega a producirlos y comprenderlos en toda su tremenda variedad e infinita riqueza.

Si un tema de interés enorme es la lectura y la comprensión, sin lugar a dudas la comprensión y el aprendizaje a partir de los textos reviste un asunto tal vez implícito en el anterior, pero que requiere ser enfocado y abordado de modo específico. En el contexto del inicio del milenio, leer y aprender a partir de materiales escritos se torna una cuestión exponencialmente gravitante y que exige de los investigadores respuestas atingentes y urgentes.

Ahora bien, nuestro enfoque teórico acerca de la comprensión de textos escritos y su evaluación no ha variado sustancialmente durante los últimos años (Peronard, Gómez, Parodi & Núñez, 1998; Parodi, 2003). Al menos, no en su aspecto esencial, ya que nos hemos movido hacia ámbitos complementarios, profundizando de modo especial en ciertas áreas (Peronard, 1999, 2005; Parodi, 2002, 2005a, 2005b y 2005c).

Un aspecto caracterizador y distintivo de la comprensión lingüística en tanto acto mental, por una parte, y acto lingüístico, por otra, según Peronard y Gómez Macker (1985), es el requisito imprescindible de la comunicabilidad (Gómez Macker, 1998). En esta línea, nuestra concepción del proceso de comprensión se constituye como una actividad guiada y controlada por el propio lector a la luz de sus visiones de mundo e influida por los contextos situacionales en que se desarrolla la actividad comprensiva; sin embargo, se hace evidente que el aporte de conocimientos previos por parte del lector y los entornos sociales posibilitan una variedad de interpretaciones, todas ellas dependientes de un mismo texto. Ello se limita, en parte, por lo convencional de los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos presupuestos por el escritor y aportados por el lector.

Desde este marco, sucintamente, definimos la comprensión de un texto como un proceso cognitivo constructivo e intencionado en el que el lector elabora una interpretación y una representación mental de los significados textuales, basándose tanto en la información del texto escrito como en sus conocimientos previos y de acuerdo con un objetivo de lectura acorde a sus propósitos y a las demandas del medio social (Parodi, 2003, 2005c). Este proceso se plasma en una representación mental construida progresivamente sobre la base de inferencias automáticas y fundamentales para establecer la coherencia de base y se continúa reelaborando como proceso de aprendizaje a partir del texto y de los conocimientos previos a través del cual se generan múltiples procesos inferenciales y se construyen conocimientos diversos de tipo relacional. De este modo, las inferencias pueden generarse de modo que sobrepasen largamente al proceso de lectura mismo y proyecten un procesamiento que pueda permanecer en ejecución por días, semanas y hasta meses (Graesser, Wiemer-Hastings y Wiemer-Hastings, 2001).

1.4 Comprensión y aprendizaje

Estoy seguro de que comprender y -finalmente- aprender, de manera significativa y crítica, a partir de los textos escritos constituye una de las habilidades más relevan-

tes en nuestra sociedad actual. Quizás, en la era informática contemporánea, la de más importancia en cuanto al desarrollo integral como personas y a la formación académica y profesional. El manejo eficiente de los procesos centrales de la comprensión de textos (hoy en día de naturaleza cambiante y con géneros discursivos emergentes: correo electrónico, *chat*, foros virtuales, etc.) se torna en un eje fundamental para el desarrollo de sujetos autónomos y capaces de abarcar y seleccionar información necesaria para iniciar y consolidar conocimientos de variada índole. La sociedad del conocimiento, como la llaman algunos, nos impele a enfrentar cambios progresivos y de manera decisiva. Así, el discurso escrito se constituye en un medio determinante de aprendizajes de calidad, integradores y con aplicaciones posteriores. Aún más, los textos multimodales en donde lo lingüístico se articula, entre otros, con imágenes, tablas, cuadros y dibujos, se presentan como un escenario relativamente novedoso en la investigación de textos de carácter más heterogéneo, donde se debe procesar información desde múltiples fuentes y modos (Kress & van Leeuwen, 1996; Kress, 2003, 2004; Schnotz, Bannert & Seufert, 2002; Mayer, 2002). Ciertamente, la indagación en este ámbito es aún escasa y fragmentaria, pero en franco desarrollo (Reinking, McKenna, Labbo & Keiffer, 1998; Otero, León & Graesser, 2002; Jonassen, 2001, 2004).

De hecho, la habilidad para comprender textos de carácter más exigente y prosa informacionalmente más densa, como aquellos que generalmente debemos enfrentar en un proceso de aprendizaje académico, resulta una de las más importantes claves del éxito académico y profesional. Sin embargo, como es ya bien conocido, investigaciones de diversa índole y en contextos variados revelan que la mayoría de los estudiantes en diversos niveles presenta serias dificultades para comprender textos argumentativos y expositivos (Peronard, Gómez, Parodi & Núñez, 1998; Parodi, 2003; Arnoux, Nogueira & Silvestri, 2002; Bowen, 1999; McNamara, 2004). Más específicamente aún, los rendimientos en la comprensión de material escrito de corte científico y tecnológico, del tipo que se emplea en contextos educativos, también muestran magros logros (Snow, 2002; Otero, León & Graesser, 2002).

1.4.1 Niveles de representación del discurso

Los investigadores de diversas disciplinas han logrado identificar ciertos niveles de representación cognitiva, particularmente de la información que se construye a partir del procesamiento del texto escrito; sin embargo, no ha sido fácil alcanzar un nivel de consenso y lograr que la mayoría de los científicos adopten una propuesta uniforme. En opinión de algunos, determinados niveles resultan aplicables sólo a contextos de discursos muy restringidos. Otros sostienen que los niveles de representación anclados en concepciones simbolistas resultan una opción que enfrenta grandes problemas de comprobación empírica y que no constituyen una alternativa efectivamente plausible del procesamiento del discurso.

No obstante lo anterior, una distinción que se ha vuelto popular y que sigue siendo aceptada por un grupo de científicos es aquella propuesta triádica, establecida inicialmente por van Dijk y Kintsch (1983): código de superficie, base de texto y modelo de situación referencial.

Ahora bien, además de estos tres niveles de representación, también podemos reconocer representaciones y procesos en otros dos niveles que se denominan: modelo de contexto (van Dijk, 1999a, 1999b, 2001) y tipo y género del texto (van Dijk, 1980; Adam, 1992; Ciapuscio, 1994, 2003). El modelo de contexto es de carácter sociocognitivo y dice relación con la conexión entre las estructuras de las situaciones sociales y los modos en que los participantes de un evento social comunicativo representan mentalmente esas situaciones, es decir, no se debe entender que la situación socio-comunicativa es la que influye directamente en las estructuras discursivas, sino la representación mental que cada participante (comprendedor/productor) construye a propósito del contexto comunicativo pragmático en que se encuentra inmerso cada texto. Por supuesto que esto acontece como una red de acciones íntimamente ligadas. Con respecto a los tipos y a los géneros de los textos, como se sabe, se han identificado clásicamente algunos, tales como descripción, exposición, narración, argumentación, entre otros.

Estos cinco niveles permiten aproximarse a las representaciones que construyen los lectores durante el proceso de comprensión. Como es obvio, es muy importante destacar que estos distintos niveles interactúan de manera compleja, pues es difícil aceptar que operen de manera absolutamente independiente o lineal. Por supuesto que estos tipos de representaciones están vinculadas a los diversos sistemas mnemónicos del ser humano y a las concepciones simbólicas, corpóreas y conexionistas de la mente humana. Este último asunto encierra complejidades aún no resueltas acerca de las cuales los científicos tampoco hemos logrado alcanzar acuerdos definitivos. Por ejemplo, las distinciones entre los aspectos simbólicos y conexionista o las diversas alternativas de combinatorias entre ambos. Mucho de ello, a pesar de la gran cantidad de investigaciones en curso, aún se encuentra - en mi opinión- en lo francamente especulativo (Kintsch, 1998, 2002, 2003; Parodi, 2003, 2005c).

Ahora bien, la distinción tripartita (tres niveles de representación) será eje vital para la construcción de los instrumentos de evaluación de esta investigación, ya que las preguntas abiertas que formularemos para evaluar la comprensión textual apuntarán a cada nivel en su relación con tipos de procesamiento textual (Noordman & Vonk, 1997), con un correspondiente grado de dificultad implicado. Desde este enfoque, podemos explorar la comprensión desde niveles más superficiales hacia otros rangos que consideramos más profundos, ya que implican procesamientos más constructivos, integradores, de aprendizaje y de aplicación de conocimientos.

1.4.2 Evaluación e inferencias

Postulamos que la mente elabora procesos inferenciales basándose principalmente en diferentes fuentes, algunas no siempre determinables con facilidad. Por ello, desde el punto de vista de un observador, muchas veces, resulta difícil predecir con certeza el origen de una determinada inferencia, pues no parece posible conocer de manera definitiva todos los enlaces o fuentes de conocimientos aportados por el sujeto comprendedor en el momento de su razonamiento y construcción de una representación mental del texto leído.

Ahora bien, la clasificación de inferencias que utilizaremos en esta investigación considera -al menos- tres fuentes de información: a) la estructura y organización de la información textual, b) el contenido proposicional de la información del texto, y c) los diversos tipos de conocimiento previo del lector tanto en relación con la información específicamente mencionada en el texto como a la de su conocimiento general.

Estas tres fuentes de información participan en la generación de inferencias durante y con posterioridad al proceso de comprensión del discurso escrito. De este modo, es factible proyectar una aproximación de índole psicolingüística discursiva desde los mecanismos de cohesión del texto (indicaciones o marcas lingüísticas a partir de las que se construye la coherencia) hacia la correspondiente elaboración de una representación mental potencialmente coherente basada en los significados explícitos e implícitos en la unidad texto.

Como se ha venido insistiendo, existe un gran número de clasificaciones de los procesos psicolingüísticos discursivos inferenciales. Para efectos de esta investigación, focalizaremos básicamente dos grupos de inferencias debido a nuestro interés en evaluar la comprensión a través de una jerarquía de dificultad y de explorar el aprendizaje a partir de los textos. Desde esta mirada, distinguimos entre inferencias fundamentales u obligatorias e inferencias de carácter optativo.

Las inferencias fundamentales son básicamente aquellas también denominadas 'relacionadoras' o de tipo 'puente'. Estas inferencias apoyan la construcción de una representación mental coherente de la información textual. Debido a su naturaleza esencialmente conectiva como parte de la elaboración de una representación mental, deberían ejecutarse por todo lector medianamente experto de manera (casi) automática. Estas inferencias se consideran factibles de ejercitación y desarrollo y se pueden explotar en contextos educativos particulares.

Existen también otro tipo de inferencias, cuya función es también vital en la comprensión profunda de un texto y, en particular, de una lectura de tipo crítica o evaluativa, pero que no necesariamente debe ejecutarse de modo obligatorio en la comprensión de un texto dado. Por ello, se les ha denominado como proyectivas o elaborativas. Un subtipo de estas inferencias es conocido como evaluativa o valorativa. Estos procesos inferenciales resultan extremadamente importantes en el desarrollo de una capacidad crítica y valorativa de los contenidos de un texto. No obstante ello, se debe poner de relieve que, no estando estrictamente determinadas por la información textual (sino, más bien escasamente), se postulan como altamente influidas por los conocimientos previos de los lectores, sus creencias y valores, es decir, más que ninguna otra inferencia. Ahora bien, desde una perspectiva actual, sostenemos que al construir una interpretación del texto no siempre resulta del todo sencillo distinguir entre un conocimiento estrictamente ligado a la información del texto y otro enmarcado en el conocimiento ideológico del lector. Cuando leemos y comprendemos, lo hacemos desde nuestra personal perspectiva y nuestros mundos, cargados de nuestro conocimiento socialmente construido y teñido por nuestras creencias. Por ello, no postulamos una total y definitiva separación entre las inferencias de tipo fundamental y las optativas, aunque para pro-

pósitos de investigación y de corte pedagógico sí es factible establecer tal distingo. Otra cosa es si buscamos dar cuenta del proceso de lectura comprensiva de manera descriptiva y realista.

Ahora bien, una manera de elicitar un determinado proceso inferencial y comprobar la comprensión del texto es a través de la formulación de preguntas abiertas de tipo inferencial. Sin lugar a dudas, esta es una cuestión de envergadura y no resulta del todo fácil elaborar preguntas que eliciten adecuadamente ciertos procesos psicolingüísticos.

2. Precisiones de tipo metodológico

Tal como se dijo al inicio de este artículo, buscamos explorar la incidencia de algunas variables del texto escrito en la comprensión del discurso especializado por parte de un grupo de 234 sujetos pertenecientes a nueve liceos técnico-profesionales de la región de Valparaíso, Chile, en tres diferentes ámbitos de formación disciplinar. De manera más específica, indagamos en algunas relaciones entre el proceso de comprensión del discurso y un conjunto de textos escritos con contenidos disciplinares especializados, jerarquizados en virtud de ciertas estructuras textuales específicas y de determinadas configuraciones de haces de rasgos lingüísticos co-ocurrentes sistemáticamente y característicos de lo que llamamos Dimensión Foco Informativo (Parodi 2005a).

La hipótesis general que guía la investigación tiene relación con la existencia de mayor complejidad de procesamiento y comprensión de los textos caracterizados por lo que denominamos una prosa más densamente informativa. Esta prosa presenta, comparativamente con otras, una mayor co-ocurrencia sistemática de ciertos rasgos lingüísticos que denotan mayor densidad informativa. Postulamos que estos textos (Pruebas de Alta Densidad) serán más complejos de comprender y que, por ende, los sujetos de la muestra tendrán logros inferiores en su rendimiento en comparación con aquellos en que el texto no exhiba estos rasgos en la misma co-ocurrencia y sistematicidad (Pruebas de Baja Densidad). Para ello, elaboramos seis pruebas de comprensión, dos por cada una de las áreas temáticas de especialidad (Marítimo, Industrial y Comercial) y las aplicamos a los alumnos seleccionados.

Los instrumentos y la aplicación

La evaluación de la comprensión

Un primer acercamiento a los criterios de evaluación de la comprensión está dado por el modelo de comprensión brevemente descrito y la concepción triádica de las representaciones cognitivas. En la Figura 1 se presentan los tipos de información textual sobre las que focalizamos las preguntas de las pruebas y las dimensiones y niveles correspondientes, explorados como parte de nuestra visión de la comprensión:

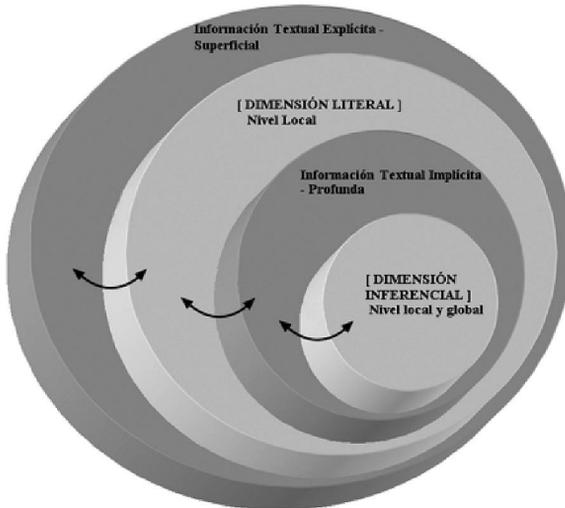


Figura 1. Complejidad del proceso de comprensión: tipos de información textual, dimensiones y niveles.

Como se observa en la figura 1, nuestra concepción compleja de la comprensión a través de diversos tipos de información interactuante, de multidimensiones y multiniveles de representación recursivos y progresivos a través de los cuales la información es permanentemente reorganizada e interactivamente procesada, nos obliga a una mínima jerarquización de tipos de preguntas para evaluar dicho proceso. De este modo, para el diseño de los instrumentos, abordaremos la evaluación de la comprensión a partir de dos dimensiones y dos niveles principales. Por una parte, tenemos una primera dimensión literal, de nivel más superficial, clásicamente caracterizada como de menor exigencia en la que el sujeto debe reconocer y reproducir la información -mayoritariamente- explícita del texto. Por otra parte, nuestra principal atención está en lo que llamamos una dimensión inferencial, comparativamente de mayor exigencia, en la que el sujeto debe relacionar información del texto no explícita, ni lingüísticamente ligada con sus diversos tipos de conocimientos previos. Además de estas dos dimensiones, existe un nivel global y otro local de la comprensión. Mientras que en la dimensión inferencial puede aplicarse tanto a uno como a otro nivel, en la dimensión literal sólo optamos por un nivel local.

A continuación, a través de la Figura 2, intento mostrar mediante círculos concéntricos el modo en que jerarquizamos los procesos inferenciales de construcción de una o varias representaciones a medida que leemos y también el modo en que la información fluye bidireccionalmente. La importancia que atribuimos a la dimensión inferencial es crucial y ella, como se aprecia, incluye los aspectos de aplicación y proyección de aprendizajes a partir del texto y los conocimientos disponibles.

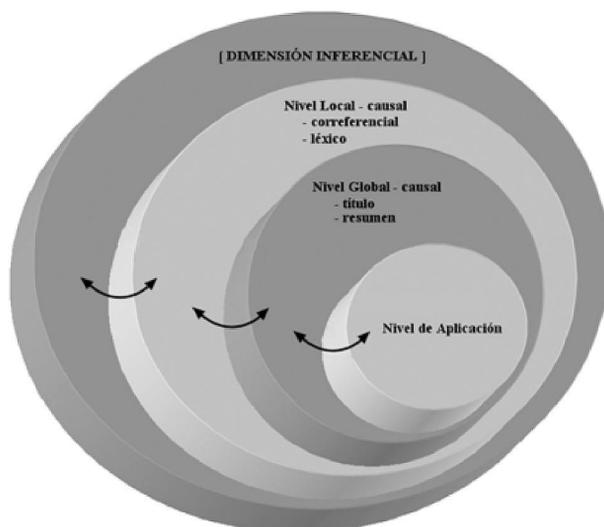


Figura 2. Complejidad de la dimensión inferencial: niveles.

La comprensión cabal de un texto, entonces, exige (como requisito esencial) que el lector sea capaz de procesar información dentro de las dos dimensiones (literal e inferencial), pero -sobre todo- que también disponga de un conjunto de estrategias que le permitan ejecutar todos los niveles presentados en la Figura 2, dentro de la compleja dimensión inferencial. Tal como se desprende de las dos últimas figuras, asociadas a estas dimensiones se encuentran variables más específicas que dan cuenta de cada tipo de pregunta elaborada, dentro de una escala creciente de dificultad constituida por una jerarquía de procesos psicolingüísticos. En la Tabla 1, se identifican estas variables y la cantidad de preguntas diseñadas para cada una de ellas:

Tabla 1. Variables de la evaluación y los tipos de preguntas

Tipo de preguntas	Subtipo	Nº de preguntas
Literal local		4
Inferencial local	Léxica	2
	Correferencial	2
	Causa-efecto	2
Inferencial global	Idea global	1
	Causa-efecto	1
	Título	1
	Resumen	1
Aplicación		1

En la evaluación de la dimensión inferencial en su nivel local optamos por tres tipos de preguntas, ya explicadas en el apartado anterior: a) léxica, b) correferencial y c) causa-efecto. En el nivel global de la dimensión inferencial, incluimos cuatro tipos de preguntas: a) Idea Global, b) Causa-efecto, c) Título y d) Resumen. Estas preguntas, que apuntan al nivel macroestructural, exigen que el lector jerarquice la información aplicando estrategias de integración, generalización u omisión. En el caso de las preguntas Idea Global y Título, se espera que el lector integre en una o más oraciones, la totalidad de los contenidos transmitidos en el texto, pero de manera más acotada. El objetivo que se persigue es que los lectores escriban un título para el texto, el cual ex profeso sólo presenta un título genérico que no apunta al contenido macrosemantizado (como suele ser el caso en la mayoría de los textos); así, se apunta a que los lectores construyan una idea en el nivel de máxima jerarquización de información expresada mediante una frase u oración breve. Con la pregunta Resumen, esperamos que los lectores reduzcan y macrosemanticen el contenido del texto y escriban un texto breve (limitado en espacio), a partir de la información que juzguen más relevante en su representación idiosincrásica del texto.

La última pregunta, denominada de Aplicación, intenta llevar al lector a hacer uso de parte del contenido del texto y generar una inferencia proyectiva o elaborativa, aplicando este contenido a una situación novedosa. Esto quiere decir que se requiere que el lector utilice activamente conocimientos adquiridos en el contexto de la comprensión del texto dado de manera coherente y sea capaz de aplicarlo a situaciones nuevas y emergentes, revelando -de este modo- si ha logrado aprender nuevos contenidos no estáticos a partir del texto y si sus aprendizajes son de significativa calidad. Esta pregunta se sustenta en el tercer nivel de representación y busca ir más allá de la información textual, apoyándose para ello en el modelo de situación construido por el lector. Así, queda claro que esta tarea impele al lector a relacionar, aplicar y proyectar lo aprendido a partir del texto a una situación novedosa, por supuesto, dentro del marco de la lectura del texto.

Variables del texto

En este punto se consideró dos tipos de variables: a) el área de especialización o del conocimiento disciplinar (Marítimo, Comercial e Industrial), y b) el tipo de organización textual, en virtud de la co-ocurrencia sistemática de ciertos rasgos lingüísticos, tomados a partir de la Dimensión 5 Foco Informacional (Parodi, 2005a). Respecto de la primera variable, cabe señalar que se tomaron textos de cada especialidad que correspondieran a temas y tipos de textos (descriptivo-explicativos) que los alumnos enfrentaban normalmente en sus actividades académicas. Esto quiere decir que seguimos una metodología "basada en el corpus", en tanto los textos que son parte de las pruebas de comprensión se ajustan a los parámetros más frecuentes (contenido y tipo textual), de acuerdo con el relevamiento de textos -realizado inicialmente dentro del proyecto de investigación mayor- que mostró lo que estos alumnos leían normalmente (Parodi, 2005b).

Ahora bien, la segunda variable del texto considerada dice relación con el modo de organización de ciertos rasgos lingüísticos y su ocurrencia y distribución a lo largo del texto. Esta constituye un foco importante de la investigación y es, proba-

blemente, la variable más compleja y novedosa. Para comprobar esta hipótesis, se decidió crear una fórmula matemática que permitiera calcular un índice de densidad informacional de los textos a partir de cinco rasgos prototípicos de la Dimensión 5 Foco Informacional (verbos modales de obligación, modo subjuntivo, nominalizaciones, participios en función adjetiva, y frases preposicionales como complemento del nombre). El desarrollo de esta fórmula nos llevó a diseñar e implementar un programa computacional, que denominamos El Manchador de Textos, que sirviera -en este caso- de apoyo para la selección de textos para la construcción de las pruebas de comprensión. Así, y tal como ya se apuntó, diseñamos un total de seis pruebas de comprensión; así, cada una de las tres áreas disciplinares contó con dos instrumentos: uno que denominamos de Alta Densidad Informativa y otro de Baja Densidad Informativa. En la Tabla 2 puede leerse esta información.

Tabla 2. Número y tipos de pruebas.

Área disciplinar	Tipo de Prueba		Nº de Pruebas
Marítima	Baja	Alta	2
Industrial	Baja	Alta	2
Comercial	Baja	Alta	2
		Total de Pruebas	6

3. Resultados

En la Tabla 5 se entregan, en forma de porcentajes promedio normalizados, los índices obtenidos por el total de alumnos de la muestra y también agrupados en tres cursos de especialidad.

Tabla 5. Resultados globales en porcentaje promedio.

Área	Baja	Alta	Diferencia	Promedio
COMERCIAL	55%	32%	(23%)	43,5%
INDUSTRIAL	45%	44%	(1%)	44,5%
MARÍTIMA	47%	39%	(8%)	43%
Promedio	49%	39%	(10%)	44%

Lo primero que destaca de estas cifras es lo singularmente escaso de los logros globales promedio en ambas pruebas en las tres áreas de conocimiento. Estos resultados iniciales impresionan debido al bajo rendimiento que estos lectores manifiestan en la comprensión de textos especializados, propios de sus ámbitos disciplinares. Se detecta un único promedio algo superior al 50% de logro, cifra ciertamente muy escasa. A pesar de que estos textos no deberían ser excesivamente novedosos para los lectores, ya que son tanto temáticas como tipos textuales que

ellos encuentran en su práctica académica cotidiana (Parodi, 2005a, Parodi & Gramajo, 2003), es evidente que la tarea planteada adquiere rasgos singulares y enfrenta a estos lectores a consignas que sí podrían resultar novedosas para ellos y que les exigen procesamientos no cotidianos en su trabajo escolar. Ahora bien y de modo más preocupante, si se toma en cuenta que una parte de las preguntas de los instrumentos apuntaban a procesos psicolingüísticos de muy baja exigencia, como son las preguntas de corte literal (8,7% del total del puntaje de la prueba), el logro promedio alcanzado debe ser interpretado como muy magro e, inicialmente, debe ponernos en alerta acerca del muy escaso nivel de comprensión profunda promedio que revelan estos sujetos lectores.

Otro asunto que también llama la atención es que las cifras promedio obtenidas por los alumnos de las áreas Comercial y Marítima destacan por logros diferencialmente sustantivos entre la Prueba 1 y la Prueba 2. Estos datos corroboran preliminar y parcialmente nuestra hipótesis central. En el caso de las pruebas aplicadas a sujetos del área Comercial, se registra una diferencia de 23% entre una y otra prueba (Baja y Alta); por su parte, con un porcentaje promedio comparativo un tanto menor, el rango diferencial en el caso de los alumnos de la especialidad Marítima alcanza un 8% entre ambas pruebas. Aplicado el test de hipótesis para proporciones, se puede establecer que las diferencias entre rendimientos promedio entre las pruebas 1 y 2 en el caso del área Comercial y del área Marítima (con una estimación de error al 5%), resultan estadísticamente significativas. Ello indica que la hipótesis general que guía esta investigación encuentra corroboración en un 66% de los casos. Ello permite sostener que la estructura textual y la organización de ciertos grupos de rasgos lingüísticos sistemáticamente co-ocurrentes en el texto sí imponen a los lectores factores diferenciales para el procesamiento discursivo.

Por el contrario, se detecta que los alumnos del área Industrial no muestran cambios significativos en el rendimiento promedio entre una prueba y otra. Esto querría decir que, en promedio, las variables del texto, en principio, no estarían incidiendo en sus estrategias de lectura comprensiva y los resultados tienden a un comportamiento altamente homogéneo. Ciertamente, es un dato que nos sorprende y contradice nuestras expectativas.

Estos resultados iniciales y parciales provocan una serie de interrogantes que abordaremos, en lo que sigue del trabajo, a la luz de otros datos estadísticos más pormenorizados.

A continuación, en el Gráfico 1, se muestran los resultados porcentuales promedio, tomando los resultados de las pruebas de baja densidad (supuestamente, las de mayor accesibilidad) en cada una de las tres especialidades. Nuestro objetivo, en este caso, es brindar una mirada horizontal para poder estudiar y comparar los logros a través de la jerarquía de dificultad integrada en cada instrumento. De este modo, el Gráfico 1 muestra cifras en porcentajes promedio, separados en cuatro tipos de preguntas: literales, inferenciales locales, inferenciales globales y de aplicación para la Prueba 1 Baja Densidad informativa.

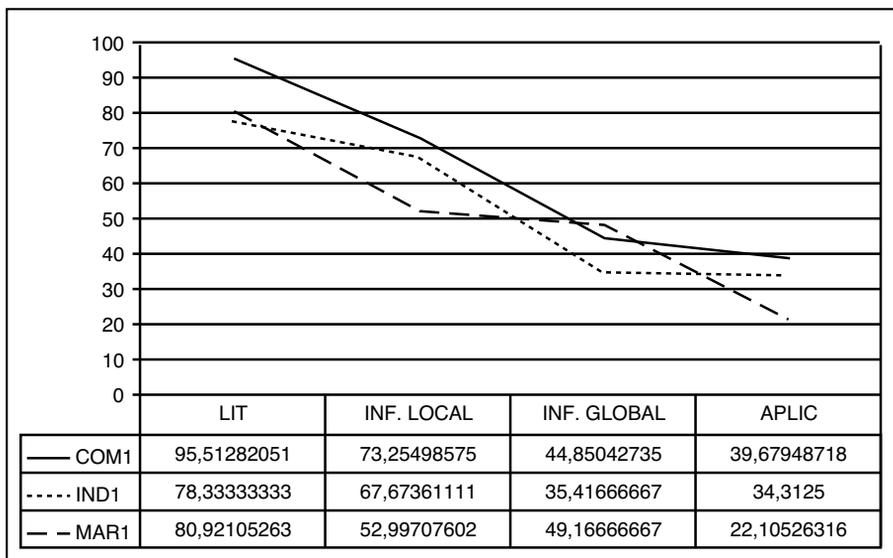


Gráfico 1. Resultados Prueba 1 (Baja Densidad) por área de especialidad.

Tal como se aprecia en este gráfico, las cifras y su distribución nos ofrecen un panorama muy claro y congruente con la teoría que sustenta esta investigación. De modo que otras de nuestras hipótesis también se ven comprobadas: la jerarquía de dificultad supuesta para cada grupo de preguntas resulta ser altamente discriminante en relación con recursos y esfuerzos psicolingüísticos requeridos. Como se aprecia, las preguntas de mayor jerarquía y exigencia para el lector representan los mayores escollos en la comprensión del texto escrito y se revelan, de este modo, las escasas estrategias inferenciales eficientes de que los alumnos disponen para resolver problemas como los planteados en estas tareas de comprensión textual.

Cabe mencionar que estas cifras y su distribución en descenso progresivo no constituyen un hecho altamente novedoso para los equipos de la PUCV, ya que coinciden con otras investigaciones que han evaluado la comprensión desde este enfoque (Peronard et al. 1998; Parodi 2003). No obstante ello, vale la pena llamar la atención en que esta es la primera vez que se indaga en textos de especialidad y en niveles de educación técnico-profesional.

Habría sido posible hipotetizar que el tipo de texto y el contenido altamente relacionados con la especialidad de formación profesional constituirían, para los lectores en cuestión, una base de apoyo para enfrentar en mejor posición los distintos tipos de preguntas abiertas. Situación que contrasta con otras investigaciones con sujetos de educación general (es decir, no diferenciada ni especializada), en la que el enfoque no "basado en corpus" utilizado para seleccionar los tipos y el contenido de los textos puede incidir en que no necesariamente los textos escogidos por el investigador sean los correspondientes a tipos y contenidos de lecturas más habituales para los lectores en estudio (Parodi, 2003; Peronard, 2005).

Como es evidente en las cifras del Gráfico 1, el progresivo y homogéneo descenso de las cifras, en todos los ámbitos de especialidad, revela -de modo global- que los sujetos son mejores comprendedores en la dimensión literal opuesta a la inferencial. Esta situación debe nuevamente hacernos reflexionar acerca del escaso logro en comprensión de la mayoría de los sujetos de la muestra, ya que queda en evidencia que los porcentajes (aunque promedio) que superan el 80% y se acercan al 100% se encuentran exclusivamente en la dimensión literal. Es muy cierto, y necesario poner de relieve, que las cifras porcentuales promedio pueden ocultar realidades un tanto diferentes en cuanto diferencias intra e intergrupales. Aún así, los datos aquí comentados no pierden validez y son una primera mirada de alto impacto.

Según se desprende claramente de este primer gráfico, el resultado más escaso lo obtiene la pregunta de Aplicación. En ella se concentra la idea de aprender del texto, extrapolar contenidos y aprendizajes en la resolución de problemas contextualizados y desarrollar de manera certera una lectura comprensiva situada y proyectiva; más que una lectura de tipo reproductivo, con escaso grado de profundidad y transferencia de aprendizajes. Queda claro que los logros promedio de un 35% para el sector Industrial y un 40% en el sector Comercial, junto a un sector Marítimo con escaso un 20% de promedio revelan una situación compleja que explica muchos de los nefastos resultados internacionalmente conocidos en el manejo del texto escrito.

En el Gráfico 2, con el objetivo de establecer un análisis y una comparación más pormenorizada, se aportan los resultados promedio obtenidos en las pruebas de Densidad Alta Informativa, separados por especialidad, dimensión y tipo de pregunta.

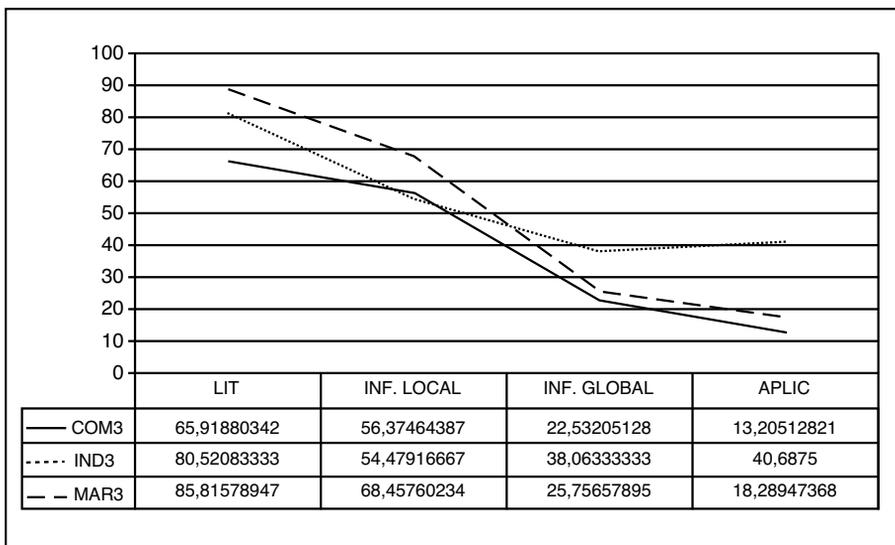


Gráfico 2. Resultados Prueba 2 (Alta Densidad) por área de especialidad.

Una primera mirada general nos indica que los logros promedio en las pruebas de Alta Densidad resultan ser inferiores a los presentados en el Gráfico 1 respecto de las Pruebas de Baja Densidad, lo cual es congruente con los datos de la Tabla 5. El rango de logro en la dimensión literal se distribuye entre un 65% y un 88%, mientras que el rango de logro promedio en la dimensión inferencial resulta aún más bajo que en caso de la Prueba 1, sobre todo en ciertos sectores de especialidad (Comercial y Marítimo), justamente los que han mostrado diferencias estadísticamente significativa en el logro promedio. Cabe destacar que en la pregunta de Aplicación, los sectores Comercial y Marítimo alcanzan un escaso 13% y 18% respectivamente.

La comparación entre los rendimientos de ambos gráficos nos revela que la estructura y organización de la información en el texto presenta un impacto importante en la comprensión del discurso escrito. Los rendimientos promedio en la mayoría de las áreas de especialización son significativamente más bajos (por supuesto con la excepción del sector Industrial).

Recién a partir de estas cifras es posible comenzar a esbozar una explicación plausible para la diferencia no significativa entre la Prueba 1 (Baja) y la Prueba 2 (Alta) en el caso del área Industrial. Los resultados promedio obtenidos por estos lectores en la Prueba Alta en las preguntas de tipo inferencia global y de aplicación están muy por encima de los alcanzados por los sujetos de las otras dos áreas y sus diferencias en ambos casos resultan estadísticamente significativas. Esto explica, en parte, el hecho de que los resultados entre la Prueba 1 y 2 no fueran sustancialmente diferenciadores en el área Industrial (ver Tabla 5). En particular, se revela que, en la dimensión inferencial, los lectores de la Prueba 2 (Alta) y en el área Industrial se desempeñan en promedio de manera más eficiente (inferencial global, un 38%, e inferencia de aplicación, un 41%) que en la Prueba 1 (Baja) de supuestamente menor dificultad (inferencia global, un 35%, y de aplicación un 34%). Este panorama va delineando un cuadro más comprensible de los resultados a la luz de la hipótesis central de esta investigación.

En términos generales, tanto en la Prueba 1 como en la 2 el descenso progresivo hacia preguntas de jerarquías más exigentes es muy revelador. No debe impresionarnos el desempeño en preguntas de la dimensión inferencial de tipo local: ellas requieren un esfuerzo cognitivo mayor que el de tipo literal, pero son aún de escaso proceso constructivo e integrador. Por ello, su logro promedio sobre el 50% no debe resultar muy alentador.

Lo dicho hasta aquí, sugiere que la explicación de los logros alcanzados por los sujetos de la muestra debe apuntar hacia dos focos: a) La estructura y organización de los textos en áreas de conocimiento especializado, y b) el desarrollo, disponibilidad y manejo eficiente de habilidades psicolingüísticas específicas.

Queda claro, en definitiva, que es la interacción y el equilibrio entre la información existente en cada dominio (el texto y el lector) lo que hace de la comprensión un proceso constructivo y dependiente del contexto social e individual de cada lector. La búsqueda de la armonía, en el sentido de que ningún factor pese de modo exagerado y se

descuide el rol de cada uno de ellos, se constituye en un desafío presente cada vez que nos enfrentamos a un texto escrito. Aunque, desde una mirada holística, los datos aportados sí permiten detectar una influencia gravitante de la mayor o menor presencia sistemática de grupos de rasgos lingüísticos en el texto, asociados a la Dimensión 5 Foco Informativo. Esto quiere decir que el texto y su estructura sí aparecen como un eje gravitante en el proceso de lectura comprensiva.

De manera más específica, cabe señalar que el dominio de estrategias inferenciales globales y de aplicación y extrapolación de conocimientos revela serios problemas en este grupo de alumnos y ello podría de cierto modo imponerse sobre la posible influencia de variables de tipo estructura textual e índice de complejidad informativa (Alta o Baja Densidad).

Como una forma de indagar otros aspectos y profundizar en los resultados, en el siguiente Gráfico 3 examinaremos los rendimientos porcentuales promedio en la Prueba Baja en cada especialidad, pero ahora separados por cada una de las 15 preguntas de cada prueba. El orden en que ellas se presentan en las gráficas no corresponde al mismo en que fueron presentadas en el instrumento, es decir, aquí se han agrupado siguiendo el orden de jerarquía de dificultad. En las pruebas, ellas se distribuyeron cuidando no sobrecargar cognitivamente al lector a medida que enfrentaba la tarea y, por tanto, se entregaban proporcionalmente preguntas de mayor y menor jerarquía.

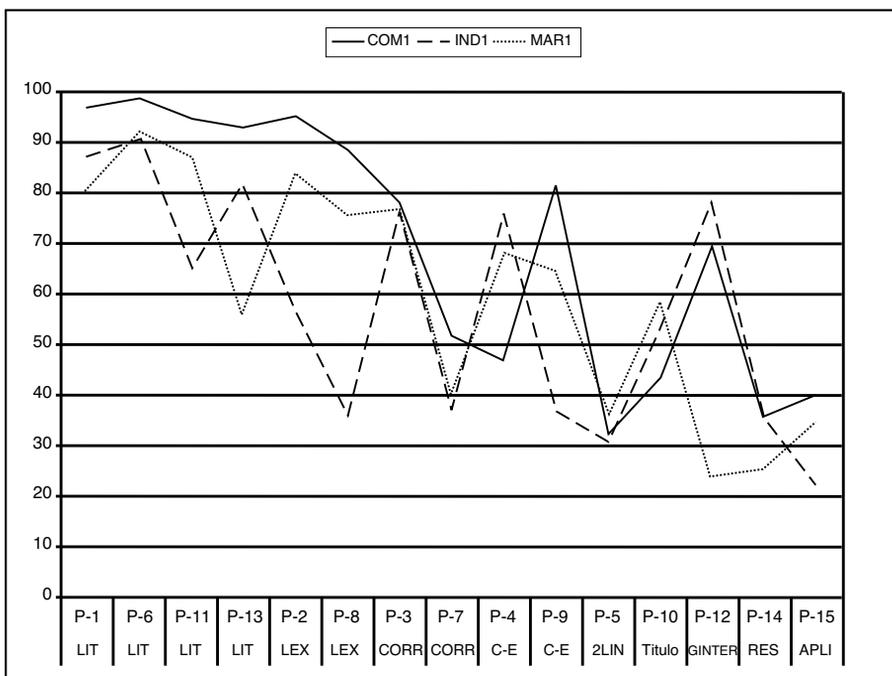


Gráfico 3. Rendimiento promedio por pregunta según especialidad (Prueba 1 Baja).

Estos datos pormenorizados nos alertan ante la interesante variación intra e inter-grupal. En primer lugar, lo más evidente es la detección de una cierta tendencia hacia un mayor grado de homogeneidad en las preguntas de la dimensión literal y de la dimensión inferencial local, exclusivamente en el área Comercial. Las otras áreas disciplinares de especialización revelan una cierta homogeneidad hacia la dimensión inferencial global. Se comprueba, tal como ya fuera comentado, que los más altos logros promedio se sitúan en la dimensión literal, con la excepción del área Marítima. Así, la mayoría de los porcentajes cercanos al 100% ocurren en las preguntas de menor demanda psicolingüística (literal), con la excepción de un par de preguntas inferenciales locales de tipo léxico, en el caso del ámbito del sector Comercial. Es bien sabido que estas preguntas suelen estar, dentro de la dimensión inferencial, en el grado de menor exigencia junto a las de tipo correferencial. Respecto de esta última, llama la atención el escaso logro (comparativo) de las inferencias correferenciales.

Tradicionalmente se ha argumentado con evidencia empírica (Graesser, Singer & Trabasso, 1994; Peronard et al., 1998, Parodi, 2003 y 2005c), que ellas suelen ser inferencias de tipo automático y de alta productividad. Es muy probable que el modo de realizar la pregunta, que en este caso implica una metarreflexión lingüística de índole gramatical, resultara en un impedimento relevante para estos alumnos.

Cabe destacar, como último comentario a partir del Gráfico 3, que -en el caso de los resultados del área Industrial en la Prueba 1- se observa una mayor dispersión de las cifras obtenidas, alcanzando en ciertas preguntas el menor logro promedio. Recordemos que los resultados promedio de este sector disciplinar no muestran diferencia entre una y otra prueba y su logro promedio es -en el caso de la Prueba 1- el más bajo del grupo. Como veremos, esta situación registra un cambio excepcional en los rendimientos de la Prueba 2, en que los sujetos del sector industrial se ubican en promedio por sobre los otros dos sectores disciplinares. Hecho que eleva su logro comparativo del promedio general y que determina, en definitiva, una diferencia no significativa entre las Pruebas 1 y 2 (ver Tabla 5).

Reflexiones finales

Comprender y aprender a partir del texto en este escenario, o sea, a la luz de los datos aquí aportados, podría parecer utópico. Más complejos aún y desafiantes pueden parecer estos resultados si recordamos que nos revelan un perfil de competencia de alumnos terminales que egresan de liceos técnico-profesionales, muchos de ellos en estos momentos, ya enfrentados a la vida laboral. Los resultados alcanzados por los sujetos encuestados son ciertamente escasos, sobre todo en los niveles más exigentes y, por ende, más relevantes.

En cuanto a la hipótesis general que guía esta investigación, cabe hacer notar que ella se comprueba en un 66,6%, es decir, sólo parcialmente. La relación entre ciertos rasgos lingüísticos del texto, su co-ocurrencia sistemática a través de las tramas textuales y el proceso de comprensión del discurso escrito muestra relevancia y permite establecer ciertas discriminaciones; sin embargo, existe (como bien se sabe) un

conjunto de otros factores emergentes no abordados de manera directa en esta investigación: algunos seguramente muy ligados al lector como tal. En parte, en ellos reside alguno de los asuntos no explicados empíricamente en esta indagación. Esto quiere decir, por una parte, que los hallazgos permiten sostener que la hipótesis queda comprobada y que la agrupación y ocurrencia sistemática de ciertos rasgos lingüísticos que denotan prosa densa informativa muestran incidencia y discriminan niveles de comprensión. No obstante ello, es el sujeto lector y las habilidades psicolingüísticas de que dispone para interactuar con textos escritos y lograr construir representaciones coherentes, una de las variables emergente que puede explicar nuestros resultados. Dicho de otro modo, el nivel lector de los alumnos encuestados es -en promedio- tan escaso y sus estrategias inferenciales de lectura comprensiva parecen ser tan poco eficientes, que la naturaleza del texto y sus estructuras variables a través de pruebas diversas no alcanza a revelar toda su posible magnitud e impacto.

Nuestra exploración del aprendizaje a partir del texto reveló ser la tarea de más alta exigencia y, por ende, la de más bajo logro. Los hallazgos aportados permiten concluir que una de las claves para una adecuada comprensión no se estaría cumpliendo; la "comunicabilidad" de lo leído (Peronard & Gómez Macker, 1985; Gómez Macker, 1998), obviamente previa comprensión del texto; además, de la necesaria aplicabilidad de dicho conocimiento comunicable a contextos nuevos. Ello se constituye en un indicador de las actuales deficiencias del sistema educativo y, junto al resto de los resultados, brinda un panorama general de serias dificultades que deben ser asumidas por los formadores de estos especialistas y, por supuesto, por los formadores de formadores (en el caso chileno, por las universidades, centros académicos que tiene la tutela de la formación docente).

El escaso logro general en comprensión, en particular en lo que a comprensión inferencial respecta, debe preocuparnos. Esta ya clásica y fatídica cifra, que se mantiene casi por décadas en diferentes niveles escolares y universitarios y que no parece encontrar modo de superar el mágico porcentaje promedio del 33% (Peronard, 1992; Peronard et al., 1998; Parodi, 2003, 2005c), se va transformando en una señal poco auspiciosa a medida que transcurren los años. Ahora se ve refrendada en pruebas de especialidad y en tres áreas técnico-profesionales. Preguntas surgen muchas, respuestas satisfactorias parece haber pocas.

Como bien sabemos y valoramos, la comprensión es un proceso que acontece en la interioridad de cada persona, pero que, al mismo tiempo, la trasciende en muchos sentidos. De esta forma, precisar con exactitud las variables que están influyendo de manera decisiva en la construcción de una representación cognitiva al leer un texto dado, son muchas y sobre algunas no tenemos control definitivo.

En suma, las encrucijadas a que aludíamos al inicio de este artículo siguen vigentes. No obstante ello, estas y otras muchas son interrogantes que, contrario a lo que podría tal vez pensarse, impulsan a continuar en la senda de la investigación y proseguir adentrándose en un fascinante proceso de indagación permanente hacia lo más íntimo del ser humano, su racionalidad y, digámoslo, también de su espiritualidad.

Bibliografía

- Adam, J. (1992). *Les textes: Types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Arnoux, E., Nogueira, S. & Silvestri, A. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: El reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Revista Signos*, 35, 51-52, 129-148.
- Bowen, B. (1999). Four puzzles in adult literacy: Reflections on the national adult literacy survey. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 42, 314-323.
- Bowker, L. & Pearson, J. (2002). *Working with specialized language. A practical guide to using corpora*. London: Routledge.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Ciapuscio, G. (2003). *Textos especializados y terminología*. Barcelona: IULA.
- Gotti, M. (2003). *Specialized discourse. Linguistic features and changing conventions*. Bern: Peter Lang.
- Graesser, A., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Graesser, A., Wiemer-Hastings, P. & Wiemer-Hastings, K. (2001). Constructing inferences and relations during text comprehension. En T. Sanders, J. Schilperoord & W. Sporeen (Eds.), *Text representation: Linguistic and psycholinguistic aspects* (pp. 249-263). Amsterdam: Benjamins.
- Gómez Macker, L. (1998). Dimensión social de la comprensión verbal. En M. Peronard, L. Gómez Macker, G. Parodi & P. Núñez (Eds.), *Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases* (pp. 34-58). Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Jonassen, D. (Ed.) (2001). *Handbook of research for educational communications and technology*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Jonassen, D. (Ed.) (2004). *Handbook of research on educational communications and technology*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2002). On the notions of theme and topic in psychological process models of text comprehension. En M. Louwerse & W. van Peer (Eds.), *Thematics: Interdisciplinary studies* (pp. 151-170). Amsterdam: Benjamins.
- Kintsch, W. (2003). *Metaphor comprehension: A computational theory*. *Psychonomic Bulletin & Review*. [En línea]. Disponible en:
<http://lsa.colorado.edu/papers/metaphor.kintsch.pdf>.
- Krees, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.

- Kress, G. (2004). Reading images: Multimodality, representation and the new media. *Information Design Journal & Document Design*, 12, 2, 110-119.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of graphic design*. London: Routledge.
- Mayer, R. (2002). Using illustrations to promote constructivist learning from science text. En J.C. Otero, J.A. León & A.C. Graesser (Eds.), *The psychology of science text comprehension*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 333-356.
- McNamara, D. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*, 37, 55, 19-30.
- Mogollón, G. (2003). Paradigma científico y lenguaje especializado. *Revista de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Central de Venezuela*, 18, 3, 5-14.
- Noordman, L. & Vonk, W. (1997). The different functions of a conjunction in constructing a representation of the discourse. En J. Costermans & M. Fayol (Eds.), *Processing interclausal relationships* (pp. 75-93). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- OECD & Statistics Canada (2000) *Literacy in information age: Final report of the International Literacy Survey*. Paris: OECD Publication Service.
- OECD (2001) *Proyecto PISA (Programme for International Student Assessment)* [en línea]. Disponible en: <http://www.pisa.oecd.org/>
- Otero, J., León, J. & Graesser, A. (2002). *The psychology of science text comprehension*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Parodi, G. (2002). Comprensión lingüística: ¿Hacia dónde vamos desde dónde estamos? En G. Parodi (Ed.), *Lingüística e interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio. Ensayos en honor a Marianne Peronard* (pp. 44-67). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva. Antecedentes teóricos y resultados empíricos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2004). Textos de especialidad y comunidades lingüísticas técnico-profesionales: Una aproximación basada en corpus computarizado. *Estudios Filológicos*, 39, 7-36.
- Parodi, G. (2005a). Lingüística de corpus y análisis multidimensional: Exploración de la variación en el Corpus PUCV-2003. En G. Parodi (Ed.), *Discurso especializado e instituciones formadoras* (pp. 83-126). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (Ed.). (2005b). *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2005c). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Parodi, G. & Gramajo, A. (2003). Los tipos textuales del Corpus PUCV-2003: Una aproximación multiniveles. *Revista Signos*, 36, 54, 207-223.

- Parodi, G. & Venegas, R. (2004). BUCÓLICO: Aplicación computacional para el análisis de textos. Hacia un análisis de rasgos de la informatividad. *Literatura y Lingüística*, 15, 223-251.
- Parodi, G. (2007). *Lingüística de corpus*. Buenos Aires: EUDEBA [en prensa].
- Pérez, C. (2002). *Explotación de los corpóra textuales informatizados para la creación de bases de datos terminológicas basadas en el conocimiento* [en línea]. Disponible en: <http://elies.rediris.es/elies18/index.html>
- Peronard, M. (1992). La comprensión de textos escritos como proceso estratégico. En A. Bocaz (Ed.), *Actas del primer simposio sobre cognición, lenguaje y cultura: Diálogo transdisciplinario en ciencia cognitiva* (pp. 89-102). Santiago: Editorial Universitaria.
- Peronard, M. (1999). Metacognición y conciencia. En G. Parodi (Ed.), *Discurso, cognición y educación. Ensayos en Honor a Luis Gómez Macker* (pp. 43-57). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Peronard, M. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. *Revista Signos*, 38, 57, 61-74.
- Peronard, M. & Gómez Macker, L. (1985). Reflexiones acerca de la comprensión lingüística: Hacia un modelo. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 23, 19-32.
- Peronard, M., Gómez, L., Parodi, G. & Núñez, P. (1998). *Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Reinking, D., McKenna, M., Labbo, L. & Keiffer, R. (Eds.) (1998). *Handbook of literacy and technology*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schnotz, W., Bannert, M. & Seufert, T. (2002). Towards an integrative view of text and picture comprehension: Visualization effects on the construction of mental models. En J. Otero, A. Graesser & J.A. León (Eds.), *The psychology of science text comprehension* (pp. 385-416). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schröder, H. (1991). Linguistic and text-theoretical research on languages for special purposes. A thematic and bibliographical guide. En H. Schröder (Ed.), *Subject-oriented texts. Languages for special purposes and text theory* (1-48). Berlin: de Gruyter.
- SIMCE (2005a). *Evaluaciones internacionales* [en línea]. Disponible en: <http://www.simce.cl/paginas/evaluaciones.htm>
- SIMCE (2005b). *Resultados SIMCE* [en línea]. Disponible en: <http://www.simce.cl>
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R & D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Cátedra.
- van Dijk, T. (1999a). ¿Un estudio lingüístico de la ideología? En G. Parodi (Ed.), *Discurso, cognición y educación. Ensayos en honor de Luis A. Gómez Macker* (pp. 27-42). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

- van Dijk, T. (1999b). Context models in discourse processing. En H. van Oostendorp y S. Goldman (Eds.), *The construction of model representations during reading* (123-146). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- van Dijk, T. (2001). Algunos principios de la teoría del contexto. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 1(1), 69-82.
- van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic.

Acrescentar la automatización a través del enfoque por tareas

Lieve Vangehuchten, Isabelle De Ridder y Marta Seseña Gómez

Universidad de Amberes, Consejo Flamenco de Educación y Universidad de Salamanca

0. Resumen

En el marco de la adquisición de una lengua extranjera, Segalowitz (2003) caracteriza la automaticidad como un dominio lingüístico eficaz, correcto y estable. En este sentido, el concepto de automaticidad se asocia a menudo con la sistematicidad y, por lo tanto, con un enfoque meramente instructivo. No obstante, el enfoque por tareas no ha de ser incompatible con el concepto de automaticidad, dado que incorpora actividades que combinan el procesamiento de los contenidos de conocimiento con la práctica comunicativa y, por lo tanto, incita a los estudiantes a utilizar de manera creativa los conocimientos adquiridos previamente en nuevos contextos comunicativos. A fin de comprobar esta hipótesis, se llevó a cabo un experimento en la Universidad de Amberes con 68 estudiantes de español como lengua extranjera con fines económicos/comerciales de nivel intermedio. Se evaluaron dos grupos: un grupo experimental y un grupo de control. El grupo de control siguió un curso de un año que se podría calificar como “tradicional-comunicativo”, cuya estructura se divide en tres fases bien diferenciadas: introducción de los contenidos de conocimiento de manera implícita, explicitación en una fase con atención sobre la forma (*focus-on-form*) y asimilación en una situación comunicativa relacionada con la temática del curso. En cuanto al grupo experimental, se variaron las condiciones de aprendizaje con un componente por tareas: las llamadas *prácticas comunicativas*. Los estudiantes generaron ellos mismos situaciones comunicativas auténticas sin relación temática con el curso pero organizadas de tal manera que el uso de las estructuras léxico-gramaticales adquiridas durante el proceso de aprendizaje en el marco de las fases antes mencionadas fuera ineludible. Los resultados indican que el grupo experimental supera al grupo de control.

1. Introducción

El punto de partida de este trabajo consiste en la observación de que el enfoque comunicativo tradicional, cuyas características principales son el énfasis en la adquisición de las destrezas comunicativas con los contenidos de conocimiento más bien en un papel de apoyo, en la mayoría de los casos no es capaz de llevar a los alumnos a un uso fluido, natural y correcto de la lengua. Por lo visto, el proceso de adquisición que ofrece este método no es lo suficientemente profundo como para alcanzar un estado de automaticidad, definido en el marco de la adquisición de una lengua extranjera como un dominio más eficaz, más estable y más acertado (Segalowitz, 2003). Nation (2001, p. 3, p. 68 y p. 385) sugiere que esta transferencia, es decir, la capacidad de usar de forma adecuada y fluida en un contexto nuevo el conocimiento adquirido previamente, se puede alcanzar con más éxito al añadir a la estructura comunicativa tradicional una cuarta fase creativa que requiera un uso inventivo y original del contenido de curso en una nueva situación comunicativa. Con objeto de examinar si el enfoque por tareas es capaz de

crear el marco necesario para organizar actividades que promueven la automatización, se ha realizado un experimento con 68 estudiantes de español como lengua extranjera para fines económicos de nivel intermedio de la universidad de Amberes. El grupo de control siguió un curso comunicativo tradicional, mientras que el curso del grupo experimental contaba con un componente por tareas, las llamadas *prácticas comunicativas*. Se estima que el total de horas invertidas por los alumnos es el mismo para los dos cursos. A lo largo de este artículo se presentan los resultados de este experimento, que indican que el grupo experimental sobrepasó el grupo de control en cuanto a la automatización de los contenidos de conocimiento.

2. Automaticidad y automatización

A pesar de que el proceso de automatización se considera muy a menudo como la mera aceleración de una acción – es decir, como un proceso de cambio cuantitativo–, en este trabajo se prefiere una definición más amplia, más cualitativa, tal como se encuentra, por ejemplo, en DeKeyser (2001, 2003); Hulstijn (2002); Gatbonton & Segalowitz (1988); Segalowitz & Gatbonton (1995) y Segalowitz (2003). Estos autores consideran la automatización como un proceso gradual en el que las reglas lingüísticas se asimilan de tal manera que su uso no sólo resulta más fluido y más eficaz, sino también más natural, lo que causa en el proceso de aprendizaje un cambio “of significant consequence, such as a restructuring of underlying processes” (Segalowitz, 2003, p. 387). Está claro que esta definición intenta deshacerse de las connotaciones negativas que parecen vincular los conceptos de automatización y automaticidad de manera indivisible con los ejercicios *drill* y estructurales de los métodos tradicionales. En efecto, aunque la investigación empírica a este respecto todavía se encuentra en sus principios, los resultados de la psicología cognitiva así como de la investigación sobre la adquisición de lenguas extranjeras apuntan a que la automaticidad se adquiere mejor mediante el uso creativo y repetido de las reglas enseñadas en un contexto de comunicación auténtica.

Ahora bien, ¿qué método de enseñanza de idiomas parece cumplir mejor con estos requisitos? Según Nation (2001), el enfoque por tareas comunicativo ofrece un gran potencial a este respecto. Este método se basa en la presencia equilibrada de los siguientes cuatro componentes: sistematicidad, repetición, creatividad y comunicación auténtica. La idea subyacente es que la automaticidad se beneficia de la combinación de la sistematicidad –o el imprescindible componente analítico del lenguaje que muy a menudo es el único contenido del curso de lengua estructural pero que está ausente o demasiado poco explotado en el curso comunicativo debido a una falta de revisión– con el enfoque por tareas (DeKeyser, 2001, p. 146). El objetivo de este trabajo es corroborar si un curso comunicativo en combinación con el enfoque por tareas promueve realmente una mayor automaticidad.

3. Hipótesis

A continuación se compara el grado de automatización del contenido del curso entre el grupo experimental y el grupo de control. Se espera que en el grupo experimental, que siguió un curso comunicativo con un fuerte componente por tareas, el proceso de automatización se haya desarrollado más que en el grupo de control, que siguió las clases comunicativas tradicionales.

4. Método

4.1. Sujetos

En total, 68 estudiantes participaron en el experimento: 35 en el grupo de control y 33 en el grupo experimental. Entre estos 68 estudiantes 30 eran del sexo masculino (13 en el grupo de control y 17 en el grupo experimental) y 38 del sexo femenino (respectivamente, 22 y 16).

Los participantes eran todos estudiantes de Ciencias Económicas Aplicadas en la Universidad de Amberes. Durante el experimento estaban en el penúltimo curso de una carrera de cuatro años y tenían una edad comprendida entre los 20 y los 23 años.

4.2. Diseño

En este experimento se comparan los resultados en cuanto a la automatización del contenido del curso de un grupo de control de 35 personas con los de un grupo experimental de 33 personas. La composición de los grupos se hizo completamente de manera arbitraria.

4.3. Material

4.3.1. El grupo experimental

Las primeras tres fases del curso coinciden para ambos grupos y corresponden al concepto de un curso comunicativo con un marcado componente sistemático o de “*focus-on-form*”. La primera fase consiste en la presentación implícita del contenido del curso en un ejercicio comunicativo, la segunda en la práctica explícita mediante *drill*, y la tercera en el uso implícito en un contexto comunicativo. A estas tres fases se añadió una cuarta en el grupo experimental integrando actividades que fueron seleccionadas “not only because of their non-linguistic content and their interactional demands, but also as a function of their potential for systematic, yet truly meaningful and context-embedded practice of forms that have previously been in focus” (DeKeyser, 2001, p. 146).

Con el objetivo de hacer una distinción clara con las tres fases previas, se optó por organizar la cuarta fase fuera de las horas lectivas, bajo la forma de un taller o una *práctica comunicativa*. De esta manera, se pretendía contribuir al carácter implícito de esta fase cuyo objetivo es llegar a una mayor automatización mediante la comunicación en un contexto ‘nuevo’ que requiere el uso espontáneo y creativo de los contenidos introducidos y practicados previamente, pero sin darse cuenta de ello. La estructura de estos talleres sigue los principios del enfoque por tareas, dado que este método no sólo ofrece el marco adecuado para cumplir con los objetivos de la cuarta fase, sino que además permite evitar los fallos del método comunicativo tradicional, tales como la falta de revisión sistemática, de actividades centradas en el alumno, y de contextos comunicativos auténticos, es decir, elaborados por el alumno mismo. La tarea central impide que los contenidos lingüísticos predominen, ya que la

clase se organiza alrededor del proceso que los alumnos deben elaborar a fin de realizar la tarea con éxito. De ahí que la tarea central deba cumplir con los siguientes criterios. En primer lugar, debe incitar a un proceso de comunicación auténtica que pueda desarrollarse en clase. Además, debe componerse de varias fases o subtareas, cada una con su propio objetivo concreto así como un objetivo compartido (Nunan, 1989; Zanón, 1990, 1999).

Aunque las *prácticas comunicativas* siguen el enfoque por tareas, forman parte de un concepto de curso más amplio. De hecho, ofrecen un apoyo a las clases tradicionales sin sustituirlas. Esto tiene la consecuencia positiva de que muchas de las críticas que sufre el enfoque por tareas (por ejemplo, Zanón, 1990, p. 25) no se aplican al caso de las *prácticas comunicativas*. Una primera crítica consiste en que tanto los alumnos como el profesor resienten a menudo el carácter céntrico del papel del alumno en este enfoque como poco cómodo. Al profesor le puede resultar difícil ceder parte del control sobre el desarrollo de la clase a sus alumnos, pero también a estos últimos tanto poder y responsabilidad les puede confundir. Además, un curso elaborado exclusivamente según el enfoque por tareas a veces experimenta dificultades para cumplir con el contenido lingüístico del programa. Un último inconveniente que se suele citar es que este enfoque requiere esfuerzos especiales por parte del profesor relativos al desarrollo del material de curso. El profesor debe, en parte, responder a las ideas de los alumnos, lo cual complica el uso de un *syllabus* preelaborado. No obstante, como las prácticas comunicativas sólo son la cuarta fase de un proceso que en las tres fases anteriores sigue un patrón comunicativo tradicional, estas objeciones no siguen en pie.

Las *prácticas comunicativas* –una hora cada dos semanas, cinco veces por semestre, es decir, diez horas en total-, se organizaban en el primer semestre alrededor del tema de La empresa, y en el segundo semestre de *El spot publicitario*. A partir de los resultados (grabaciones audiovisuales: los anuncios publicitarios), se realizó un análisis de errores de los contenidos del curso supuestamente asimilados por los alumnos. Asimismo, se evaluó la destreza oral de los alumnos respecto a su pronunciación, entonación y fluidez.

4.3.2. El grupo de control

El grupo de control siguió el mismo curso que el grupo experimental, pero sin el componente por tareas. Las horas de las prácticas comunicativas fueron sustituidas por la preparación individual de una prueba oral que abarcaba, en primer lugar, la lectura de doce textos de la prensa especializada sobre empresas españolas. Para preparar dicha prueba oral, los estudiantes tenían que elaborar una pequeña presentación acerca de cada una de estas empresas, basada en los textos tomados como base, así como en información recogida por su cuenta. La prueba oral consistía en la presentación de una de las empresas y, después de esta primera parte preparada de antemano, en una conversación espontánea con el examinador sobre la empresa en cuestión. Durante esta prueba se evaluaron tanto el uso correcto de la gramática y del léxico enseñados como la destreza oral y la fluidez. Se estima que los preparativos junto con la prueba misma requerían tanto tiempo como la participación en las *prácticas comunicativas*, es decir, 10 horas en total.

4.4. Instrumentación y observación

Para ambos grupos el material recogido con el objetivo de evaluar el proceso de automatización consiste en lenguaje oral preparado previamente, es decir, respectivamente, los anuncios publicitarios preparados por el grupo experimental y las pruebas orales del grupo de control. Repetimos que se estima que las dos actividades suponían una inversión de unas 10 horas en total.

Los criterios de evaluación se basan en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, pero se ajustaron a los objetivos del curso, dicho de otro modo, a lo que se suponía ser conocimientos adquiridos después de aprobar el curso. Los criterios principales eran: Pronunciación, Fluidez, Entonación, Competencia sociolingüística, Competencia léxica y Competencia gramatical.

Dos evaluadores independientes juzgaron el discurso oral según estos criterios en una escala de 0 a 4, siendo 0 'no aplicable', 1 'insuficiente', 2 'suficiente', 3 'bien' y 4 'excelente'. La correlación fue corroborada por los *Pearson Product Correlation Coefficients* (para todos los criterios los coeficientes se situaban entre .90* y .99*, significativos en el nivel .01). Ambos evaluadores decidieron sobre un resultado final.

4.5. Procedimiento

4.5.1. El grupo experimental

El grupo experimental siguió dos clases de cincuenta minutos por semana durante dos semestres (2x12 semanas). Entre los semestres hubo una pausa lectiva de siete semanas marcada por el período de exámenes. A estas horas lectivas se añadieron las *prácticas comunicativas*: 5x60 minutos por semestre, o sea, 10 horas en total.

4.5.2. El grupo de control

El grupo de control siguió exactamente el mismo esquema, exceptuando las 10 horas de *prácticas comunicativas* que fueron sustituidas por la preparación individual de una prueba oral (*vide supra*). Se estima que la duración de la preparación de esta prueba corresponde a las 10 horas de las *prácticas comunicativas*.

5. Resultados

La tabla 1 presenta porcentualmente las estadísticas descriptivas de los resultados para los seis criterios principales. Estos resultados fueron analizados con un t-test de muestras independientes. Todos los tests estadísticos se realizaron en el nivel .05. Los resultados indican que:

- (a) el grupo de control sobrepasó al grupo experimental en pronunciación [$t(66) = -3,53, p(\text{bilateral}) = .001^*$] y entonación [$t(66) = -2,73, p(\text{bilateral}) = .008^*$]
- (b) el grupo experimental sobrepasó al grupo de control en gramática [$t(66) = 6,06, p(\text{bilateral}) = .000^*$], vocabulario [$t(66) = 5,51, p(\text{bilateral}) = .000^*$], y adecuación sociolingüística [$t(66) = 5,52, p(\text{bilateral}) = .000^*$]
- (c) no se pudo establecer una diferencia significativa en cuanto a la fluidez.

Tabla 1. Estadísticas descriptivas de los resultados para los seis criterios principales en porcentajes

Criterio	Condición	Media	DE	Min.	Máx.	N
Pronunciación	Control	74,76	22,28	25,00	100,00	35
	Expetimental	58,58	14,36	33,33	83,33	33
Entonación	Control	70,71	23,02	25,00	100,00	35
	Expetimental	54,92	24,59	25,00	100,00	33
Gramática	Control	63,27	18,18	28,94	89,47	35
	Expetimental	88,89	16,59	43,75	100,00	33
Vocabulario	Control	65,89	23,64	25,00	100,00	35
	Expetimental	91,18	11,90	44,44	100,00	33
Adecuación sociolingüística	Control	68,57	29,61	25,00	100,00	35
	Expetimental	85,92	22,48	25,00	100,00	33
Fluidez	Control	67,50	24,47	25,00	100,00	35
	Expetimental	74,00	25,74	25,00	100,00	33

6. Discusión

Al considerar los resultados de los análisis, la hipótesis inicial ha sido corroborada solo parcialmente. En cuanto a los contenidos de conocimiento (léxico y gramática) y el nivel de competencia sociolingüística, el grupo experimental sobrepasa claramente al grupo de control, por lo cual la asunción de una influencia positiva del enfoque por tareas en el proceso de automatización parece plausible. No obstante, esta conclusión parece ser rebatida por los resultados iguales de ambos grupos en cuanto a la fluidez, si aceptamos con Segalowitz (2003, p. 401) que el dominio profundo de los contenidos de gramática y de vocabulario provoca una mejora de la fluidez:

To the extent that fluency represents the ability to speak or read accurately, and without undue hesitation, then automatic execution of certain aspects of L2 performance such as pronunciation, grammatical processing, and word recognition would, by definition, promote fluency .

Una posible explicación de esta contradicción aparente es que el discurso evaluado de ambos grupos, aunque refleje correctamente el nivel lingüístico del alumno en el momento de la evaluación, no es espontáneo sino reflexionado y preparado con antelación. De ahí la ausencia de pausas, muletillas, frases reformuladoras, etc., que suelen caracterizar el discurso oral e influir en el nivel de fluidez.

Por lo que se refiere a los criterios de pronunciación y entonación, el grupo de control resulta ser el mejor. Por sorprendente que pueda parecer a primera vista, una explicación lógica consiste probablemente en que en el grupo experimental los alumnos son sus propios interlocutores, mientras que la conversación de los alumnos del grupo de control se hace durante la prueba oral con el examinador, un hablante nativo o casi nativo. De la literatura especializada se desprende que la competencia lingüística del interlocutor ejerce una influencia importante en el nivel de pronunciación y entonación del alumno de una lengua extranjera. Numerosos estudios (por ejemplo, Flege *et al.*, 1997, Flege, 2002, Piske *et al.*, 2001) demuestran que, en combinación con la edad del alumno y la cantidad de *input* lingüístico, la calidad de este *input* es decisiva para el nivel de competencia fonética y prosódica. Además, no se puede minimizar la importancia de los factores psicológicos y sociológicos (Llisterri, 1995; Marx, 2002). Cuanto más se identifique el alumno con su interlocutor, tanto más se esforzará en ajustar su acento, como lo confirma Jones (1997, p. 109):

[...] the more learners identify with native speakers of a second language, the more likely they are to sound like native speakers. Conversely, learners who wish to retain identification with their own culture or social category may consciously or unconsciously retain a foreign accent as a marker of in-group affiliation.

De ahí que, en el caso del grupo experimental, parezca normal que el alumno no vaya en contra del acento no nativo de sus compañeros, reforzando de esta manera, aún más el nivel no nativo del grupo en cuanto a pronunciación y entonación. Por otro lado, se comprende que los alumnos del grupo de control pongan todo su empeño durante la prueba oral oficial en ajustar su acento el máximo posible al del examinador.

7. Conclusión y futuras ideas de investigación

La hipótesis inicial sólo queda parcialmente corroborada. El grupo experimental supera al grupo de control en conocimientos gramaticales y léxicos. Ya que el componente por tareas en el curso del grupo experimental constituye la única diferencia con el curso del grupo de control, se podría extraer la conclusión de que el enfoque por tareas estimula el proceso de automatización en una mayor medida que un mero curso comunicativo con un fuerte componente sistemático. Sin embargo, en cuanto al criterio de fluidez no hay diferencias significativas entre ambos grupos y, por lo que se refiere a la pronunciación y a la entonación, el grupo de control es, incluso, mejor. Queda claro que esta cuestión requiere ser investigada más de cerca y que se deben examinar los distintos criterios de manera aislada, a fin de poder determinar su relación exacta con el proceso de automatización.

Asimismo, las conclusiones anteriores plantean una nueva cuestión de investigación: ¿Hasta qué punto los resultados mejores del grupo experimental se deben sobre todo a una motivación más importante de los alumnos? Y si este es el caso, ¿se tendría que examinar si esta motivación constituye una parte intrínseca del enfoque por tareas, tal como lo sugiere Estaire (citada en Zanon, 1999, pp. 70-71), o si debe considerarse más

bien como un factor independiente, tal como lo argumenta la *involvement load hypothesis* (Hulstijn & Laufer, 2001; Laufer & Hulstijn, 2001)? En suma, la cuestión de saber si cada actividad por tareas in se es capaz de generar la motivación suficiente e influir en el proceso de automatización queda por ser examinada más detenidamente.

Una última consideración, que está en relación con la anterior, se refiere al parecido psicológico entre el contexto de aprendizaje y el contexto de transferencia. Se ha demostrado que un mayor parecido entre ambos contextos, lleva a una mayor automatización (Segalowitz, 2003, p. 402). Dado que el principio básico del enfoque por tareas consiste en trabajar con contenidos conocidos en contextos nuevos, que incluso deben ser creados por los alumnos mismos, se puede suponer que el parecido psicológico en este enfoque entre el contexto de aprendizaje y el contexto de transferencia es considerable. De ahí que compartamos la siguiente opinión de Segalowitz (2003, p. 402):

Future research will have to determine which dimensions of psychological similarity (e.g., whether the learners' intentions, feelings, etc., are important, or whether only linguistic contexts are important) are relevant to the establishment of automaticity that is transferable to new situations.

Bibliografía

- DeKeyser, R.M. (2001). Automaticity and automatization. En P. Robinson (Ed.) *Cognition and Second Language instruction* (125-151). Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R.M. (2003). Implicit and explicit learning. En C.J. Doughty & M. H. Long (Eds.) *The handbook of second language acquisition* (pp. 313-348). Malden/Oxford/Carlton: Blackwell.
- Estaire, S. (1999). Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo. En J. Zanon (Coord.) *La enseñanza del español mediante tareas* (pp. 53-72). Madrid: Edinumen.
- Flege, J. et al. (1997). Amount of native-language (L1) use affects the pronunciation of an L2. *Journal of Phonetics*, 25, 169-186.
- Flege, J. (2002). Interactions between the native and second-language phonetic systems. En P. Burzmeister et al. (Eds.) *An integrated view of language development* (pp. 217-243). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Gatbonton, E. & Segalowitz, N. (1988). Creative automatization: principles for promoting fluency within a communicative framework. *TESOL Quarterly*, 22, 473-492.
- Laufer, B. & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement. *Applied linguistics*, 22, 1- 26.
- Hulstijn, J. (2002). Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second-language knowledge. *Second Language Research* 18, 3, 193-223.

- Hulstijn, J. & Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language learning*, 51, 3, 539-558.
- Jones, R. (1997). Beyond "listen and repeat": pronunciation teaching materials and theories of second language acquisition. *System*, 25, 1, 103-112.
- Llisterri, J. (1995). Relationships between speech production and speech perception in a second language. En K. Elenius & P. Branderud (Eds.) *Proceedings of the XIIIth International Congress of Phonetic Sciences* (Vol. 4, pp. 92-99). Stockholm: KTH/Stockholm University.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* (2001). Estrasburgo: Consejo de Europa.
(<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>).
- Marx, N. (2002). Never quite a 'Native Speaker': Accent and Identity in the L2 and the L1. *Canadian Modern Language Review*, 59, 2.
(http://www.utpjournals.com/product/cmlr/592/592_Marx.html).
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piske, Th. et al. (2001). Factors affecting degree of foreign accent in an L2: a review. *Journal of Phonetics*, 29, 191-215.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: a triadic framework for examining task influences on SLA. En P. Robinson (Ed.) *Cognition and Second Language instruction* (pp. 287-318). Cambridge: Cambridge University Press.
- Segalowitz, N. (2003). Automaticity and second languages. En C.J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*. (pp. 382-402). Malden/Oxford/Carlton: Blackwell.
- Segalowitz, N. & Gatbonton, E. (1995). Automaticity and lexical skills in second language fluency: implications for computer assisted language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 8, 129-149.
- Wood, D. (2001). In search of fluency: what is it and how can we teach it? *Canadian Modern Language Review*, 57, 4.
(<http://www.utpjournals.com/product/cmlr/574/574-Wood.html>)
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable*, 5, 19-27.
- Zanón, J. (Coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Apéndice 1: Objetivos y desarrollo de las Prácticas comunicativas (2do semestre)

1. Elección del área de interés: La publicidad.

2. Programación de la tarea final: Crear la campaña publicitaria de un producto X.

3. Programación de las tareas intermedias (objetivo principal de cada taller).

3.1. Elegir y describir un producto para lanzarlo al mercado.

3.2. Crear las reglas de oro para realizar una buena campaña publicitaria.

3.3. Crear el anuncio publicitario en prensa para el producto elegido.

3.4. Crear el storyboard para el spot televisivo.

3.5. Grabar el spot televisivo.

4. Especificación de los componentes necesarios para realizar la tarea.

4.1. Elegir y describir un producto para lanzarlo al mercado.

- Objetivos Comunicativos:
 - Hacer una crítica sobre el mundo publicitario.
 - Tomar en consideración el posible éxito de un producto en el mercado según sus características.
- Objetivos Funcionales:
 - Describir un objeto (material, color, forma, utilidad, precio, envase, ...).
 - Expresar la opinión.
 - Expresar obligación.
 - Expresar la existencia y la ubicación.
 - Justificar una opinión.
 - Convencer y argumentar.
- Objetivos Gramaticales:
 - Ser, estar, haber, tener, ...
 - Para que, aunque, ...
 - Creer, pensar, ...
 - Porque, es que, ...
 - Para mí, según, ...
- Objetivos léxicos:
 - Léxico del mundo publicitario.
 - Léxico de la descripción (formas, tamaño...).

4.2. Crear las reglas de oro para realizar una buena campaña publicitaria.

- Objetivos Comunicativos:
 - Reflexionar sobre las características de una campaña publicitaria.
 - Conocer el mundo publicitario español a través de una de sus campañas.
- Objetivos Funcionales:
 - Aconsejar, recomendar.
 - Expresar la opinión y justificarla.
- Objetivos Gramaticales:
 - Imperativo afirmativo y negativo.
 - Perífrasis obligativas.

- Creer, pensar ...
- Porque, es que, ...
- Para mí, según, ...
- Objetivos léxicos:
 - Reciclaje de elementos vistos con anterioridad.

4.3. Crear el anuncio publicitario en prensa para el producto elegido.

- Objetivos Comunicativos:
 - Ser conscientes del cambio que ha sufrido la publicidad en los últimos 30 años.
 - Crear un anuncio en prensa.
- Objetivos Funcionales:
 - Comparar.
 - Crear un texto publicitario.
- Objetivos Gramaticales:
 - Pasados.
 - Comparativos.
 - Reciclaje de elementos vistos con anterioridad.
- Objetivos léxicos:
 - Reciclaje de elementos vistos con anterioridad.

4.4. Crear el storyboard para el spot televisivo.

- Objetivos Comunicativos:
 - Crear un spot televisivo: El storyboard.
- Objetivos Funcionales:
 - Narrar una historia.
 - Describir personas y cosas.
- Objetivos Gramaticales:
 - Reciclaje de elementos vistos con anterioridad.
- Objetivos léxicos:
 - Reciclaje de elementos vistos con anterioridad.

4.5. Grabar el spot televisivo.

- Objetivos Comunicativos:
 - Crear un spot televisivo: Grabación.
- Objetivos Funcionales:
 - Interactuar en una historia.
- Objetivos Gramaticales:
 - Reciclaje de elementos vistos con anterioridad.
- Objetivos léxicos:
 - Reciclaje de elementos vistos con anterioridad.

5. Programación de tareas posibilitadoras y de comunicación necesarias para la consecución de la tarea final.

(vid. las actividades propuestas en cada uno de los talleres)

6. Evaluación-Autoevaluación.

A partir de los resultados obtenidos en la grabación del último de los talleres que coincide con la consecución de la tarea final

Apéndice 2: Referencias de los textos de lectura del grupo de control en preparación de la prueba oral.

1. El Grupo Eroski: compromiso con el consumidor, *Cambio 16*, 2003
2. El Grupo Faustino: calidad rentable, *Cambio 16*, 2003
3. El Grupo Leche Pascual: la calidad en la agroalimentación tiene un precio, *El País*, 2003
4. El Grupo San José reformará la Casa Blanca, *Cambio 16*, 2003
5. El laberinto de los paraísos: los fondos secretos del BBV, *El Mundo, Especiales*, 2002
6. El nuevo ciclo de Sol Meliá, *El País*, 2004
7. La cooperativa Mondragón: iniciativa que hace empresa, *Cambio 16*, 2003
8. La industria alimentaria no se deja comer por la crisis, *Catalunya Económica*, 2003
9. La industria editorial española, *Cambio 16*, 2003
10. La RENFE actual desaparece este año y da paso a otra con la mitad de plantilla, *Cinco Días*, 2003
11. Los grandes de la moda, a la intemperie: Inditex, Mango y Cortefiel, *El País*, 2004
12. Telefónica recortará unos 21.000 empleos y destinará al 40% de la plantilla al marketing, *El Mundo*, 2003.

Apéndice 3: Los criterios de evaluación y los subcriterios.

Pronunciación :

- Claridad
- Inteligibilidad
- Naturalidad

Fluidez :

- Repetición de palabras
- Reformulaciones
- Muletillas
- Pausas y cortes en el discurso

Entonación :

- Claridad
- Inteligibilidad
- Naturalidad
- Adaptación del discurso a las curvas melódicas

Gramática :

- Morfología del presente de indicativo
- Uso del presente de indicativo
- Morfología del pretérito perfecto
- Uso del pretérito perfecto
- Morfología del simple
- Uso del simple
- Morfología del imperfecto
- Uso del imperfecto
- Uso del verbo haber (existencia)
- Uso de los pronombres COD, COI
- Colocación de los pronombres COD, COI
- Morfología de los pronombres +preposición
- Uso de los pronombres reflexivos
- Morfología del imperativo afirmativo
- Morfología del imperativo negativo
- Uso de las perífrasis obligativas
- Uso correcto de ser-estar
- Uso de los conectores temporales
- Uso del subjuntivo en oraciones independientes
- Uso del subjuntivo en las subordinadas relativas
- Uso del subjuntivo en las subordinadas completivas
- Uso de por y para
- Uso del indefinido otro
- Uso de los demostrativos
- Uso correcto de adjetivos apocopados
- Uso correcto de qué y cuál
- Uso correcto de los comparativos
- Uso correcto de las preposiciones
- Uso correcto de la doble negación con indefinidos negativos
- Concordancias

- Léxico :
 - Léxico base
 - Adaptación del léxico a la situación
 - Uso de términos coloquiales
 - Variedad léxica
- Adecuación sociolingüística :
 - Adecuación del discurso a la situación
 - Diferenciación tú - usted
 - Uso adecuado de los pronombres de tratamiento

Descripción del proceso de análisis etnográfico de una negociación comercial en la clase de lengua y estudio de los intensificadores del discurso.

Maria Lluïsa Sabater

Ecole Supérieure du Commerce Extérieur de Paris, Universitat de Barcelona.

1. Introducción

En este trabajo¹ ofrecemos una breve descripción del proceso de análisis etnográfico aplicado a la negociación comercial en la clase de lengua de Español como Lengua Extranjera (E/LE) y presentamos un estudio llevado a cabo sobre los intensificadores del discurso usados por los estudiantes de la *Ecole Supérieure du Commerce Extérieur* de París (ESCE) en una negociación comercial simulada.

El presente estudio se basa en dos ejes metodológicos para la obtención y el tratamiento de datos: primero, el enfoque etnográfico para la recopilación de los datos y, segundo, el análisis pragmatográfico del discurso para el tratamiento de los datos obtenidos.

2. Objetivo

Partiendo del principio del estudio de la lengua en uso, es decir, del enfoque pragmático de la misma, he tratado de sentar las bases para realizar posteriormente una investigación que permita comprender qué tipo de recursos de intensificación del discurso utilizan instintivamente, sin proporcionarles una preparación específica a los recursos de lengua propios de la actividad negociadora, los estudiantes francófonos en una negociación comercial utilizada como actividad en una clase de E/LE del segundo ciclo del programa de estudios de la *Ecole Supérieure du Commerce Extérieur* de París.

¿Por qué el análisis de la intensificación? La intensificación, junto con la atenuación, son categorías pragmáticas del discurso y constituyen recursos básicos en la negociación. En efecto, para negociar hay que practicar una dialéctica constante entre el hecho de intensificar lo que se dice para presionar a la parte contraria y el hecho de atenuar el discurso, cuando sea necesario, para no romper la construcción de una negociación.

Este análisis del discurso, será una “investigación-acción” basada en la realidad de las clases que imparto, puesto que después de haber analizado los resultados, me será posible, en la didáctica que emplee, poner de relieve los recursos que los estudiantes utilizan correctamente y subsanar sus carencias con los elementos lingüísticos que todavía no han adquirido.

¹ Este trabajo forma parte de una investigación que estoy llevando a cabo con un corpus mucho más amplio. Se trata de la Tesis de Doctorado que estoy realizando bajo la dirección del Dr. Miquel Llobera en la Universitat de Barcelona. Este fue el primer intento que hice y como tal tiene que ser entendido. Actualmente, la constitución del Corpus está mucho más avanzada y, por consiguiente, los resultados que voy a presentar son menos completos que de los que dispongo en este momento. Sin embargo, los que obtuvieron con esta primera muestra, aún siendo parciales, no dejan de ser reveladores.

3. Pregunta inicial de investigación.

La pregunta que constituye la base para la realización del análisis descrito es la siguiente:

¿Qué estrategias utilizan los estudiantes francófonos de la ESCE para intensificar su discurso en español en el transcurso de una negociación comercial realizada en clase, en los momentos delicados en que es necesario ejercer una presión para obtener algo, o para bien demostrar desacuerdo o incluso rechazo?

Intentaré dar una respuesta a esta pregunta realizando un análisis focalizado en las estrategias de intensificación utilizadas en los momentos más conflictivos de la negociación observada.

Para ello he seguido los pasos de la investigación etnográfica con un análisis cualitativo enfocado más en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que en los productos finales. Es decir, su objetivo principal consiste en descubrir y analizar distintos aspectos la complejidad de dichos procesos.

La investigación etnográfica realizada se ha centrado en el estudio de la clase como grupo social del que hay que entender la interacción y el funcionamiento. El análisis pragmatográfico del discurso se focalizará en el análisis del discurso de una negociación comercial utilizada como actividad en el aula de ELE.

4. El trabajo en la práctica.

La investigación etnográfica concede una importancia primordial al concepto de contexto. Si el objetivo principal de la investigación en la clase de lengua consiste en explicar el desarrollo de los acontecimientos, acciones e interacciones en el aula para comprender los procesos y experiencias de aprendizaje, el análisis de los datos estará basado en el conocimiento del contexto.

Y en una actividad de una clase de lengua, como la negociación que voy a analizar, no hay ningún elemento que tenga sentido fuera de su contexto: lo que se dice en un momento dado está influido por lo que se ha dicho antes y, a su vez, influye en lo que se dirá inmediatamente después.

Siguiendo el esquema de Van Lier (1988, p. 8), que parte de los factores contextuales más generales, para llegar a los más específicos, el análisis del contexto de esta actividad se organiza de la manera siguiente.

4.1. El marco institucional.

La institución en la que se desarrolló la actividad, como se indicó antes, es la *Ecole Supérieure du Commerce Extérieure* de París, situada en el barrio de negocios de la *Défense* de esta misma ciudad.

Se trata de una escuela de Enseñanza Superior que forma a sus estudiantes para que sean expertos en la Exportación y la Importación y es una Escuela en la que las lenguas ocupan un lugar importante en el programa académico.

4.2. El contenido y orientación de las clases.

En el segundo ciclo del programa de estudios de la ESCE, las clases de español tienen como objetivo potenciar al máximo la expresión oral de los estudiantes mediante diálogos y situaciones que simulan los que se realizan y tienen lugar en el mundo profesional de la empresa y las instituciones. Dado que el objetivo más importante es que los estudiantes, al salir de la escuela, sean competentes y puedan trabajar de forma idónea en empresas donde el español es lengua de comunicación primaria.

La actividad de una negociación se trabaja durante el último curso dada la complejidad y dificultad que comporta dicho ejercicio para los estudiantes franceses, tanto por lo que se refiere al nivel de competencia lingüística como a la técnica que exige este tipo de ejercicio.

4.3. Los participantes.

Tal como se ha mencionado previamente, se trata de estudiantes de cuarto curso de la ESCE, el último del programa de estudios actual de la escuela (2005-2006). La población de estudiantes se repartió alrededor de un 50% para cada sexo y las edades oscilan entre los 21 y los 23 años.

4.3.1. Competencia lingüística de los participantes en los grupos de negociación.

Cuando los estudiantes llegan al último curso, la mayoría posee un nivel de lengua C1 y B2 según los criterios del MCER (Marco Común Europeo de Referencia).

4.3.2. Composición de los grupos de negociación.

Los estudiantes tuvieron libertad total para formar los equipos que iban a negociar, pero es cierto que tendieron a agruparse con los colegas de clase que mejor conocían y con los que mejor se entendían.

5. La actividad y su mecánica

5.1. La tarea.

Como se ha indicado antes, la actividad sobre la que se basa el presente trabajo, consiste en un juego de roles durante el cual, seis estudiantes divididos en dos grupos de tres, tienen que llevar a cabo una negociación comercial en la que deben procurar llegar a acuerdos satisfactorios para las dos partes involucradas.

Se dio una ficha a todos los participantes con información sobre las empresas que toman parte en la negociación: el Corte Británico, una cadena de grandes almacenes en España, y SEDATEX, una pequeña empresa de reciente creación, especializada

en la fabricación de accesorios femeninos de seda. También se indicaba en ella qué personajes iban a intervenir en el juego de roles y se daban instrucciones sobre los puntos concretos que se debían tratar durante la negociación. Tuvieron libertad para cambiar o añadir elementos que no estaban en la ficha, mientras no afectara la estructura de la actividad propuesta.

Las fichas que entregaron a los miembros de cada equipo son las siguientes:

FICHA 1

NEGOCIACIÓN 1

TÍTULO: VENTAS DE NAVIDAD

• **DIRECTOR DE VENTAS DE SEDATEX S.A. y su equipo**

SEDATEX, una PYME de reciente creación en Galicia, creada por jóvenes empresarios, que ha beneficiado de ayudas por parte del Gobierno central y de la Comunidad Autónoma de Galicia, se ha especializado en la confección de pañuelos y chales de seda, con un diseño muy actual y sofisticado. Sus precios son competitivos gracias a las mencionadas ayudas y subvenciones, y a los salarios, un poco más bajos en Galicia que la media de España.

Hasta el momento se han desenvuelto bien y han cumplido con los objetivos que se habían marcado en el Plan de Empresa. Sin embargo, su punto débil es el de Tesorería: tienen algunos retrasos de los pagos de cuatro clientes bastante importantes que les provocan serias dificultades.

Por ello reciben con gran interés la oferta de EL CORTE BRITÁNICO que se ha interesado por su nueva colección SARGADELOS, inspirada en la decoración de esta famosa cerámica gallega.

Concretamente EL CORTE BRITÁNICO se muestra dispuesto a encargarles 50.000 unidades de esta colección a 50 ? por unidad, precio que incluye el coste del seguro y del transporte a la central del CORTE BRITÁNICO de Madrid.

Es el 1 de noviembre y SEDATEX necesita entradas de dinero urgentemente. El CORTE BRITÁNICO va a exigir la entrega de la mercancía lo más rápidamente posible ya que las ventas de Navidad se inician seis semanas antes del 25 de diciembre. Sin embargo, SEDATEX, a pesar de sus problemas de dinero, desearía hacer la entrega la primera semana de diciembre ya que tiene pedidos de otros clientes a los que no quiere perder.

También sabe que EL CORTE BRITÁNICO quiere ofrecer una gama amplia de estampados y coloridos diferentes y aunque SEDATEX puede atender a esta demanda, le va a suponer un coste mayor de fabricación y el empleo de personal extra.

Su objetivo consiste en negociar un pedido satisfactorio para su compañía.

Usen el sistema de puntuación siguiente como guía para sus prioridades. Deberían intentar obtener el máximo de puntos posible y tendrán que decidir sus objetivos, sus límites de negociación y su estrategia.

DECISIONES	PUNTOS	DECISIONES	PUNTOS
Fecha de entrega		Fecha de entrega	
15 de nov.	1	a 90 días f.f.	1
30 de nov.	2	60 días f.f.	2
7 de dic.	3	30 días f.f.	3
		pago a la entrega	5
Estampados diferentes		descuento	
20	1	4%	0
15	2	3%	1
10	3	2%	2
		1%	3
		0	5
Colores			
12	1		
10	3		
6	4		

FICHA 2

NEGOCIACIÓN 1

TÍTULO: VENTAS DE NAVIDAD

- JEFE DE COMPRAS DE “EL CORTE BRITÁNICO” y su equipo

SEDATEX, una PYME de reciente creación en Galicia, creada por jóvenes empresarios, que ha beneficiado de ayudas por parte del Gobierno central y de la Comunidad Autónoma de Galicia, se ha especializado en la confección de pañuelos y chales de seda, con un diseño muy actual y sofisticado. Sus precios son competitivos gracias a las mencionadas ayudas y subvenciones, y a los salarios, un poco más bajos en Galicia que la media de España.

EL CORTE BRITÁNICO es la principal cadena de grandes almacenes en España. Nunca ha tratado con SEDATEX pero les gustó muchísimo la nueva colección SARGADELOS, inspirada en la decoración de esta famosa cerámica gallega ya que creen que es muy original y puede venderse muy bien durante las fiestas navideñas.

Han hecho la oferta de encargarles 50.000 unidades de esta colección a 50 ? unidad, precio que incluye el coste del seguro y del transporte a la central del CORTE BRITÁNICO de Madrid

Ahora es el 1 de noviembre y necesitan la entrega de la mercancía lo más rápidamente posible ya que las ventas de Navidad se inician seis semanas antes del 25 de diciembre. La colección se venderá bien con la condición de que lleguen a los puntos de ventas a mediados de noviembre. Saben que sus clientes, por un artículo que se va a vender alrededor de 75 €, desean poder escoger en una gama muy amplia de estampados y coloridos.

Su objetivo consiste en negociar un acuerdo satisfactorio, haciendo pocas concesiones ya que tienen que afrontar la competencia de otros grandes almacenes extranjeros que se están instalando en España.

Usen el sistema de puntuación siguiente como guía para sus prioridades. Deberían intentar obtener el máximo de puntos posible y tendrán que decidir sus objetivos, sus límites de negociación y su estrategia.

DECISIONES	PUNTOS	DECISIONES	PUNTOS
Fecha de entrega		Fecha de entrega	
15 de nov.	3	a 90 días f.f.	5
30 de nov.	2	60 días f.f.	3
7 de dic	1	30 días f.f.	2
		pago a la entrega	1
Estampados diferentes		descuento	
20	3	4%	5
15	2	3%	3
10	1	2%	2
		1%	1
		0	0
Colores			
12	4		
10	3		
6	1		

5.2. Conocimiento intercultural compartido.

Este caso, pensado para estudiantes francófonos de Francia, mayoritariamente, tiene un elemento intercultural que presupone un conocimiento compartido de la realidad española por parte de dichos estudiantes.

La mayoría, reconoce inmediatamente que la denominación EL CORTE BRITÁNICO es una deformación de EL CORTE INGLÉS, grandes almacenes que, como se ha mencionado, tienen una amplia red de ventas en toda España.

Es decir, que, a partir de la información dada en la ficha, dentro de cada equipo, la imagen de las dos empresas es muy clara: una gran empresa va a negociar con una

pequeña empresa. Esta desproporción puede ser utilizada, y de hecho, así sucede, como elemento de presión por parte del equipo del Corte Británico (en adelante CB). También ello constituye un reto para SEDATEX, la compañía formada por jóvenes emprendedores, con la que los estudiantes que la representan de identifican fácilmente ya que les proyecta a un futuro profesional que puede ser próximo.

5.3 La preparación.

En esta negociación los equipos prepararon durante 15 minutos la estrategia que iban a adoptar y sabiendo que la duración de la negociación no podía exceder de 35 minutos.

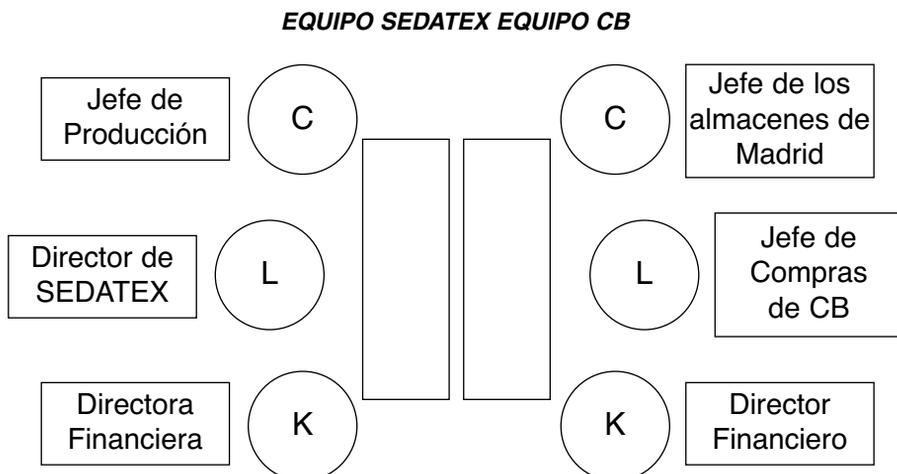
• Instrucciones y distribución de roles.

Los estudiantes tuvieron que:

- Leer atentamente la ficha que les indicaba la situación, los datos y el objeto de la negociación. Concretamente tenían que negociar los siguientes puntos de un pedido de chales de seda:
 - Fecha de entrega
 - Condiciones de pago
 - Número de estampados diferentes
 - Número de colores diferentes
 - Descuento
- Decidir cuáles serían los cargos de los miembros de los equipos de las dos empresas.

• Resultados

Consistieron en la auto elección de los cargos siguientes con esta disposición espacial concreta:



- **Introducción de modificaciones.**

Los miembros del equipo de CB acordaron que introducirían dos modificaciones al guión. Sólo tuve en cuenta la primera que es la que afecta directamente el tema del análisis ya que produjo una tensión entre los dos equipos desde el primer momento y que es la siguiente:

El equipo de CB presionará para que Sedatex firme un contrato de exclusiva, según el cual SEDATEX se comprometerá a vender toda su producción a CB. Como se verá, es una decisión importante porque tendrá consecuencias en la construcción de la negociación y en la creación de situaciones conflictivas.

6. Métodos de obtención de datos y datos obtenidos.

Teniendo en cuenta los principios de Van Lier (1988), Díaz y Llobera (1997) y Alwright y Bailey (1991), la recogida de datos se hizo con los instrumentos siguientes:

- a. La observación.
- b. La grabación de una negociación en clase.
- c. La transcripción.
- d. El Diario llevado a cabo por la investigadora.
- e. La entrevista de triangulación con los participantes.

Para el análisis realizado en este artículo, me he centrado solamente en la parte de los resultados obtenidos mediante los tres primeros instrumentos:

a. La observación.

La observación es el método privilegiado en la investigación etnográfica y es por ello que es una parte muy importante del corpus de este trabajo y, ciertamente, es la que aporta los datos primordiales para su posterior análisis.

b. La grabación de una negociación en clase.

El resultado de la observación de la sesión de clase que nos ocupa, es una grabación de vídeo de 35 minutos de una negociación llevada a cabo como una actividad de la clase de español de cuarto curso de la ESCE, el 16 de octubre de 2003.

c. La transcripción.

Realicé una transcripción de la grabación de la negociación y, además de todos los elementos de lengua que fueron dichos, anoté datos de tipo paraverbal, como las pausas, la intensidad de las enunciaciones y también comentarios sobre la gestualidad de los interlocutores, ya que pueden tener incidencia en el estudio del discurso, aunque no forman parte del presente análisis.

Como puede observarse en la próxima tabla, a la derecha de la transcripción codificada, se encuentra el texto del análisis interpretativo, complemento indispensable para la comprensión de las intervenciones.

Teniendo en cuenta la extensión de la negociación, voy a dar como muestra solamente la segunda fase de la misma, es decir, el momento en el que se intenta empezar la negociación y el equipo de CB introduce un elemento imprevisto.

**TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO O MICROANÁLISIS
 ETNOGRÁFICO
 SABATER- OBS- ML- 2003- EF- UNI - Ventas de Navidad**

<p>2. Se intenta empezar la negociación, pero aparece un elemento imprevisto.</p>	
<p>7. D >si l e :: primero tenemos que decirles que hemos cambiado :: l porque :: vamos a estar claros desde el principio l quisiéramos un acuerdo de exclusividad l con ustedes l con el corte británico l su empresa y el corte británico para la distribución exclusiva de todos sus productos l en todo :: el territorio español l ((subraya lo que dice con gestos de sus manos, que eleva unos 10 centímetros por encima de la mesa))</p>	<p>D introduce un elemento imprevisto que no estaba en el guión y así lo dice. Expresa su voluntad de hacer firmar a SEDATEX un acuerdo de exclusividad con CB para España Entera.</p> <p>D realiza una auto reparación, repitiendo la denominación de las dos partes que tienen que firmar un hipotético contrato en orden lógico para no dejar lugar a ninguna duda en la comprensión del mensaje.</p>
<p>8. L >vale pues e :: el problema es que no pensamos hacer: : e :: acuerdo de e :: exclusividad l es que tenemos varios CONTACTOS l y :: no pensamos e :: tener un único cliente l en España l es que tenemos varias posibilidades l ((empieza a mover las manos para puntuar lo que está diciendo y afirma con la cabeza)) tenemos productos intereSANTes ((mira a K))l y :: por eso las ofertas l LAS TENEMOS l [así que : :] -</p>	<p>L realiza una pausa y expresa un falso signo de acuerdo para ganar tiempo y pensar cómo responder a la presión de D, que no le gusta en absoluto.</p> <p>L rechaza la propuesta/imposición: sus productos son buenos y ya tienen pedidos y clientes suficientes. Enunciado dejado en suspenso al final: implica que no necesitan tratar solamente con CB para responder a la posición de dominio que quiere adoptar el grupo de gran distribución.</p>
<p>9. D [si pero : :]</p>	<p>D quiere expresar su objeción.</p>
<p>10. L a ver si quedamos en algo mas :: l*e : : que l que que las dos partidas den ALGO \ l porque [sí no : : ...]</p>	<p>L exhorta y amenaza al equipo CB y demuestra el profundo desacuerdo y la falta de confianza con la otra parte. Es necesario que exista buena voluntad por ambas partes porque si no es así, no llegarán a ningún acuerdo: es la implicación de la frase en suspenso.</p>

<p>11. K [si : :-]</p>	<p>K realiza un solapamiento para demostrar a su jefe acuerdo y refuerzo y para desarrollar un argumento.</p>
<p>12. S ¿xxx potencial trabajar con varias l varios : : ((movimiento con las manos de derecha a izquierda)) e : : l varios grupos ? l porque : : [e : : :-]</p>	<p>S interrumpe a K y se auto selecciona para intervenir, transgrediendo así su papel: no le corresponde tratar directamente del asunto de la exclusividad que ha sido iniciado por D, como director de CB. No llega a comunicar lo que le quiere decir.</p>
<p>13. K [si]l porque ya tenemos e : : muchos clientes que tenemos desde [mucho tiempo]</p>	<p>K interrumpe S y continua con el argumento de L: Sedatex ya tiene clientes que, además, son ya fieles.</p>
<p>14. S [si /si claro pero]</p>	<p>S intenta interrumpir sin éxito.</p>
<p>15. K y no podemos hacer- ((tensión del cuerpo, codo sobre la mesa y la mano por debajo de la barbilla))</p>	<p>K sufre la segunda interrupción de S. Intenta decir que no pueden dejar sin los pedidos a sus clientes pero S no la deja terminar. Su actitud corporal indica que está molesta por las interrupciones de S.</p>
<p>16. S ust- l tie- tiene una pequeña empresa l y por e : : eso tiene potencial de producir tantos productos l porquell somos interesados por un contrato de de exclusividad l YA l les e : : : les les l que l que l nos gustaría l comprarles e : : : setenta y cinco mil e : : : pro- productos l pero se va a evolucionar si se pasa bien l y por eso nos gustaríamos hacer un contrato de exclusividad ll y así si e : : : si ordenamos mas l no se si podría : : l no se no se si podrían e : : : satisfacer la [producción-]</p>	<p>S realiza otra interrupción a lo que dice K, pero no llega a comunicar bien lo que quiere expresar. Quiere argumentar que Sedatex no tiene las estructuras necesarias para satisfacer el pedido de 75.000 artículos que CB quiere hacerles, y que si en el futuro les hacen pedidos más importantes, todavía tendrían más dificultades. Realiza una auto reparación al final porque confunde la persona del verbo: está negociando con varias personas, por lo tanto, el singular empleado no es adecuado.</p>

7. Análisis de datos.

Teniendo en cuenta la extensión de la negociación (279 intervenciones), he tenido que escoger uno de los numerosos aspectos que se destacan en el análisis del discurso, el fenómeno de la intensificación, para tratar aisladamente. Sin embargo, no hay que olvidar en ningún momento que todos los componentes del discurso están estrechamente vinculados entre sí y hacen que la negociación se haya construido de este modo y no de otro.

7.1. Objeto del análisis.

Este estudio analiza las estrategias de elocución para intensificar los enunciados que han utilizado los participantes en los momentos en que se produce una situación conflictiva durante la negociación.

Fant (1986, p. 149), afirma que este tipo de actividad obliga constantemente a los participantes a adaptarse a una situación fluctuante, por lo tanto, cree que es una tarea que, mejor que muchas otras, pone en evidencia aspectos importantes del comportamiento humano.

Si aceptamos esta hipótesis, es evidente que en las negociaciones reales, a pesar de las técnicas aprendidas que aplican los interlocutores y a pesar de los aspectos culturales que influyen de modo colectivo en los miembros de una misma cultura en el estilo de negociar, siempre encontraremos indicios de la manera de ser y de comportarse de un individuo.

Y para poder manifestar comportamientos hay que poder expresar actitudes. Por eso es interesante observar qué estrategias utilizan para intensificar su discurso durante la negociación y cuáles son los objetivos que alcanzan para reflejar la modalidad.

7.2. Metodología del análisis del corpus.

La modalidad de análisis que llevaré a cabo será de tipo pragmalingüístico según lo denomina Briz (1989, p. 106) en su esbozo de pragmagramática, es decir, en su intento de desarrollar un marco que pueda explicar la relación entre la gramática y los fenómenos de enunciación y la interacción en el discurso.

Un análisis de este tipo, combina la reflexión sobre el producto y sobre el proceso de producción del producto, sobre el enunciado y la enunciación y la interacción oral.

7.3. Definición de los momentos conflictivos.

Para delimitar el campo de investigación en la presente negociación, he focalizado la atención en los momentos en que se producen conflictos de intereses muy divergentes y, por lo tanto acarrear tensión entre los interlocutores.

El tema más relevante que domina la polémica en esta negociación es el siguiente: la introducción por parte de CB, de modo totalmente imprevisto, del tema del contrato en

exclusiva con SEDATEX y así presionar a esta última empresa para que lo firme y trabaje exclusivamente para CB, cosa que SEDATEX no está en absoluto dispuesta a hacer.

He seleccionado las ocho secuencias de la negociación en las cuales se introduce y discute el tema del acuerdo de exclusividad y que equivalen a un tercio de la negociación en número de intervenciones (279).

7.4. Los intensificadores en el discurso.

Son una de las categorías pragmalingüísticas de la conversación y desde un punto de vista funcional, son estrategias vinculadas a las funciones generales de los actos de habla (Tannen 1984 y 1992, Beaugrande y Dressler, 1972, p.69 y ss). Sus componentes son:

- la producción (codificar y mostrar)
- la recepción (descodificar e interpretar)
- la conexión de lo que se produce y se recibe (organizar, cohesionar el discurso para reducir la energía en el proceso)
- la interpretación, todo ello colocado en un contexto situacional determinado (situacionalidad).

Estas funciones se delimitan por el relieve de algunos de los elementos que intervienen en este proceso de comunicación (el emisor, el oyente, el mensaje, el contexto...).

En el caso de los intensificadores, la relación interlocutiva entre el emisor y el receptor, produciría la categoría de los intensificadores cuando el miembro marcado es el emisor. Es un fenómeno relacionado con la producción, una de las estrategias del discurso que hace posible activar o reactivar el contenido locutivo o ilocutivo de los enunciados.

Los intensificadores son una categoría pragmática de la conversación y están vinculados al concepto de la fuerza argumentativa, al relieve de una de las máximas de cooperación (Grice 1975) y a la calidad y pertinencia de las aportaciones del YO.

En efecto, un intensificador puede hacer que el interlocutor cumpla los principios de cooperación y de cortesía, o bien puede actuar de forma que efectúe una transgresión de los mismos, vulnerando así, los principios de modestia o de calidad.

7.5. Clasificación de los intensificadores según Briz.

Para determinar cuáles son los intensificadores que utilizan los interlocutores de la negociación "Ventas de Navidad" y cuáles no, aplicaré la clasificación adoptada por Briz (1989, p. 113 y ss). Briz trata del proceso de negociación conversacional, y no comercial, que es el objeto de este estudio. Sin embargo, como base de trabajo he aplicado, en un principio, la misma clasificación ya que no he podido encontrar ninguna descripción de los intensificadores que se utilizan en las negociaciones comerciales en español. Después de realizar el análisis se verá qué intensificadores coinciden, cuáles no se utilizan y cuáles son los que aparecen en la negociación

comercial analizada y, en cambio, no están presentes en el análisis de la conversación de Briz.

Se puede considerar la intensificación desde distintos ángulos:

- **CÓMO** se intensifica: descripción de los intensificadores.
- **QUÉ** se intensifica: funciones semántico-pragmáticas.
- **POR QUÉ** se intensifica: manifestación del acuerdo y del desacuerdo.

Como trama para el análisis de la transcripción de la negociación, he seguido, como indicaba antes, la clasificación de los intensificadores en la conversación coloquial de Briz (1989, p. 113 y ss.) de acuerdo con los tres enfoques que acabo de mencionar, puesto que, como ya he indicado anteriormente, no me ha sido posible encontrar ningún estudio de esta categoría pragmatolingüística aplicada a la negociación comercial.

7.6. Resultados y resumen del análisis.

Para resumir el análisis que he llevado a cabo, puede ser útil examinar la clasificación de los intensificadores del discurso coloquial que realiza Briz (1989 b) y que he utilizado en este trabajo como estructura de soporte.

He resaltado en negrita los intensificadores que he podido detectar, analizando la transcripción de la negociación realizada por los estudiantes, aunque, a veces, con variantes y he intentado encontrar cuál es su valor comunicativo en este contexto preciso.

1. Descripción de los intensificadores (CÓMO se intensifica).

Recursos morfológicos.

Modificación interna: uso del aumentativo o con prefijos intensificadores.

Modificación externa con cuantificadores o bien con el uso enfático de pero, *pero* que o de la preposición (*desde...*) *hasta*.

Recursos sintácticos..

Artículo + *el, la* + Subst + *que*.

(Prep.) Artículo + *lo*.

(Prep.) Artículo + *que*.

Artículo + *un* + Substantivo (valorativo).

Verbo *de* + Subst.

Formas de expresión casi consecutivas o bien con suspensión del segundo término.

Estructuras comparativas o comparativo-modales, suspendidas o no.

Con enunciados exclamativos.

No + V + *ni*.

La enumeración.

Construcciones lexicalizadas por el uso con un grado de fijación variable.

Recursos léxicos y semánticos.

Repetición.

Uso de ciertos lexemas marcados con el rasgo [+ intenso] .

Frasas o lexemas [+ intensos o incrementados con el artículo un],

Uso de ciertos términos intederdictos (groseros).

La ironía, les metáforas hiperbólicas .

Recursos suprasegmentales

Tono más marcado.

Pronunciación silabeada.

Alargamiento vocálico.

2. Funciones semántico- pragmáticas (QUÉ se intensifica).

Intensificación de la calidad y la cantidad.

Intensificación de la actitud.

Verbo performativos.

Forma que en lugar del verbo dicendi.

Pues, los vocativos señora, hombre.

Las interrogaciones retóricas y la exclamación.

La suspensión de una frase .

La utilización del YO y del TU como intensificadores.

3. La función dialógica del intensificador. Intensificación del acuerdo y del desacuerdo. (POR QUÉ se intensifica).

La interrogación exclamativa.

El eco

Afirmaciones i negaciones enfáticas (...se lo aseguro...).

En la relación anterior, se ve claramente que no aparece ningún elemento intensificador con recursos morfológicos. Para poder encontrar una muestra de ellos, hay que llegar hasta la enumeración de los recursos sintácticos.

En cambio, sí se encuentran muestras de utilización de recursos léxicos y semánticos como la repetición, el uso de ciertos lexemas marcados con el rasgo [+ intenso, frases o lexema [+ intensos o incrementados con el artículo un] y la ironía así como recursos suprasegmentales.

Si atendemos al criterio de QUÉ y CON QUÉ FINALIDAD se intensifica, tendremos que hacer referencia a los valores pragmáticos de los intensificadores. Y es en este apartado, en el que se encuentran más muestras que corresponden a la clasificación de Briz y que sirven a los estudiantes para expresar sus actitudes.

Ejemplos:

A). La utilización de la forma que en lugar del verbo dicendi, según Briz, parece ocupar el lugar del verbo de la enunciación y representa una insistencia afirmativa o negativa. En este caso hay tres muestras de este fenómeno en las ocho secuencias analizadas.

Una de ellas es la siguiente:

10. L a ver si quedamos en algo mas : : l*e : : que l que que las dos partidas den ALGO
 \ l porque [si no : : ...]

La insistencia de L (27) para contrarrestar la presión del grupo CB, se manifiesta con la utilización del que repetido sin un verbo de obligación (= es necesario que), reforzada por “a ver” al principio de la enunciación y tiene el valor de obligación, de necesidad.

En los otros dos casos los valores modales son:

- justificación de un rechazo
- justificación de una negativa.

B). La suspensión de una frase es una estrategia que consiste en dejar una frase en suspenso y que provoca la intensificación por elisión, tiene una efectividad real como estrategia intensificadora en el contexto de esta negociación y se utiliza con diferentes objetivos:

9. D [si pero : :]

10. L a ver si quedamos en algo mas : : l*e : : que l que que las dos partidas den ALGO
 \ l porque [si no : : ...]

La suspensión intensifica el argumento y el valor modal que expresa. L exhorta y amenaza al mismo tiempo. Demuestra el profundo desacuerdo y enfrentamiento con la otra parte. Dejando el enunciado en suspenso, implica que si ambas partes no dan muestra de buena voluntad, no llegarán a ningún acuerdo, es decir, que la negociación se romperá.

En los otros casos, los valores de la suspensión encontrados en la muestras son:

- rechazar una propuesta
- exhortar
- amenazar
- demostrar escepticismo
- demostrar enfado

C). Por otra parte, la intensificación del acuerdo y del desacuerdo como función dialógica del intensificador, tan necesaria en una negociación, queda reflejada con el uso del eco.

- 177.D tenemos el dineroll lo que PROPONGO es que l si hay un acuerdo de exclusividad
l podemos PAGAR los obreros l e : que-
- 178.L si
- 179.D directamente para-
- 180.L si pero acuerdo de exclusividad no habrá ((niega firmemente con la cabeza)) hasta que veamos como trabajamos [juntos]

El participante 'L' utiliza la repetición de un elemento de la intervención del interlocutor para intensificar su rechazo. Concretamente, lo hace con la repetición de los elementos de la primera parte de su oración en orden inverso, con el verbo al final.

En los otros casos, los valores del eco encontrados en las muestras son:

- dar fuerza y firmeza a su rechazo
- reforzar el desacuerdo de un miembro de su equipo
- apoyar a un colega
- poner algo en duda .
- contestar a una amenaza
- expresar un falso acuerdo

8. Conclusiones

He intentado contestar a la pregunta que me he formulado al principio de este trabajo, llevando a cabo una investigación cualitativa de tipo etnográfico: ¿Qué estrategias utilizan estudiantes francófonos de nivel intermedio-avanzado en español para intensificar su discurso en una actividad de negociación comercial realizada en clase?

Por un lado, tal como he señalado en los resultados, no aparece ningún intensificador con recursos morfológicos y solamente uno con recursos sintácticos. Parece, pues, que la competencia lingüística que estos estudiantes tienen en español, hace que, o bien no conozcan, o bien no sepan producir los elementos morfosintácticos que utilizan los nativos, o bien que no tengan la suficiente rapidez para reaccionar con recursos morfológicos de lengua en una actividad ya complicada de por sí como es una negociación, que exige reacciones interactivas inmediatas.

Ahora bien, cabe preguntarse si esta falta de recursos morfosintácticos explica que estos interlocutores no sean efectivos en su tarea negociadora o, dicho de otro modo, si a pesar de poseer una buena técnica para negociar, como parecen tener, el bajo control de recursos morfosintácticos para intensificar, les provoca problemas de expresión de actitudes y matices.

Si examinamos los recursos léxicos y semánticos y los recursos suprasegmentales, podemos observar que utilizan, excepto tres que no serían adecuados en el contexto, todas las estrategias señaladas por Briz. Es decir, que saben usar este tipo de estrategias que no implican conocimientos morfosintácticos pero que son realmente efectivas.

Desde otro punto de vista, podemos medir la eficacia de estos estudiantes analizando su capacidad de intensificar la calidad, la cantidad y, sobre todo, la actitud. El análisis de de las funciones semántico-pragmáticas que plantea Briz, nos permite constatar que los interlocutores pueden intensificar la calidad, la cantidad y la actitud con valores modales distintos: la obligación, la advertencia, la necesidad, la justificación, la persuasión, la exhortación, la amenaza, el rechazo, el escepticismo y también pueden poner de relieve del papel de un interlocutor.

También cabía preguntarse, si iban a utilizar muchos recursos que podían ser calcos del francés. Sorprendentemente, en los ocho fragmentos analizados, sólo hay tres expresiones que se utilizan en francés para intensificar, pero no en español, aunque pueden ser comprendidas.

- al uso del vocativo , SEÑORES y SEÑORITA
- a la traducción del intensificador *bien* + verbo , (bien sabéis que...)
- a la traducción del reforzador del discurso "*je le pense*", como "yo lo pienso" en la presente negociación.

Aún más, evitan el uso del YO, morfológicamente obligatorio en francés, como recurso de intensificación que les sería de muy fácil utilización.

Ciertamente, todos los recursos utilizados que no son morfológicos, se encuentran en su L1. Pero, también es muy importante destacar que utilizan variantes propias de los elementos señalados por Briz, como el uso particular de elementos de una intervención, para transformarlo en una construcción con efecto eco, lo que es un recurso muy eficaz desde el punto de vista de la manifestación del desacuerdo o del rechazo, o bien emplean verbos de obligación en un contexto que exigiría verbos performativos, también para intensificar su discurso.

Por lo tanto, la interlengua de los estudiantes observados, demuestra que tiene muchas carencias de tipo morfosintáctico. En cambio, en lo que atañe al fenómeno de intensificación, tan necesario en una negociación, suplen la falta de dominio de morfología y de sintaxis con una serie de recursos léxicos, semánticos, suprasegmentales, y con funciones semántico-pragmáticas así como con la utilización del eco, que les permiten expresar la actitud.

Ello les permite dar una dinámica intensa a la negociación, corregir el desequilibrio de fuerzas existente desde el principio entre los dos grupos en la negociación analizada, y expresar claramente cuáles son sus actitudes para demostrar cuáles son sus posiciones y para influir en el grupo contrario durante la construcción de la actividad.

Bibliografía

- Alwright, D. (1983). Classroom Centered research on Language teaching and learning: A Brief historical Review. *Tesol Quarterly*, 17, 2, 191-204.
- Alwright, D. & Bailey, K.M. (1991). *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beaugrande, R. A. (1980). *Text. Discourse and Process: Towards a Multidisciplinary Science of Texts*. Norwood, New Jersey: Ablex Publ.
- Bayley, K. (1990). The use of diary studies in teacher education programs. En J. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language teachers Education* (pp. 215-226). Cambridge: Cambridge University Press.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatología*. Barcelona: Ariel.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Langues et Apprentissage de langues. Didier.
- Casalmiglia, H., et al. (1997). *La parla com a espectacle. Estudi d'un debat televisiu*. Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Casalmiglia, H. & Tusón, A., (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Chaudron, C. (1988). *Second language Classrooms: Research on Teaching and learning*, Oxford: Cambridge University Press. (Citado en Nunan, D. (1989), *Understanding the language classrooms. A guide for teacher-initiated action*. Cambridge/New Jersey: Prentice Hall.
- Díaz., J. & Llobera, M. (1997). *El diario como instrumento de investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas*. Documentos internos del Departament de Didáctica de la Literatura i de la Llengua para los cursos de Doctorado. Universitat de Barcelona, 1-9.
- Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística. Madrid*. Cambridge University Press.
- Fant, L. (1996). Regulación conversacional en la negociación: una comparación entre pautas mexicanas y peninsulares. *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Madrid: Vervuert. Biblioteca Ibero- Americana, 59, 247-265.
- Narbona, A., (1989). *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*. Barcelona: Ariel.
- Nunan, D. (1989). *Understanding the language classrooms. A guide for teacher-initiated action*. Cambridge: Prentice Hall.
- Tannen, D. (1984). *Conversational style: Analyzing talk among friends*. Norwood, New Jersey: Ablex Publ..
- Van Lier, L., (1988). *The classroom and the language learner*. London: Longman.
- Watson-Gegeo, K.A. (1988). Ethnography. Defining the Essentials. *Tesol Quarterly*, 22, 4, 281-295.

Pragmática y relevancia en la transmisión de noticias: el caso *Euronews*

María Cristina Bordonaba Zabalza

Universidad de Milán

1. Introducción

La teoría de la Relevancia¹, acuñada por Sperber y Wilson (1986^a) en su obra *Relevance. Communication and Cognition*, es un modelo pragmático que se propone explicar el modo en que los hablantes interpretan los enunciados, y para ello se apoya en una tesis de carácter cognitivo que analiza cómo los seres humanos procesan la información lingüística (Montolío, 1988, p. 94). Se trata de una teoría neogriceana, por cuanto puede ser entendida como una simplificación de las célebres máximas de Grice² que se ven así reducidas a una sola, la de relación, que exige que la información transmitida sea relevante. Sin embargo, no se trata de una simple derivación de la máxima griceana, que apuntaba a un nivel de pertinencia necesario para que la información resultara adecuada en ambas direcciones: la del emisor y la del destinatario. Para Sperber y Wilson, el concepto de Relevancia es mucho más amplio, ya que añade a la adecuación del tema un nuevo enfoque, el de la ostensión, esto es, el relieve informativo. Ello indica que ha surgido una nueva interpretación del modelo tradicional de comunicación, denominado modelo *ostensivo-inferencial*, frente al modelo tradicional, denominado *modelo del código o modelo de codificación-descodificación*. Estos autores observan que hay dos fases en el proceso comunicativo: en la primera se produce una descodificación por parte del receptor y codificación por parte del emisor del enunciado. En la segunda, existe una parte del proceso que responde al modelo ostensivo-inferencial, que queda expresado en la definición:

Todo acto de comunicación ostensiva comunica la presunción de su propia relevancia óptima

(Sperber y Wilson, 1986^a, p. 158)

Según este principio, el emisor utiliza el estímulo que le parece más relevante para el receptor al que se dirige. “Esto no significa que el emisor consiga ser siempre relevante, en este sentido el principio de relevancia no hay que entenderlo como una máxima de Grice que puede violarse, sino como una generalización sobre el funcionamiento de la comunicación ostensivo-inferencial: se aplica sin excepción, se sigue aunque no se conozca, y no podría violarse ni aun queriendo” (Escandell, 2003, p. 121). En todo caso, conviene señalar que ser relevante no es una categoría de los enunciados, sino más bien una propiedad que surge de la relación entre enunciado y contexto, esto es, entre enunciado, por una parte, y un individuo con su particular conjunto de supuestos o premisas que se emplean para interpretarlo. Estamos, pues, ante una noción de contexto, en la que se incluyen el contexto físico (formado por el entorno físico inmediato); el contexto lingüístico o cotexto (formado por los enunciados anteriores) y las suposiciones que contienen informaciones de todo tipo y las que se ha denominado “saber enciclopédico”

2. Aplicación del principio de Relevancia

Montolio (1988, p. 95) precisa que “la teoría de la Relevancia no constituye una disciplina dentro de la pragmática lingüística, sino que se presenta como una teoría sobre el funcionamiento de la comunicación humana”. Según esta teoría, en la base de los procesos comunicativos subyace la idea de intención, pero sus autores distinguen entre *intención comunicativa*, esto es, deseo de establecer un contacto e *intención informativa* que consiste en la decisión de transmitir un mensaje. Partiendo de esta premisa, el emisor y el receptor realizan dos tareas específicas y complementarias: ostensión e inferencia. Pero las inferencias no se extraen del contexto solamente, sino de la combinación de ambos: contexto y enunciado (Brown y Yule (2005, pp. 313-330). En definitiva, para que se cumpla el principio de relevancia el proyecto del emisor prevé que su interpretación sea óptimamente relevante para el destinatario, de modo que éste la interprete así, tal y como la había diseñado el emisor. Hay, por consiguiente, una confluencia entre ambos con un coste de procesamiento mínimo. En otras palabras, se trata de un “procedimiento de ahorro” (Garrido, 1997, p. 138). El emisor deja de decir ciertas cosas, porque el receptor no las necesita para entender el mensaje. Es un procedimiento metonímico, es decir, una representación del todo por la parte, que se relaciona con el principio de economía cognitiva. Por lo tanto, se parte del todo, al que se elimina lo que no hace falta decir, y se explicita la parte que hará llegar al todo. Ello es posible porque existen unos modelos psicológicos y computacionales de la comprensión del discurso que sirven para dar cuenta de la información predecible que puede presuponer un escritor o un hablante en su lector u oyente, siempre que se describe una situación determinada. Esa información predecible son los elementos “consabidos” o en otras palabras “lo dado”, es decir, lo que es fácilmente recuperable. Corresponden al concepto de “entorno cognitivo”, esto es, “el haz de ideas con el que nos enfrentamos a la tarea de entender el mundo que nos rodea” (Pons, 2004, p. 19). Cuando dos personas comunican crean un entorno cognitivo compartido. Pero como nunca puede haber un entorno cognitivo compartido totalmente, es necesario que uno de los comunicadores guíe el proceso para que el receptor pueda elaborar las inferencias. Para los autores de la Teoría de la Relevancia (TR), la forma en que se guía el proceso comunicativo es comparable a los movimientos armoniosos que lleva a cabo la pareja en el baile donde, por regla general, uno de los participantes se deja llevar por el otro (Sperber y Wilson, 1986, p. 43). Del mismo modo se puede decir que el “baile comunicativo” está formado por parejas en las que uno de los dos, el emisor, guía los pasos del receptor a través de la ostensión y este último se deja llevar dando los pasos, es decir, las inferencias adecuadas al ritmo impuesto por el tipo de “danza comunicativa. Partiendo de este principio, autores como Brown y Yule (ed. 2005), Sperber y Wilson (1986), León (2003) han analizado los procedimientos cognitivos que subyacen a su elaboración para establecer tipologías de inferencias. Siguiendo a Cassany (2006, p. 91-92) tomaremos la clasificación de León (pp. 47-66):

- a) Inferencia lógica / pragmática. La primera se basa en razonamientos formales y tiene un grado de certeza absoluto. La segunda se basa en el conocimiento del lector y tiene porcentajes más bajos de probabilidad.
- b) Inferencia de coherencia local / global. Distinguimos la inferencia que construye la coherencia local de un fragmento breve de aquella que elabora la coherencia del discurso completo.

- c) Inferencia automática / estratégica o elaborativa. La primera se produce de forma rápida y con escaso coste. Es más fuerte o segura y es inconsciente. La segunda requiere más tiempo, más recursos cognitivos, es más débil o incierta y es consciente.
- d) Inferencia retroactiva o explicativa / preactiva, predictiva o proyectiva. La primera busca o relaciona datos con el texto previo, mientras que la segunda sugiere ideas para el futuro.
- e) Inferencia obligatoria o necesaria / elaborativa. La primera es imprescindible para dar sentido al texto y se dice que está “autorizada”. La segunda “enriquece, adorna o adereza” el significado básico y, por tanto, es “no autorizada”.

Durante el proceso inferencial se producen una serie de implicaciones contextuales que darán lugar a la elección de un supuesto y a la cancelación de los restantes. Pero esto no significa que todos los lectores de una noticia elijan la misma opción, puesto que cada individuo posee un entorno cognitivo diferente. Coincidimos con Pons (2004, p. 37) en que el efecto que la contextualización de un supuesto tiene sobre nuestro entorno cognitivo da como resultado la cancelación del nuevo supuesto; la cancelación, refuerzo o debilitamiento de supuestos ya existentes o la adición del nuevo supuesto.

3. Organización de la estructura informativa

La colocación misma de la noticia es una señal de ostensión que es percibida por el lector como “debe ser por algo”ⁱⁱⁱ y ese algo significa que es la noticia a la que el receptor ha de dar la máxima relevancia. Pero su esfuerzo no se detendrá hasta haber alcanzado el máximo beneficio posible en su interpretación: coste relativamente bajo y óptimamente relevante. Como hemos visto, en la lectura de un texto se produce un encuentro entre emisor y receptor. El segundo comienza el proceso de interpretación del texto a través de las instrucciones que recibe del primero. De forma diferida establece una interacción comunicativa con el autor del texto (Calsamiglia, 2002, p. 85). Y gracias al proceso inferencial del lector, se activan sus supuestos para seleccionar con el menor coste la información más adecuada.

Existen varias formas de representar el saber enciclopédico que empleamos en la producción y comprensión del discurso: *marco* (Minsky 1975), *guión* (Schank y Abelson, 1977), *escenario* (Sanford y Garrod, 1981), *esquema* (van Dijk, 1981) que funcionan como *andamios ideacionales* (Anderson, 1977) citados por Brown y Yule (ed. 2005, pp. 293-305), por el que se estructuran los datos, y que representan situaciones estereotipadas. Llevándolo al extremo podemos decir que estos esquemas poseen la marca del determinismo, porque condicionan nuestro modo de interpretar una noticia. En efecto, los titulares siguientes^{iv} podrían estar incluidos tanto en la sección de economía como en la de ambiente:

Un informe sobre el cambio climático augura una grave recesión económica mundial
5.500 milliards d'euros. Le coût financier de la pollution
Report calls for urgent action on environment
Effetto serra, allarme degli scienziati. “Se non si interviene a rischio un quinto dell'economia” (Euronews, 1/11/06).

En la transmisión de una noticia se observa una dependencia mutua entre lector y emisor, pero el que ejerce el control a través de la selección de las noticias es el emisor. Por otra parte, ambos actores, el emisor y el lector pertenecen a la misma comunidad y, a este propósito, señala Cassany (2006, p. 166) que el conocimiento está siempre situado y es relativo, porque cada lector construye su interpretación, desde su comunidad y enmarcada en su cultura. En otras palabras, tradiciones culturales diferentes pueden dar lugar a esquemas mentales diferentes para la descripción de sucesos que se han visto. Podemos deducir que una cosa es la noticia y otra la interpretación que la comunidad hace de ella. Existen, pues, distintos modos de gestionar la información, ya sea por parte del emisor, ya sea por parte del lector. A continuación, trataremos de analizar de qué modo es aplicada la teoría de la Relevancia en el sitio *Euronews*.

4. El caso EURONEWS

Antes de describir la macroestructura del sitio *Euronews*, conviene hacer un poco de historia sobre este canal multilingüe. Se trata del canal informativo de Europa que transmite noticias de todo el mundo desde una perspectiva europea, en siete idiomas. *Euronews* emite simultáneamente en inglés, francés, alemán, italiano, portugués, español y desde septiembre de 2001 en ruso. Lanzado el 1 de enero de 1993 como el primer canal paneuropeo multilingüe, *Euronews* se ha establecido rápidamente en Europa como el principal canal de noticias de televisión. Junto al canal televisivo existe un sitio Internet (www.euronews.net) del que hemos seleccionado un corpus formado por 4 lenguas: español, francés, inglés e italiano, que corresponde al período comprendido entre el 1 de abril y el 15 de noviembre de 2006, sobre el que se centra nuestro trabajo.

Uno de los objetivos que se proponen los redactores de este medio de información es el de ser imparciales. A este propósito, el Director de *Informativos y Programas*, Luis Rivas (<http://www.euronews.net>. En *La empresa / la cadena/* p. 2 (13/09/06)), declara lo siguiente:

International News is made of conflicts and each protagonist has his point of view to defend. Our mission is to allow all those involved to express themselves. Whatever the conflict, political, cultural or religious, *Euronews* has to remain neutral^v and bring its views complete and detailed news, allowing them to form their own opinions. This debate does not only take place on air but is also at the heart of our editorial process.

En definitiva, declaran su intención de permanecer neutrales y de dar una información completa y detallada para permitir a los lectores que se formen sus propias opiniones. Asimismo, *Euronews* se autodefine como los corazones y las mentes de los europeos. En este sentido podemos deducir que se propone crear una corriente de opinión europea, corroborado por los componentes de su macroestructura, es decir, porque establece una selección y organización de la noticias en forma de lista vertical que presupone una jerarquía de mayor a menor importancia de éstas. A través de la sección “sugerencias”, “*commenti*”, “*feedback*”, “*réactions*”, los lectores interactúan con los redactores acerca del contenido y modo de expresar la información.

Es una obviedad que el modo de seleccionar las noticias refleja un tipo de orientación y en cierto sentido un “sistema de control”. En *Euronews* la organización de las noticias se lleva a cabo seleccionando siempre seis, de las cuales una está colocada en la parte superior derecha (en la parte izquierda se halla la foto correspondiente a ésta) y a diferencia de las demás contiene una entradilla que termina en una suspensión. Ello le sirve al lector de acicate para hacer clic y proseguir en la lectura de la noticia. Los titulares de las cinco restantes ocupan la mitad inferior de la página web. Con una selección de este tipo, el emisor muestra la ostensión hacia la noticia que debería ser la más importante para toda Europa. Además del boletín de noticias, que ocupa casi todo el espacio de la página inicial, en la parte izquierda aparece una columna clasificada en secciones cuyos titulares constituyen los enlaces para profundizar sobre diversas áreas temáticas^{vi} de interés para el lector europeo.

A este propósito, cabe señalar que algunas noticias revisten una particular importancia y por ello vuelven a aparecer al día siguiente o en los días sucesivos porque se considera necesario hacer un seguimiento de éstas, como por ejemplo, en el caso de las elecciones en E.E.U.U.:

Ballot box test for US President Bush

Usa, aperti i seggi per le elezioni di metà legislature: In Iraq un piano per vincere

Ellections parlementaires aux Etats-Unis

EE.UU. vota para renovar parte del Congreso y del Senado (Euronews, 7/11/06)

Elezioni USA: sconfitta la politica di Bush

Democrats heading for House control

Los demócratas consiguen el control de la Cámara de Representantes estadounidense

Le Congrès aux démocrates (Euronews, 8/11/06)

George Bush asegura estar dispuesto a recibir sugerencias sobre Irak

Etats-Unis: Bush ouvert à toutes suggestions sur l'Irak

USA : Bush chiede la collaborazione dei democratici

Bush calls for bipartisan cooperation (Euronews, 9/11/06)

En el análisis de las noticias se aprecia también cierta homogeneidad en la disposición y longitud de los párrafos, que suelen llegar a alcanzar las 25 líneas, si bien no son raras las excepciones, como en los ejemplos siguientes:

El Partido Social Demócrata ha ganado las elecciones legislativas en Austria (31 líneas)

Les sociaux-démocrates remportent les législatives (13 líneas)

I socialdemocratici di nuovo primo partito del Paese (13 líneas)

Surprise victory for Social Democrats in Austria (13 líneas) (Euronews, 2/10/06)

5. Titulares y Relevancia

La marcada neutralidad por la que se define *Euronews* en las declaraciones hechas por el Director de Informativos y Programas, nos orienta hacia una representación de la noticia estandarizada y escrita en un lenguaje políticamente correcto, y lingüísticamente “descafeinado”; esto es, sin ningún tipo de carga retórica tan frecuente en la

prensa europea actual. Y, en efecto, buena parte del material consultado hace gala de esa búsqueda de objetividad y neutralidad que debe presidir un sitio multilingüe. Dado que la prensa hodierna está dominada por titulares impactantes con interrogaciones retóricas, el titular de *Euronews* puede resultar para algunos un poco burocrático y menos atractivo, como se observa en los ejemplos siguientes:

Allerta tsunami nel nord del Giappone
Alerte au tsunami au nord del Japon
Alerta en Japón ante la llegada de un tsunami
Tsunami alert in Japan , Russia after quike (Euronews, 15/11/06).

Gli eurodeputati appoggiano il processo di pace per il Paese Basco
Les députés européens votent en faveur du dialogue avec l'ETA
Europe's MPs vote in favour of dialogue with ETA
Los eurodiputados dan el visto bueno a las negociaciones de paz y el diálogo con ETA en el País Vasco (Euronews, 25/10/06).

Aparentemente es así, pero ello no es óbice para que también en *Euronews* se utilicen las estrategias de persuasión (Van Dijk, 1988, pp. 84-85), para enfatizar la naturaleza factual de los acontecimientos que consisten en descripciones directas, intervenciones de testigos de los hechos, citas de autoridades, señales que indican precisión (horas, cifras, edad, nombres propios, etc.). La finalidad de todo ello es convencer al lector de que lo que se dice es verdad:

The resolution passed in the European Parliament with 321 in favour, 311 against and 24 abstentions.
Elle obtient toutefois une courte majorité à Strasbourg: 321 voix contre 311 et 24 abstentions.
Tras el doble rechazo de esas enmiendas, la eurocámara ha aprobado por 321 votos a favor frente a 311 en contra la resolución (...)
A favore si sono espressi 321 eurodeputati 311 i contrari e 24 gli astenuti (Euronews, 25/10/06).

Estas estrategias se pueden observar ya en los titulares, por cuanto constituyen de por sí un texto que antecede al texto propiamente dicho de la noticia, con una función identificadora: “designa una unidad textual a la que normalmente acompaña y permite distinguirla de otros textos con los que aparece conjuntamente relacionada” (Núñez Lavadéze, 2002, pp. 61-62). Cabe señalar que no siempre existe uniformidad en la aplicación de las estrategias, como se observa en los siguientes titulares:

Ejército israelí intensifica sus bombardeos en el Líbano
Israeli attack kills 20 fleeing civilians
Au moins 15 civils libanais tués par un missile israélien
Nuovi bombardamenti israeliani sul Libano. Numerosi morti (Euronews, 15/07/06)

Siria, sventato attentato all'ambasciata Usa. Condoleeza Rice ringrazia Damasco
Quatre hommes tués dans l'attaque de l'ambassade américaine à Damas en Syrie
Muere un guardia sirio y tres terroristas en el atentado contra la embajada estadounidense en Damasco
Syria foils bombing of US embassy (Euronews, 12/09/06).

Siguiendo a Núñez Lavadéze (p. 65), se pueden enunciar dos criterios para caracterizar al titular: el principio de economía y el de proporción. Según éstos, el emisor ha de dar en el titular la mayor información con el mínimo de recursos lingüísticos (los libros de estilo recomiendan que no se superen las diez palabras). La función del titular es la de representar lo más importante o la parte más relevante de la macroestructura de los artículos (Van Dijk, 1988, p. 143), es decir, ha de aportar la información necesaria sobre la actualidad sin necesidad de añadir más información. Aquí entra en juego la TR cuyo modelo ostensivo-inferencial se puede relacionar con el procedimiento de *relieve focal* porque constituye una llamada de atención al receptor hacia una inferencia determinada. Asimismo, la posición del tema en el titular es muy importante, desde el punto de vista pragmático, porque sirve para expresar valoraciones sobre los eventos o para manifestar la actitud del emisor respecto del propio enunciado. En los titulares siguientes el enunciado en español es buena muestra de lo que se acaba de decir: si es necesaria la segunda vuelta en unas elecciones, a pesar de la victoria de un candidato, significa que se ha producido una gran abstención, por eso la victoria del candidato resulta disminuida. Un titular de este tipo es el que señala ostensivamente la intencionalidad del emisor:

Parvanov trough to second round in Bulgaria
Bulgaria: Parvanov in testa al primo turno

Habrá segunda vuelta en las presidenciales de Bulgaria pese a la victoria de Georgi Parvanov

Le président Georgui Parvanov en tête du premier tour de l'élection présidentielle (Euronews, 22/10/06)

Los titulares siguientes muestran diferentes modos de comunicar la ostensión y, por tanto, las distintas inferencias que éstos producen. En todos ellos, excepto en el español, el relieve focal no se ha colocado en los actores (Libano e Israel) que realizan la acción (negociar), sino más bien en el posible resultado (canje de prisioneros). Hay una búsqueda de neutralidad en estos titulares. En cambio, en el 3) el emisor coloca el relieve focal sobre un único actor (Hezbollah) y de este modo orienta al lector en la labor de extraer las inferencias:

1) *Trattative in corso per lo scambio di prigionieri tra Libano e Israele*

2) *Vers un échange de prisonniers entre Israël et le Hezbollah*

3) **Hezbollah confirma** que negocia con Israel un canje de prisioneros

4) *Prisoner exchange talks underway in Middle Est* (Euronews, 1/11/06).

En los titulares siguientes se informa de la visita que Benedicto XVI ha realizado a España optando por dos tipos de enunciado: el nominalizado como en 1) y 3) y el verbal en 2) y 4):

1) Papa Benedetto XVI in Spagna

2) Benedicto XVI defiende en España los valores de la familia tradicional

3) Première visite de Benoît XVI en Espagne

4) **Traditional family values** defended in Pope Benedict's first trip to Spain (Euronews, 8/07/06)

- 1) Titular marcado por la nominalización que responde a la categoría de enunciado de síntesis con carácter “neutro”.
 - 2) Se trata de un enunciado de síntesis y al mismo tiempo posee fuerza retórica, lograda por el uso del verbo “defender” que implícitamente retoma el argumento del ataque a los valores de la familia. Por tanto hay una explicación que reenvía a un mensaje implícito (la familia ha sido atacada, y el discurso se puede interpretar como una respuesta a ese ataque).
 - 3) Se desplaza el elemento temático, porque el sujeto pasa a ocupar un segundo lugar. En este enunciado el tema es la primera visita a España, el mensaje implícito es que podría ser la primera de las muchas que piensa realizar, porque existe el presupuesto de que este Papa viaje tanto como el anterior.
 - 4) Este enunciado es un compendio de los anteriores, en cuanto a contenidos lingüísticos, pero se desmarca de éstos por la dislocación a la izquierda que manifiesta el tema. La comparación de los titulares revela el mayor o menor grado de cantidad de información y, al mismo tiempo, el modo distinto de aplicar el concepto de relevancia. El primero y el tercero consideran que los lectores poseen ya conocimiento sobre el tema, por lo tanto no es necesario explicitar nada más. Mientras que el segundo y el cuarto presentan como foco la defensa de los valores de la familia.
- A pesar de que en *Euronews* domina el estilo neutro, de vez en cuando despuntan algunos titulares expresivos dotados de interrogaciones o exclamaciones retóricas, que tienden a ser más frecuentes en los textos franceses. La fórmula interrogativa tiene aquí una función anafórica porque se conecta a los conocimientos del lector, a lo dado:

La trêve de l'ETA est-elle en péril?

La Spagna teme un possibile riarmo dell'ETA

Zapatero advierte de que la confirmación del robo de ETA de armas en Francia tendrá consecuencias (*Euronews*, 26/10/06).

En el Consejo de Seguridad se debate todavía qué tipo de sanciones imponer sobre Corea del norte por la crisis nuclear

Nucleare coreano, verso una risoluzione del Consiglio di sicurezza delle Nazioni Unite
N.Korea vote in UN delayed

Corée du Nord, rien n'est réglé! (*Euronews*, 14/10/06).

La expresividad se muestra todavía más ostensivamente en el titular francés con un guiño marcadamente irónico, en la que el emisor usa el discurso directo para imaginar la reacción de los opositores a Berlusconi ante el resultado de las elecciones. Es un titular eficaz, desde el punto de vista de la TR, porque la inferencia es automática. La cita indirecta contrapone a Berlusconi con sus opositores y refuerza la ironía. El titular español es relevante, porque posee información nueva: Berlusconi ha ganado gracias al voto extranjero. Pero, desde el punto de vista de la TR, requiere un coste de procesamiento más elaborado porque el receptor no es italiano y por ello no posee todos los presupuestos necesarios para comprender el enunciado.

Italie: couillons oui, mais gagnants! Selon Berlusconi, personne n'a encore gagné.

Prodi wins Italian election. Berlusconi not conceding defeat.

La coalición de Prodi vence en el Senado **gracias al voto extranjero** (*Euronews*, 14/04/06).

También es posible expresar el grado máximo de enunciado ostensivo-referencial, con un fuerte componente ideológico, a través de una nominalización como en el titular francés. El emisor ha imaginado el tipo de reacción que puede experimentar su lector y por ello utiliza la forma que considera más eficaz y más expresiva. Es una inferencia predictiva.

Volte-face du Hamas

Hamas cede sul riconoscimento di Israele. Accordo col Fatah sull'“iniziativa dei prigionieri”

Las facciones palestinas cierran un acuerdo que supone el reconocimiento implícito de Israel

Hamas implicitly accepts two-state solution (Euronews, 27/06/06).

En otros casos, se elige un titular neutro, aunque el texto esté situado, según la terminología de Cassany. Sin embargo, desde el punto de vista de la TR, esta neutralidad es una forma de relevancia ineficaz, porque exige una coste de procesamiento muy largo, ya que no hay ningún elemento del enunciado que permita intuir la importancia de dichas elecciones (en francés: *face à un choix*). El emisor da por descontado una serie de presupuestos que en los otros titulares están explicitados.

Inminentes elecciones municipales en Bélgica

Les électeurs belges face à un choix à l'occasion des municipales

Belgio, elezioni amministrative: estrema destra fiamminga favorita. Tensioni con i valloni

Far-right set to again in Belgian elections (Euronews, 7/10/06)

Pero el uso de la estrategia de persuasión a través del dato numérico puede resultar engañoso, cuando del titular se pasa al cuerpo de la noticia. El texto francés tiende a etiquetar la protesta como de derecha o extrema derecha, pero en los otros idiomas la extrema derecha representa una minoría exigua de manifestantes:

10.000 Hongrois manifestent pour la troisième nuit consécutive [...]

Militants de droite ou d'extrême droite pour la plupart, réunis devant le Parlement hongrois à Budapest, ils continuent à exiger la démission du Premier ministre.

Más de 15.000 personas piden la dimisión del primer ministro húngaro en Budapest

Il governo di Budapest minaccia il coprifuoco se continueranno le violenze

Peaceful protests mark third night of Hungary crisis (Euronews, 21/09/06)

En el texto español los manifestantes de extrema derecha reciben la denominación de *incontrolados*, propia del periodo de la Transición. Podría considerarse, pues, un eufemismo, si la comparamos con los otros textos donde aparecen los términos más actuales de *skinheads* o *neonazi*.

La noticia siguiente refleja un deseo de marcar la relevancia a través del foco *división*, que marca la diferencia sustancial de interpretación de la realidad que se quiere transmitir a la propia comunidad discursiva. La selección léxica efectuada en el titular español determina una interpretación nueva del titular y predispone a la lectura de la noticia. Posee un grado de relevancia muy alto porque da lugar a varias implicaciones contextuales:

División en el seno del G8 respecto a la política energética

Le G8 réclame une plus grande sécurité énergétique

G8 leaders agree on energy

G8: firmati gli accordi sulla sicurezza energetica e la liberalizzazione degli scambi (Euronews, 16/07/06).

La introducción de la cita intertextual en sus diversas variantes forma parte también de la estrategia de persuasión para asegurar la veracidad de la noticia. Los textos de *Euronews* tienden a usar las citas a gran escala. Es decir, no sólo en los titulares, sino de forma más numerosa y significativa en los textos propiamente dichos. El discurso ajeno se inserta con un propósito concreto: buscar vivacidad, dramatismo, autenticidad, autoridad u orientación argumentativa. Cabe señalar el uso de los *verba dicendi*, ya que indican el acto de habla que se le asigna. Concordamos con Hurtado (2003, p. 107) en que el uso de las comillas en el lenguaje periodístico y concretamente el entrecomillado de las unidades léxicas provoca una “interferencia léxica” o “connotación autonímica”, que se da cuando el autor menciona las palabras de otro. Asimismo, las comillas sirven al emisor para no asumir la responsabilidad de lo dicho. Estos términos que se llaman también “islotos textuales” poseen una connotación e implicación muy sutiles que sirven para maximizar la relevancia:

Francia: Sarkozy afirma que “**no hay riesgo de contagio**” tras la quema de 9 autobuses en 7 días Violence (*Euronews*, 30/10/06).

Effetto serra, allarme degli scienziati. “Se non si interviene a rischio un quinto dell’economia” (*Euronews*, 1/11/06).

Per Varsavia solo “**accuse virtuali**” il rapporto Marty sui voli segreti della Cia (*Euronews*, 8/06/06).

Clichy-sur-Bois, la marche en mémoire de ceux qui sont “morts pour rien” (*Euronews*, 27/10/06).

Mexican election ‘too close to call’ (*Euronews*, 3/07/06).

Hamas cede sul riconoscimento di Israele. Accordo col Fatah sull’“iniziativa dei prigionieri”

“A verdict on a whole dark era” in Iraq (*Euronews*, 6/11/06).

Dentro del cuerpo de la noticia es frecuente hallar ejemplos de refranes entrecomillados que forman parte del discurso directo o indirecto:

Unanimity was replaced by Russian and Chinese objections to the strictest embargo terms, but Us ambassador to the UN John Bolton seems confident agreement is close, saying it would be bee “better late than never”.

El embajador estadounidense ante la ONU, John Bolton, declaraba hace unas horas “**que más vale tarde que nunca**”, respecto a las instrucciones recibidas por los enviados y negociadores chinos y rusos [...].

Je suppose que l’on pourrait dire **mieux vaut tard que jamais**, que finalement il ont eu des instructions de dernière minute et qu’ils ont du modifier deux ou trois points [...]. (*Euronews*, 14/10/06)

Ahora bien, cabe señalar la falta de uniformidad en la selección del enunciado de discurso directo, como se observa en el cuerpo de la noticia correspondiente a los siguientes titulares:

- 1) Benedicto XVI recibe a los representantes del mundo musulmán.
- 2) *Benedetto XVI all'Islam: Fondamentale il dialogo.*
- 3) Benoît XVI prône le dialogue avec les Musulmans.
- 4) *Pope reaches out to Muslims over text now. (Euronews, 25/09/06).*

Se ha extraído del cuerpo de la noticia el párrafo correspondiente a la cita directa del discurso del Papa Benedicto XVI, incluida en el texto de la noticia redactada en español, italiano e inglés. En la versión en francés el párrafo no aparece citado, porque creemos que el emisor no lo considera relevante, ya que se trata de una información conocida que el lector puede inferir con un coste de procesamiento bajo.

- 1) “Señores cardenales, embajadores y queridos musulmanes. Estoy profundamente convencido de que en la situación actual del mundo, es imperativo que cristianos y musulmanes se mantengan en contacto unos con los otros para enfrentarse a los numerosos retos que la Humanidad tiene por delante. Especialmente aquellos que conciernen a la defensa y promoción de la dignidad del ser humano, y los derechos que conlleva esa dignidad”.
- 2) *“E' necessario, che cristiani e musulmani-ha detto- s'impegnino, insieme per fronteggiare le numerose sfide che si presentano all'umanità, in particolare riguardo alla difesa e alla dignità dell'essere umano e per i diritti che ne conseguono”.*
- 3) *Pope Benedict said he was “profoundly convinced that in the current world situation, it is imperative that Christians and Muslims engage with one another in order to address the numerous challenges that present themselves to humanity”. “Especially those concerning the defence and promotion of the dignity of the human person and the rights ensuing from that dignity”, he added. (Euronews, 25/09/06)*

Las diferencias entre unas y otras citas atañen a la presencia o ausencia del párrafo; a la longitud de éste con la correspondiente selección proposicional y léxica, a la elección del estilo directo en 1) y 2) y del estilo híbrido en el 3.

6. Retórica contrastiva

Ofrecer una información desprovista de ideología, totalmente empírica y objetiva, es el principio que rige el sitio *Euronews*. Sin embargo, venimos constatando que raramente se cumplen estas premisas, pues “la retórica contrastiva enseña que cada comunidad desarrolla unas prácticas comunicativas particulares, con rasgos propios” (Cassany, 2006, p. 156)^{vii}. En efecto, un género discursivo como el que nos ocupa, está condicionado no sólo por la estructura del idioma, sino por la tradición escrita de cada comunidad, los hechos históricos, etc. Aun queriendo mantener el principio de objetividad y una homogeneidad en el contenido de la información, como a simple vista se puede observar, se detectan algunas diferencias entre los textos porque en cada uno de ellos se reflejan sus modelos mentales. Van Dijk (2003, p. 24) señala que la memoria social está constituida por representaciones sociales, es decir, un conocimiento socio-cultural basado en actitudes o ideologías que el individuo comparte con los que pertenecen a su grupo. Aquí ideología no se interpreta como el pensamiento político de cada uno, sino que va más allá, ya que se refiere a “visión o representación de la realidad” (Antelmi, 2006, p.11) que para

Cassany (2006, p. 93) incluye todo: la política, la ecología, la ciencia, la violencia doméstica, la pobreza, la migración, los derechos y los deberes, las minorías, las tareas cotidianas, etc. Es la mirada completa de cada uno sobre la realidad, su conceptualización mental y las actitudes y los valores que se desprenden de ella. De todo ello se infiere que no puede haber un discurso neutro, pues todos están situados de una forma o de otra, todos muestran su ideología. En el ejemplo siguiente, el titular italiano y el texto que lo acompaña se desmarcan de los demás por la interpretación de la realidad que en ellos se hace de total extrañamiento de la noticia. No se dan datos numéricos, ni tampoco aparecen nombrados Italia ni EE.UU., en el cuerpo de la noticia. El relieve focal está colocado en Polonia y éste es el referente en todo momento :

Vols secrets de la CIA: 14 pays d'Europe impliqués

Un informe implica a 14 países europeos en los vuelos secretos de la CIA

Per Varsavia solo "accuse virtuali" il rapporto Marty sui voli segreti della Cia

Probe says 14 European countries colluded over CIA flights (Euronews, 8/06/06).

El titular inglés es más neutro, pero en el cuerpo de la noticia tampoco hay ninguna referencia explícita que involucre a Inglaterra.

Llegados a este punto, podemos constatar que los ejemplos que hemos ido mostrando hasta ahora revelan que *se dice lo mismo, pero no se informa de lo mismo*. Existe, esto sí, un acuerdo para seleccionar las noticias a las que se quiere dar relevancia, y, por tanto, de interés común para todos los europeos. Por otra parte, las formas de expresión de cada idioma se relacionan con los modos de entender la realidad que enlazan con toda una tradición cultural. Ciertamente es que la palabra encuadrada en un contexto, adquiere una connotación valorativa que la distingue de la "neutralidad" que la misma evoca cuando se toma del diccionario. "Los significados neutros (de diccionario) de las palabras de la lengua aseguran su carácter y la intercomprensión de todos los que la hablan, pero el uso de las palabras en la comunicación discursiva siempre depende de un contexto particular" (Bajtín, 2005, p. 278). En efecto, atendiendo sólo al significado neutro de las palabras, no resulta difícil aceptar que un mismo concepto puede expresarse en todos los idiomas, pero las palabras forman parte de un enunciado, que es un "eslabón en la cadena de la comunicación discursiva y no puede ser separado de los eslabones anteriores que lo determinan por dentro y por fuera generando en él reacciones de respuesta y ecos dialógicos" (Bajtín, 2005, p. 285). Ello se puede observar de manera evidente en el discurso periodístico, donde las noticias extraídas de sus fuentes se comentan, discuten y valoran antes de ser nuevamente redactadas para el lector, y aquí entra en juego la intuición de las posibles reacciones, de la respuesta, que el emisor obtendrá en sus lectores, tal y como se ha visto en la aplicación de la TR. Precisamente, esa dependencia del emisor respecto del receptor se hace más evidente cuando se realiza la selección léxica, porque si un mismo término puede dar lugar a reacciones negativas o a malentendidos en el receptor, es necesario sustituirlo por otro, aunque esa sustitución puede evocar matices diferentes, como muestran los ejemplos siguientes. La sustitución de "nacionalista" por "populista" ha evitado la reacción negativa que en español hubiera provocado inevitablemente:

*Parvanov trough to second round in Bulgaria [...] Parvanov will face his main rival Volen Siderov, a **nationalist whose xenophobic.***

Bulgaria: Parvanov in testa al primo turno [...] Parvanov, indipendente ma sostenuto dai socialisti andrà al ballottaggio con il candidato ultranzionalista, Volen Siderov.

Habrà segunda vuelta en las presidenciales de Bulgaria pese a la victoria de Georgi Parvanov [...] Parvanov ha obtenido un 64,6 por ciento de los votos, frente a los 20,3 por ciento que ha cosechado el **populista** Volen Siderov.

*Le président Georgui Parvanov en tête du premier tour de l'élection présidentielle [...] Il sera opposé au **nationaliste** Volen Siderov (Euronews, 22/10/06).*

Entramos en el campo del eufemismo entendido por Hernando (1990, p. 179) como *ambigüedad calculada*. El eufemismo funciona cuando se quiere disimular por miedo, por presunción o por conveniencia. Hernando distingue tres clases: lenguaje amortiguado, redundancia y vaguedad. El ejemplo siguiente extraído del cuerpo de la noticia, es una muestra de lenguaje amortiguado (disfrazar lo “feo” de “neutro”):

La policía actuó con contundencia contra el pequeño grupo de incontrolados que rompió la tónica general de la protesta, que discurrió con calma (Euronews, 12/09/06).

Se ha verificado una selección léxica por parte del redactor español, mientras que en los otros idiomas se usan los términos actuales: *skinhead, neonazi*.

En otros casos, la selección léxica pretende lo contrario, es decir, dotar al enunciado de una fuerte carga semántica que lo aleja por completo del principio de neutralidad:

Un show a la americana para las primarias de los Socialistas franceses

Des primaires très sages pour le parti socialiste français

Primo faccia a faccia televisivo in Francia tra Ségolène Royal, Dominique Strass-Kahan, e Laurent Fabius (Euronews, 18/10/06)

7. Conclusiones

Partiendo del principio de relevancia hemos analizado un tipo de transmisión de noticias presente en Internet: el boletín informativo del portal de Euronews y para ello hemos comparado los titulares en francés, inglés, italiano y español. Dado que se trata de un sitio multilingüe, el interés que despierta es doble: no sólo por el modo en que es aplicado el principio de relevancia en la jerarquización del texto y en la elaboración de los titulares, sino también porque a ello se añade la diversidad cultural que caracteriza a las lenguas. Hemos podido constatar que la aparente uniformidad que parecería desprenderse de la adaptación de una misma noticia a las diferentes lenguas es desmentida por los modos de interpretación de cada una de ellas. Es decir, no todos los boletines dicen lo mismo, porque no todos ellos aplican el principio de relevancia a los mismos enunciados. Por ello la declarada “neutralidad” del sitio muestra algunas hendiduras, que no llegan a menoscabar la tendencia dominante a la objetividad, que es objeto de vigilancia continua en la sección “sugerencias” donde intervienen activamente los lectores,

quienes aprecian el modo de informar y la posibilidad de leer y, por tanto, practicar otros idiomas. Esto indica que se trata de un lector de nivel cultural medio-alto que busca en Euronews una información objetiva y veraz y, a la vez, sabe analizar el tipo de selección de noticia que este sitio realiza. De todo ello se desprenden una serie de implicaciones didácticas, ya que contiene material auténtico y constantemente renovable sobre el que se puede trabajar en distintos niveles para la enseñanza – aprendizaje del español tal y como venimos haciendo en la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad de Milán, porque permite explotar el material en el aula de manera eficaz y participativa. Asimismo, el hecho de poder analizar un sitio multilingüe nos permite verificar algunos fenómenos de actualidad como el comportamiento de cada idioma respecto del anglicismo; la influencia de lo políticamente correcto en la selección léxica; los temas más recurrentes de la Unión Europea y, sobre todo una profundización de la comprensión lectora necesaria para entender el mundo en el que vivimos.

Notas:

- ⁱ Usaremos el término relevancia, aunque como es bien sabido no hay unanimidad en la elección del término, ya que algunos han preferido utilizar pertinencia (Portolés, 2001, pp. 18-20).
- ⁱⁱ Según el Principio de Cooperación de Grice, para que se establezca el acto comunicativo entre emisor y receptor han de cumplirse cuatro máximas: cantidad, calidad, relación y manera.
- ⁱⁱⁱ Con ello aludimos a que el órgano de información (Euronews) desea que se asimile esa noticia que va a representar como la de máxima importancia, porque ocupa la primera posición y va acompañada de una foto.
- ^{iv} Los titulares pertenecen al corpus textual de Euronews y, dado que se han extraído de la noticia principal y se refieren al mismo día, sólo el último lleva la fecha en que ha sido consultado. Constituyen una excepción los titulares que corresponden a noticias diferentes, en cuyo caso se ha incluido la fecha en cada uno de ellos.
- ^v La intención de permanecer neutrales no deja de ser una utopía, como sabemos. Ya en 1906, Rafael Mainar en su libro *El arte del periodista* (2005, p. 135), afirmaba: "No hay, no puede haber un periódico neutro, sin ideales que defender, sin doctrinas que propagar, sin opiniones que difundir, pero aun cuando ese periódico existiera, todavía los intereses de empresa, las necesidades de hacer opinión, la misma finalidad periodística, le harían instrumento de propaganda, y a pagar algo, su mismo nombre y su independencia e imparcialidad en último caso, le obligaría su instinto de conservación, la necesidad de dar a su existencia un objetivo".
- ^{vi} Los titulares de las secciones que representan las diversas áreas temáticas aparecen en el siguiente orden:
 Economía incluye temas económicos
 Europa trata diversos temas de actualidad
 Entrevista publica entrevistas realizadas a políticos europeos
 Europeans presenta temas de interés social como la inmigración, la intolerancia.
 Pass trata temas de falsificación y lucha contra el fraude
 Agora aborda temas candentes como la ETA, la Constitución Europea, etc.
 Europinión recoge un resumen de noticias de interés europeo que se han producido durante el año.
 Parlamento, presenta noticias que conciernen a Europa
 Le mag, se ocupa del mundo del espectáculo.
 Comment y Sugerencias contienen las opiniones de los lectores acerca de la información recibida por Euronews y el modo de gestionarla.
 Space, cubre las noticias del espacio
 High tech las nuevas tecnologías
 Futuris afronta argumentos que conciernen a las ciencias y las tecnologías
 Terra viva que, como el nombre indica, presenta noticias que conciernen al medio ambiente (Euronews, 13/09/06).
- ^{vii} Autores como Connor, (1996); Grabe y Kaplan, (1996), citados por Cassany (2006: p. 161) han demostrado en sus investigaciones que la prosa inglesa tiende al uso de la oración simple y la yuxtaposición, mientras que la española, propende al uso de oraciones compuestas con conectores específicos y verbos en forma personal. Esta observación puede extenderse a la prosa italiana o francesa.

Bibliografía

- Anderson, R. C. (1977). The Notion of schemata and the educational enterprise. En R. C. Anderson, R. J. Spiro & W. E. Montague (Eds.) *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1977.
- Antelmi, D. (2006). *Il discorso dei media*. Roma: Carocci.
- Bajtín, M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Brown, G. & Yule, G. (Eds.) (2005). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros.
- Calsamiglia Blancafort, H. & Tusón Valls, A. (2002). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Connor, U. (1996). *Contrastive Rhetoric. Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: CUP.
- Escandell Vidal, M.V. (2003). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Garrido Medina, J. (1997). *Estilo y texto en la lengua*. Madrid: Gredos.
- Grabe, W. & Kaplan, R. (1996). *Theory & Practice of Writing. An Applied Linguistic Perspective*. Londres: Longman.
- Hernando, B. (1990). *Lenguaje de la prensa*. Madrid: EUEDEMA.
- Hurtado González, S. (2003). *El uso del lenguaje en la prensa escrita*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial. Universidad de Valladolid.
- León, J. A. (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.
- Mainar, R. (ed. 2005). *El arte del periodista*. Barcelona: Destino.
- Minsky, M. (1975). A frame work for representing knowledge. En P.H. Winston (Ed.), *The Psychology of Computer vision*. New York: McGraw-Hill.
- Montolío Durán, E. (1988). La Teoría de la Relevancia y el estudio de los marcadores discursivos. En M. A. Martín Zorraquino & E. Montolío Durán (Coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 93-119). Madrid: Arco / Libros.
- Núñez Ladevéze, L. (2002). *Introducción al periodismo escrito*. Barcelona: Ariel Comunicación.
- Pons Bordería, S. (2004). *Conceptos y aplicaciones de la Teoría de la Relevancia*. Madrid: Arco / Libros.
- Portolés, J. (2001). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Sanford, A. J. & Garrod, S. C. (1981). *Understanding Written Language*. Chichester: Wiley.

Schank, R. C. & Abelson, R. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.

Sperber D. & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Harvard: Harvard University Press / Blackwell.

Van Dijk, T. (1988). *News as discourse*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Corpus

- Euronews, <http://www.euronews.net> (consultado el 14/04/06)
- Euronews, <http://www.euronews.net> (consultado el 8/06/06))
- Euronews, <http://www.euronews.net> (consultado el 27/06/06)
- Euronews, <http://www.euronews.net> (consultado el 03/07/06)
- Euronews, <http://www.euronews.net> (consultado el 08/07/06)
- Euronews, <http://www.euronews.net> (consultado el 09/07/06)
- Euronews, <http://www.euronews.net> (consultado el 15/07/06)
- Euronews, <http://www.euronews.net> (consultado el 16/07/06)
- Euronews, <http://www.euronews.net> (consultado el 12/09/06)
- Euronews, <http://www.euronews.net> en La Empresa/ la cadena/
p. 2 (consultado el 13/09/06)
- Euronews, <http://www.euronews.net> (consultado el 21/09/06)
- Euronews, <http://www.euronews.net> (consultado el 25/09/06)
- Euronews, <http://www.euronews.net> (consultado el 02/10/06)
- Euronews, <http://www.euronews.net> (consultado el 07/10/07)
- Euronews, <http://www.euronews.net> (consultado el 14/10/06)
- Euronews, <http://www.euronews.net> (consultado el 18/10//06)
- Euronews, <http://www.euronews.net> (consultado el 22/10/06)
- Euronews, <http://www.euronews.net> (consultado el 25/10/06)
- Euronews, <http://www.euronews.net> (consultado el 26/10/06)
- Euronews, <http://www.euronews.net> (consultado el 27/10/06)
- Euronews, <http://www.euronews.net> (consultado el 30/10/06)
- Euronews, <http://www.euronews.net> (consultado el 01/11/06)
- Euronews, <http://www.euronews.net> (consultado el 06/11/06)
- Euronews, <http://www.euronews.net> (consultado el 07/11/06)
- Euronews, <http://www.euronews.net> (consultado el 08/11/06)
- Euronews, <http://www.euronews.net> (consultado el 09/11/06)
- Euronews, <http://www.euronews.net> (consultado el 15/11/06)

Las construcciones apositivas en el discurso periodístico español

An Vande Castele

Universidad de Gante (Bélgica)

1. Introducción

El presente artículo se inscribe en una investigación realizada para nuestra tesis doctoral sobre el uso de las diversas construcciones apositivas (CA) en la prensa informativa española. Además de la elaboración de una clasificación de las CA, este estudio también intenta aclarar cómo y cuándo se emplean las diferentes construcciones en artículos periodísticos. Para ello, se compuso un corpus que comporta 3.842 ejemplos de construcciones apositivas, todas encontradas en noticias aparecidas en *El País* (1998-2003).

Ante todo, nos parece útil señalar la siguiente consideración práctica: hablaremos de construcción apositiva y no de aposición, porque analizamos la construcción apositiva en su totalidad y no sólo el segmento en aposición. Los dos segmentos en una CA, los llamaremos: apositivo 1 y apositivo 2.

Esencialmente, la construcción apositiva suele definirse como una yuxtaposición generalmente sin nexo, de dos elementos nominales que refieren a una misma entidad extralingüística. La tradición gramatical suele distinguir entre dos tipos de construcciones apositivas: las explicativas y las especificativas. Marcos Marín (1980) y Martínez (1994), basándose en el aspecto formal, utilizan otros dos términos y oponen las aposiciones bimembres a las unimembres. En una CA bimembre, hay una pausa formalizada mediante un signo ortográfico que separa los dos componentes de la CA. Una CA unimembre, al contrario, sólo consta de un conjunto unitario. No hay ningún elemento que indique la presencia de una pausa.

2. Las CA en el discurso periodístico informativo

En total analizamos 3842 CA, todas con referente humano. Lo del referente humano se explica, porque nos interesaba examinar un conjunto homogéneo de CA. Constatamos que la mayoría de las construcciones estudiadas son bimembres y una tercera parte son CA unimembres, es decir construcciones sin pausa visible.

	nº de CA	ejemplo
CA bimembre	2672 (70 %)	“El ministro de Industria y Energía, Josep Piqué, y el secretario de Energía de México, Luis Téllez, firmaron ayer un acuerdo de cooperación energético [...]” (19/10/99, p. 76)
CA unimembre	1170 (30%)	“El juez Ruiz Polanco abrió diligencias previas por la denuncia de un abogado sobre el vertido del Prestige [...]” (24/12/02, p. 24)

Además, se destaca claramente una elevada frecuencia de construcciones con un nombre propio (Npr). De las 3842 CA analizadas, en 3788 (el 98,6 %) figura un Npr y sólo hay 54 (el 1,4 %) construcciones sin Npr.

Jucker (1992) aduce el argumento siguiente: aunque los Npr se definen por poseer un referente único, se comprueba que en los textos, a menudo, no llegan a identificar al individuo al cual se refiere. Por ello, es tan frecuente encontrar Npr en CA. Parece necesario precisar el papel social del individuo designado para poder identificarlo, así y:

under normal circumstances, personal names have unique reference, but very often a person's name alone does not enable the reader to identify the designated individual. It is generally his or her role in public life that constitutes the newsworthiness of the individual thus designated. (Jucker, 1992, p. 207)

También merece la pena destacar el frecuente uso de CA con referentes humanos en el discurso informativo. Según Meyer (1992), nombrar individuos y atribuirles características son dos características típicas del discurso periodístico.

3. Clasificación de las CA

Detallamos ahora cuáles son los tipos de relaciones entre los segmentos de una CA. Distinguimos entre las CA bimembres y las unimembres. Las primeras se caracterizan por una relación de predicación secundaria que une los constituyentes de la construcción y las segundas suelen presentar una relación de modificación.

3.1. CA predicativas

Opinamos que la relación entre los elementos de una CA bimembre es una relación predicativa. Es una relación de interdependencia, en la cual los dos términos se presuponen mutuamente. Está claro que la CA bimembre presenta una relación predicativa secundaria de carácter nominal. Tiene un funcionamiento incidental de tipo atributivo, pero contrariamente a la predicación atributiva carece de verbo copulativo. Hablaremos pues de CA predicativas (CAP).

Conviene estudiar más en detalle el paralelismo entre las construcciones copulativas y las CAP e intentaremos aplicar los análisis ya realizados para las construcciones copulativas a las construcciones apositivas. Seguimos aquí la taxonomía de Higgins (1976) y la afinamos con las contribuciones de, entre otros autores, Mikkelsen (2005), Fernández Leborans (1999b) y Van Peteghem (1991).

Esencialmente, distinguimos entre los cuatro tipos siguientes:

- las CAP atributivas
- las CAP especificativas
- las CAP identificativas
- las CAP ecuativas

A continuación, revisaremos las características de las diferentes CAP y las ilustraremos con ejemplos concretos procedentes de nuestro *corpus*.

3.1.1. La CAP atributiva

En las CAP atributivas se unen dos segmentos apositivos de los cuales el segundo predica algo nuevo sobre el primero. Este primer apositivo es la expresión pragmáticamente referencial, que sirve para seleccionar a un individuo particular. Alude a un referente específico. El apositivo 2, por el contrario, no es referencial sino predicativo o atributivo. Predica algo sobre el apositivo 1 y aporta información nueva. Así, el apositivo 2 suele ser un nombre que denota una propiedad.

La CAP atributiva más frecuente es de este tipo:

Ahora mismo la prioridad es limpiar cuanto antes la mar. [...]", afirma **José María Irigoyen, presidente de la Cofradía de Pescadores de Getaria (Guipúzcoa)**. (03/02/03, p. 25)

Presenta un Npr en el primer segmento y en el apositivo 2 figura un sintagma descriptivo sin determinante; es un sintagma bastante extenso, que en la mayoría de los casos indica una ocupación profesional.

3.1.2. La CAP especificativa

En la CAP especificativa ambos segmentos son referenciales, pero no al mismo nivel. El apositivo 1 posee referencia semántica. Es un elemento que denota, que hace presuponer la existencia de un referente y que será especificado después. El apositivo 2, entonces, es el segmento que permite identificar a un miembro particular en el dominio delimitado por el apositivo 1. Este segmento posee una referencia pragmática.

El ejemplo típico se ilustra como sigue:

El ministro de Industria y Energía, Josep Piqué, y el secretario de Energía de México, Luis Téllez, firmaron ayer un acuerdo de cooperación energético [...]. (19/10/99, p. 76)

Esta frase presenta dos CAP especificativas con un sintagma definido en el apositivo 1 que suele indicar una ocupación profesional y un Npr en el apositivo 2. El sintagma nominal definido refiere semánticamente a un individuo y el Npr en el apositivo 2 precisa la identidad de la persona. El estudio de las CA en el *corpus* periodístico revela que a veces este tipo de CA figura en la primera frase del artículo y sirve pues para introducir al referente en el discurso.

3.1.3. La CAP identificativa

El apositivo 1 en una CAP identificativa es el elemento pragmáticamente referencial. Indica que el referente del hablante es un individuo real y sirve para seleccionar a un individuo dentro de una clase. No obstante, aunque se trata de una expresión referencial, el referente es desconocido por el interlocutor. Desde el punto de vista informativo, se trata de información dada pero no identificable por el interlocutor. El apo-

sitivo 2, ahora, identifica al referente, o sea, precisa su identidad y permite al interlocutor seleccionar a un individuo particular en el mundo referencial. El apositivo 2 suele ser un elemento descriptivo y es la expresión con referencia semántica. Se le asigna al referente desconocido del apositivo 1 un predicado identificativo, que ofrece una respuesta a la pregunta *¿Quién es apositivo 1?*

Véase el ejemplo:

Los Verdes de Marbella solicitaron ayer al Consejo General del Poder Judicial (CGPJ) que investigue dos sociedades financieras que podría estar relacionadas con la familia de **Pilar Ramírez, la juez decana de la localidad malagueña**. (01/07/99, p. 24)

Para poder identificar al Npr, se necesita una descripción con un elemento anclador. Este elemento sirve de enlace con lo anteriormente dicho. En el apositivo 2 figura el elemento anafórico: la *localidad malagueña*, que refiere a una expresión ya anteriormente anunciada, a *Marbella*. La anáfora sirve de anclaje con el contexto anterior y convierte el apositivo 2 en un segmento pragmáticamente accesible.

3.1.4. La CAP ecuativa

En una CAP ecuativa, ambos constituyentes apositivos son referenciales y suelen pertenecer a la misma categoría sintáctica. Hay una relación de ecuación entre dos expresiones análogas. Los dos elementos poseen una misma fuerza referencial. La construcción puede parafrasearse del modo siguiente: el X que se llama "... " es idéntico al Y que se llama "... ". De nuestros ejemplos se destaca claramente que el apositivo 1 y el apositivo 2 son Npr. Este es el caso del siguiente fragmento según el cual se desprende que Clarín es el seudónimo utilizado por el escritor Leopoldo Alas:

Una parte del manuscrito original de *La Regenta*, obra cumbre de **Leopoldo Alas, Clarín**, y una de las novelas emblemáticas de la literatura decimonónica europea, ha sido hallada entre los restos dispersos que aún se conservan del archivo del escritor, según confirmaron miembros de la familia. (10/11/99, p. 48)

3.2. CA modificadoras

Pasamos ahora a las CA unimembres, o sea, las CA sin comas u otros signos ortográficos que pueden enmarcar una pausa. Las CA del tipo: "**El juez Ruiz Polanco** abrió diligencias previas por la denuncia de un abogado sobre el vertido del Prestige [...]." (24/12/02, p. 24), son, en nuestra opinión, construcciones que presentan una relación de modificación y se parecen mucho a sintagmas nominales con adjetivos modificadores. Queda pendiente la cuestión del núcleo de estas CA modificadoras (CAM): ¿El Npr o el Nc (Nombre común)? En nuestra tesis determinamos por varias razones que el Npr es el segmento que debe considerarse como el núcleo. Nombramos algunas. La primera es la naturaleza del Npr ya que asume un papel referencial y funciona como elemento designador. Fernández Leborans (1999a) apunta, por ejemplo, que un Npr no puede ir acompañado de complemen-

tos restrictivos, porque es incompatible con la monorreferencialidad o la unicidad referencial que caracteriza un Npr. En consecuencia, el Nc que es modificador en esta CA, no puede asumir un papel restrictivo, sino descriptivo. La segunda es que tiene un funcionamiento muy similar al del adjetivo antepuesto y sirve para desenvolver una cualidad intrínseca o una característica esencial de la entidad designada. Pues, contrariamente a los adjetivos pospuestos que son restrictivos, el modificador que se antepone al elemento nuclear no particulariza, no designa un subconjunto, sino que describe el núcleo y se emplea para hacer más claras las peculiaridades de la entidad ya identificada por el nombre. Resumiendo, es un elemento clasificador, indica la clase a la que pertenece el Npr. Por ello, hablaremos de CAM de clasificación.

La presencia de un determinante definido no puede verse como contra-argumento del análisis del Npr como núcleo, porque también aparece en construcciones con un Npr que va modificado por un adjetivo: “*el legendario Walt Disney*” (25/10/03, p. 62).

Otro aspecto clásico que puede ayudarnos a determinar la nuclearidad de un complemento es la concordancia. Buscamos unas construcciones que combinan un Nc femenino y un Npr masculino y comprobamos que es el Npr el constituyente que impone la concordancia en género. Estos ejemplos lo ilustran:

“**La víctima Pablo Emilio Noguera Calderón** se quedó **sentado** en la silla de una barra.”

(<http://merida.tsj.gov.ve/decisiones/2005/junio/930-16-LP01-S-2003-003518-.html>)

“**La víctima Jaime Ordóñez**, de 24 años, fue **asesinado** el 1 de noviembre del 2000 cuando se encontraba con su novia, tras una aparente discusión de tráfico.”

(<http://www.movimientocontralaintolerancia.com/leydelmenor/victimas.htm>)

4. ¿CA predicativa o CA modificadora?

Otro fenómeno observado en el *corpus* estudiado es la presencia de muchos ejemplos de CAP sin pausa observada. En nuestra opinión, sería mejor analizar varias CA sin comas como CA de predicación secundaria y no como CA de modificación.

Así y en este *corpus* encontramos cuatro párrafos en diferentes artículos del periódico El País del 31 de octubre de 2000 que tratan el mismo asunto. Aunque la información expuesta en las CA es muy similar, se enmarcan una vez con comas y otra vez aparecen sin comas. Citamos dos de los cuatro párrafos señalados. En el primero se puede leer:

ETA mató ayer en Madrid con un coche cargado con 30 kilos de dinamita **al magistrado de la Sala Quinta de lo Militar del Tribunal Supremo y general de la Armada José Francisco Querol; a su escolta, Jesús Escudero, y al chofer de su coche oficial, Armando Medina**. La explosión, que causó 64 heridos, uno muy grave, y destrozó 400 viviendas, se produjo a las 9.12 horas en el cruce de la calle de Torrelaguna con la Avenida de Badajoz y afectó a un autobús municipal, que sirvió de escudo a una docena de transeúntes. (31/10/00, p. 17)

En este párrafo figura una primera CA con un segmento muy extenso que precede al Npr. Esta primera CA se presenta sin comas. Las dos CA que siguen son más breves y sí presentan comas. Cabe preguntarse si la primera CA no podría interpretarse como una construcción bimembre que presenta una relación predicativa.

En el segundo ejemplo se lee:

Con el asesinato de ayer en Madrid **del magistrado del Supremo José Francisco Querol, su escolta Jesús Escudero García, y su conductor, Armando Medina**, ya son 19 las personas asesinadas por la organización terrorista ETA desde que anunció el fin de la tregua a finales de 1999. Y con cada nuevo atentado la banda terrorista logra únicamente un nuevo récord de barbarie. (31/10/00, p. 30)

En este párrafo aparece una primera CA que es más breve que en el ejemplo anterior, pero todavía preceden cuatro palabras al Npr y no hay comas. La segunda CA es idéntica a la segunda del ejemplo anterior, pero esta vez tampoco hay comas, y en la tercera CA sí hay comas.

A modo de conclusión, como las CA con comas aparecen juntas con otras muy similares sin comas, que parecen tener un mismo valor, podríamos suponer que los aspectos formales no son suficientes para obtener una clasificación correcta de las CA.

De todos modos, los dos ejemplos arriba expuestos ilustran claramente las deficiencias de un estudio formal y, por consiguiente, es obvia la necesidad de un análisis funcional. Además, opinamos que es adecuado reconocer un continuo entre las diferentes CA y así admitimos la existencia de casos prototípicos. De ahí que nos parezca interesante formular criterios objetivos y fácilmente manejables para llegar a una clasificación operativa.

Concretamente, argumentamos que existe un continuo entre las CAP especificativas y las CAM de clasificación. La propiedad que ambas construcciones tienen en común es que el Npr suele cerrar la construcción.

Ahora bien, los factores que favorecen una interpretación de predicación secundaria con relación especificativa, son éstos:

Cuando la CA presenta una pausa formalizada por una coma u otro signo ortográfico, suele interpretarse como una CAP. Un segundo parámetro que puede aducirse es el siguiente: cuando hay más de dos palabras que preceden al Npr, también tiende a ser una CAP. Como regla se podría indicar: cuantos más elementos preceden al Npr, tanto más plausible es la interpretación como CAP especificativa. Otro factor es la presencia de otras comas en el entorno directo de la CA. Nos explicamos: cuando figura otro complemento inmediatamente antes o después, que se separa de este complemento mediante una coma: una oración relativa, un segmento adjetival, etc., este factor favorece la omisión de la coma “por razones de claridad” (porque hay otras en la misma frase) y hace más lógica una lectura como CAP. Este ejemplo debe aclararlo:

Y, lo que es peor, tendrá enfrente un sentimiento de necesidad de cambio, alimentado por el tremendo síndrome de abstinencia de los republicanos, que, como indica **el comentarista de The Washington Post Charles Krauthammer**, en el 2000 "habrán pasado ocho años bajo Clinton, con humillantes derrotas presupuestarias, con la caída de dos presidentes de la Cámara y la frustración de no haber logrado el impeachment. (09/08/99, p. 5)

Por último, apuntamos el siguiente argumento: cuando la CA se encuentra en la primera frase del artículo, también tiende a interpretarse como una CAP, porque entonces el referente se introduce en el discurso.

Entre los parámetros que pueden legitimar una lectura como CAM, señalamos éstos: Cuando el Nc es una fórmula de tratamiento (como "el señor Aznar"), la construcción tiende a ser una CAM. Más claros aún dentro de este primer grupo son aquellos Nc que no van introducidos por determinante ("don Juan").

Paralelamente a las construcciones simples, comprobamos que existen CA complejas que combinan varias relaciones apositivas. Una CA se compone frecuentemente de una CAP con una CAM intercalada. Como se puede comprobar en la siguiente construcción:

En EEUU o Suecia, en torno a uno de cada cuatro hogares tienen un solo progenitor al frente", detalla **la socióloga Constanza Tobío, profesora de la Universidad Carlos III de Madrid**. (25/10/03, p.27)

la CA intercalada podría considerarse como equivalente a un Npr y tiende a interpretarse como una CAM.

Un análisis detenido de los diferentes parámetros debe permitir una delimitación más clara entre CAP y CAM. Aunque debe señalarse que distinguir entre ambos tipos no siempre es fácil, porque intervienen a veces factores que dependen de la interpretación personal. Y cabe admitir que no hay límite perfectamente definido entre los dos tipos. Por consiguiente, una clasificación unívoca siempre resultará imposible.

No obstante, se puede indicar la tendencia siguiente: muchas CA sin comas tienden a favorecer una interpretación como CA predicativa, así que se demuestra claramente que los signos ortográficos no pueden verse como elementos determinantes. La tendencia a suprimir la coma también se observa en construcciones similares a las CA, por ejemplo en las relativas apositivas. Estas se oponen a las restrictivas que no presentan una pausa. Que la ausencia de una coma no necesariamente implica una relación restrictiva, se desprende de Kleiber (1987):

A l'écrit, la présence d'une virgule entre le SN antécédent et la relative est un indice favorable au statut appositif de la relative, son absence ne signifie pas pour autant la restrictivité. (p. 18)

En suma, es obvio que un análisis del funcionamiento de los segmentos apositivos permitirá clasificar mejor las construcciones apositivas.

5. Las CA en los titulares

Por último, nos gustaría subrayar el empleo particular de las CA en los titulares. Al comparar el uso de las CA con la frecuencia de los Npr en los titulares, constatamos una gran frecuencia de Npr que aparecen solos. Así y en el corpus analizado hemos localizado 457 casos. Mucho menos frecuentes son las CA, 83 casos registrados, y, sobre todo, hay pocos ejemplos de CA bimembres en los titulares. Sirvan estos dos ejemplos de ilustración:

	CA en titular	ejemplo
CA bimembre	31	"Vázquez, 'alcalde del PP'" (10/02/03, p. 23)
CA unimembre	52	"Un tribunal francés condena a 10 años de cárcel al general Noriega" (02/07/99, p. 8)

Entre las CA bimembres, dos tercios son CAP atributivas. Las CA sin comas en los titulares son claramente construcciones de modificación en las cuales el Npr funciona como elemento central.

Las cifras obtenidas para los titulares se oponen claramente a aquellas obtenidas para el artículo mismo. Las CA que más se emplean en el cuerpo de los artículos son las CAP y se desprende una frecuencia muy elevada de las CAP especificativas en la primera línea del texto. Esta CA es una construcción que sirve para introducir un referente en el discurso. En segunda instancia se emplean las CAP atributivas, que como se puede deducir de lo anteriormente expuesto, se utilizan para describir las propiedades de un referente. Teniendo en cuenta los criterios arriba mencionados para desentrañar en el continuo entre las CAP y las CAM, podemos señalar que muchas de las CA sin comas favorecen una lectura como CAP y no como CAM. Así, contrariamente a lo que ocurre en los titulares, la mayoría de las CA sin comas encontradas en el artículo mismo no son construcciones de modificación, sino de predicación secundaria.

6. Conclusión

Un análisis que investiga el funcionamiento de las CA abre muchas perspectivas y parece determinar mejor las peculiaridades de los diversos tipos de CA que un estudio que sólo se centra en los aspectos formales visibles (la determinación, la ordenación de los segmentos, la presencia de signos ortográficos, etc.). De este modo, la división bipartida entre CA predicativas y CA modificadoras aclara mejor el distinto funcionamiento de las CA que la clásica distinción formal entre CA bimembres y CA unimembres. Sin embargo, conviene admitir que a veces no es posible distinguir unívocamente entre los dos tipos propuestos, porque intervienen aspectos que dependen de la interpretación personal.

Bibliografía

- Fernández Leborans, M.J. (1999a). El nombre propio. En I. Bosque, & V. Demonte (Eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española. Primera parte. Sintaxis básica de las clases de palabras* (pp. 77-128). Madrid: Espasa Calpe.
- Fernández Leborans, M.J. (1999b). La predicación: las oraciones copulativas. En I. Bosque, & V. Demonte, (Eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española. Segunda parte. Las construcciones fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales* (pp. 2357-2460). Madrid: Espasa Calpe.
- Higgins, F.R. (1976). *The pseudo-cleft construction in English*. Bloomington, Indiana: University Linguistics Club.
- Jucker, A.H. (1992). *Social stylistics. Syntactic variation in British newspapers*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kleiber, G. (1987). *Relatives restrictives et relatives appositives: une opposition "introuvable"?* Tübingen : Max Niemeyer Verlag.
- Marcos Marín, F. (1980). *Curso de gramática española*. Madrid: Cincel.
- Martínez, J. A. (1994). Las construcciones apositivas en español. En J. A. Martínez (Ed.), *Cuestiones marginadas de gramática española* (pp. 173-224). Madrid: Istmo.
- Meyer, C.F. (1992). *Apposition in contemporary English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mikkelsen, L. (2005). *Copular clauses. Specification, predication and equation*. Berkeley: University of California.
- Van Peteghem, M. (1991). *Les phrases copulatives dans les langues romanes*. Wilhemsfeld: Gottfried Egert Verlag.

II APLICACIONES Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS



El Instituto Cervantes: proyectos terminológicos y de traducción en Internet

Miguel Marañón Ripoll

Instituto Cervantes

La retórica clásica intentaba formalizar la creación discursiva y literaria estableciendo unas reglas y unos esquemas bien definidos en las fases del proceso elaborador del discurso (*inventio, expositio, elocutio, memoria, actio*). Por ejemplo, dentro de la *inventio* se situaban los *loci o topoi*, esto es, los lugares comunes a los que se podía acudir para ilustrar, perfectamente codificados y clasificados (*ubi sunt, beatus ille, locus amoenus, theatrum mundi...*); dentro de la *elocutio*, por un lado los registros de los sermones, *humile, medio* y *sublimis*, y por otro las cualidades de los discursos, la *puritas, perspicuitas* y *ornatus*; dentro del *ornatus* los tropos y figuras y la *compositio*, u ordenación de las frases en una sintaxis del estilo tipificada por períodos.

Ello formalizaba un modo de exponer los asuntos que, con muchas variaciones y evoluciones a lo largo del tiempo, ha heredado la necesidad de articular unos moldes para acoger los escritos que hoy se expresan mediante lenguajes de especialidad. La retórica creaba unos esquemas y unas convenciones a las que todo humanista se adhería, pues las conocía bien y estaba entrenado en su uso desde la infancia.

El humanismo, hoy dispersado en una multiplicidad de saberes que se escinden y se concretan hasta la infinitud, en un proceso cada vez más acelerado, se diluye en la educación y en las profesiones. Ha sido en cierto modo la pérdida de estas tradiciones la que ha acompañado al crecimiento exponencial del conocimiento humano especializado junto con la ciencia, la industria y el comercio, y ello ha llevado a una fragmentación en la expresión de los lenguajes técnicos que ha servido para personalizarlos y para desarrollarlos de modo compartimentado, manteniendo dos elementos fundamentales que la retórica también buscaba articular: el formato o estructura del texto desde un punto de vista formal (el continente), vinculada a su género, y los núcleos de conocimiento que expresa; esto es, el contenido. La munición que proporcionaba la materia para articularlos en la práctica, el ornato, hoy ha perdido ese marbete y la marca de fábrica de los textos está en la terminología que emplean, mucha de la cual, por otra parte, ha heredado procedimientos retóricos que afluyen en gran medida mediante préstamos de lenguas con gran facilidad para la creación metafórica.

En este sentido, también hay que descender a determinados procedimientos que antes eran bien generales en la exposición de textos, y que hoy se concretan básicamente en el plano léxico. Las unidades terminológicas, como hemos dicho, son las que caracterizan de modo más inmediato un texto de especialidad. Sabido es que un texto es más preciso según use más unidades terminológicas, pues la referencia unívoca permite centrarlo en el ámbito especializado que se pretende. La terminología establece conceptos en los textos propios de cada materia, que los distinguen de otros textos especializados y que se acaban por codificar en diccionarios y glosarios. Estos son los materiales de referencia cuya visibilidad hace posible su utilidad para

los interesados, que en última instancia, por la dependencia tecnológica a cuya merced cada vez más estamos, lo somos todos.

Toda esta reflexión viene a cuento porque en el abordaje de los problemas que afectan a los lenguajes de especialidad desde su tratamiento en los proyectos que el Instituto Cervantes publica en Internet, la base común humanística de la diversidad de contenidos está presente en su inicio. No descuidamos la perspectiva global, más filológica si se quiere, en la que se integran lengua y cultura en la búsqueda de que las partes formen poco a poco un todo, una globalidad que, a la vista está, hoy favorece lo específico y compartimentado, pero en la que no se debe dejar de lado la visión del proyecto general que los engloba a todos. En ello nos afanamos cuando mezclamos contenidos muy divulgativos con materiales educativos con unos fines determinados o materiales de referencia aparentemente dispares: a la postre, el abarcar ámbitos tan variados y extensos nos llevará a la creación de hilos conductores que vertebrén todo, de modo que desde la totalidad pueda descenderse a las partes más en detalle y desde estas se pueda llegar a espacios más comunes o generales.

Cuando el Instituto Cervantes hace diez años se propuso la puesta en marcha del Centro Virtual Cervantes (CVC), entendió el proyecto desde su inicio como una inauguración de su sede en Internet que vio la luz a finales de 1997. Por ello mismo, al poner en marcha sus actividades se planteó desde un punto de vista humanístico los múltiples campos de conocimiento que habría de abarcar.

El CVC (<http://cvc.cervantes.es>) tiene encomendadas las misiones propias del Instituto Cervantes: por un lado, la promoción de la lengua española en el exterior; por otro, la difusión de las culturas hispánicas. Esto en el ámbito de Internet supone utilizar un medio de comunicación, sí; pero asimismo es importante tener en cuenta que a los efectos de poner disponibles los recursos, estamos ante un medio hoy por hoy fundamentalmente editorial.

Por eso mismo, en estos casi dos lustros que están a punto de cumplirse desde el comienzo de su funcionamiento efectivo, en el CVC se han acumulado numerosos proyectos publicados que contribuyen al conocimiento de un número importante de ámbitos culturales y lingüísticos, y que se han ido adaptando a la realidad de un medio muy cambiante, técnicamente en constante evolución y que, sin desdeñar la investigación de las tecnologías vanguardistas, ha debido mantener una posición más conservadora en la vigilancia de los procedimientos que ponía en práctica con el propósito de estar disponible para todo tipo de usuarios.

Desde el punto de vista de los contenidos, aquellos que componen el sitio se han ido agrupando en varias divisiones: por un lado, la formal de lo que afecta a la actividad cultural, docente o documental, y que se ve reflejado en las secciones Aula, Obras de referencia y Actos culturales¹. Por otra parte, desde los trabajos de producción, hemos separado los campos de atención en cultura (Literatura, cine y fotografía, artes plásticas, Historia y patrimonio, ciencia...), enseñanza de español (como lengua extranjera, segunda lengua y materna, con Fines Específicos, para inmigrantes), y lingüística (dentro de la cual entra todo tipo de proyectos de lengua no aplicados directamente a la enseñanza de idiomas, entre ellos la traducción y la terminología).

En lo que afecta a los recursos de referencia para profesores, en el CVC destaca la *Biblioteca del profesor de español*, que está dedicada a acoger todo tipo de obras, fuera de los propios materiales didácticos y de los foros de consulta, importantes para que vayan conformando un centro de recursos esencial para su formación y conocimiento.



Centro Virtual Cervantes | Obras de referencia
Biblioteca del profesor de español | Inicio | Enviar comentarios

Biblioteca del profesor de español

- Antologías de textos de didáctica del español
- Diccionario de términos clave de ELE
- Actas del CIEFE
- Bibliografía de Didáctica de español como lengua extranjera
- La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes
- Marco de referencia europeo
- El Año Europeo de las Lenguas 2001

Esta **Biblioteca del profesor de español** es una colección de recursos relacionados con la Didáctica del español como lengua extranjera, dirigida a profesores de español, examinadores, autores de manuales y materiales didácticos, formadores de profesorado y administradores educativos.

Estas obras de consulta pretenden dirimir documentos de importancia para la labor del profesor, permitir la búsqueda de bibliografía, contribuir a la investigación, ayudar a la resolución de dudas y fomentar la autoformación de los profesores de

Biblioteca del profesor de español, http://cvc.cervantes.es/obref/biblioteca_ele/

Entre los recursos de esta *Biblioteca del Profesor* encontramos una bibliografía que recoge y clasifica en fichas con resumen la actividad de varias revistas y publicaciones españolas sobre E/LE. Asimismo, un *Diccionario de términos clave* relacionados con la didáctica del español que está en curso de publicación y a no tardar se podrá consultar completo en línea. También, una serie de antologías de textos esenciales, articuladas en torno a varios ejes temáticos, que recogen artículos publicados anteriormente y que facilitan documentación básica para todo estudiante o profesor interesado en conocer los trabajos básicos sobre estas cuestiones. En la actualidad hay publicadas tres (*Enseñanza de español a inmigrantes*, *Claves afectivas en la enseñanza de segundas lenguas* y *La formación de palabras*) y a lo largo de 2007 podremos ver otras cuatro más incorporadas a la sección. Otros recursos recogen documentos esenciales para los profesores de español como el *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas*, al que se ofrece un acceso completo. Asimismo, puede

consultarse una documentación histórica como la correspondiente al Año Europeo de las Lenguas celebrado en 2001, alrededor del cual se puso en marcha un recurso de debate dedicado precisamente a la enseñanza de lenguas con fines específicos y que aún hoy, aunque con aportaciones intermitentes, sigue activo. En el marco de ese año europeo también se lanzó un debate sobre *Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas*, un ámbito que bastante tiene que ver con el que ocupa a este congreso. Este debate, muy animado desde sus inicios, ha ido acumulando una importante cantidad de recursos entre los que están las actas de un encuentro presencial que originó en su día el entusiasmo de los participantes en el debate, y otros espacios. No quisiéramos dejar de mencionar que en esta *Biblioteca del profesor* también se sirven las actas completas de las dos ediciones anteriores de CIEFE, y que es nuestro propósito incorporar las del tercero cuando se publiquen.

Además de estos recursos hay otros de interés para el especialista, y entre ellos destaca *DidactiRed*. Los que leen estas líneas sin duda conocen esta sección, inicialmente diaria y, desde hace tres años, semanal, que en la actualidad ha cambiado el formato y cuenta con una herramienta de búsqueda y clasificación que adapta los contenidos de las actividades que la componen a las clasificaciones del *Marco de Referencia*.

Centro Virtual Cervantes | Aula de lengua
DidactiRed | Inicio | Enviar comentarios

DidactiRed

Esta semana...

Didactiteca

Bibliografía

Sobre DidactiRed

Agradecimientos

ISSN: 1005-6010

DidactiRed es una sección semanal del CVC en la que se publican actividades dirigidas a profesores de español. En la segunda etapa del proyecto, que iniciamos en febrero de 2004, además de las actividades para el aula, se ofrecen actividades de reflexión para el profesor y técnicas para mejorar la práctica docente. Todas las actividades se recogen y están clasificadas en *Didactiteca*, el archivo de esta sección.

DidactiRed, <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/>

En todo caso, no son el objeto principal de esta exposición los recursos para profesores, que hemos enumerado por su obvio interés, sino el de los recursos terminoló-

gicos y para traductores que ofrece el Instituto Cervantes, y en especial su Centro Virtual. Estos tenían un cierto eco como parte de publicaciones más generales que desde el CVC estábamos poniendo en la red: las actas de congresos como los Internacionales de la Lengua Española y los anuarios del Instituto Cervantes, que además de informar sobre el estado de la enseñanza del español en diversos ámbitos geográficos también se dedicaba a publicar artículos sobre la presencia del español en la traducción científica o también el papel de nuestra lengua en los Organismos Internacionales.



Centro Virtual Cervantes
El español en el mundo

Obras de referencia | Inicio | Enviar comentarios

El español en el mundo

1998-2000 2002-2005
A · N · U · A I · O · S

[Índice](#)

El español en el mundo es el título general de los anuarios que, desde 1998, viene publicando el Instituto Cervantes. Los volúmenes de *El español en el mundo* recogen informes parciales en torno la realidad actual de la lengua española en sus diversas manifestaciones.

Estos trabajos, redactados con una intención meramente descriptiva, pretenden ir completando una minuciosa radiografía de la dimensión y la importancia del uso del español y recogen aspectos de interés permanente: la demografía de la lengua; la presencia del español en la producción científica y técnica, la traducción y los organismos internacionales; la lengua española en los medios de comunicación; la evolución del idioma en ámbitos geográficos determinados como los Estados Unidos de América, Brasil o Asia; o bien su presencia en otras localizaciones virtuales como Internet o la Sociedad de la Información.

El español en el mundo, <http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/>

A la hora de abordar el campo de estos lenguajes especializados en un sitio como el CVC, una de las primeras cuestiones de las que fuimos conscientes es de que era necesario reunir la información más precisa posible sobre los problemas que afectaban a los profesionales de la terminología y la traducción, no sólo en España, como era obvio, sino también en esos centros de decisión y de producción de documentos normativos que creaban y adaptaban permanentemente términos a nuestra lengua. En esta tarea contamos con la inestimable colaboración del entonces Servicio de Traducción de la Comisión Europea, cuyos traductores y terminólogos dedicados a la lengua española han mantenido una actividad muy importante en la difusión de las novedades que afectan a su trabajo cotidiano de traducción y normativización legislativa.

En el año 2001 tuvimos ocasión en el Instituto Cervantes de visitar diferentes organismos internacionales con sede en Ginebra, donde pudimos entrevistarnos con los responsables de los servicios de traducción de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Unión Internacional de las Telecomunicaciones (UIT), la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización Mundial de Comercio (OMC), la Organización Mundial de la Meteorología (OMM) y la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI). En estas visitas pudimos observar que el trabajo cotidiano de los traductores y terminólogos de estas organizaciones estaba muy compartimentado, de modo coherente con la extrema especialización de la terminología que manejaban, y en lo que afectaba a la unificación terminológica había poca operatividad; esto pese a que las posibilidades comunicativas con los recursos por línea y por Internet estaban muy implantados y existía un sistema para compartir recursos bastante eficaz para obtener información real sobre las diferentes soluciones aplicadas a los términos técnicos (Jiamcatt).

Similar situación pudimos percibir en los servicios de los organismos europeos (Comisión, *Consilium*, Parlamento, Tribunal de Justicia, Comité Económico y Social, Comité de las Regiones...), pese a que el propósito de unificación interinstitucional ya se había plasmado en un libro de estilo común y el gran repositorio terminológico de la Comisión, *Eurodicautom*, proporcionaba una potente herramienta susceptible de utilización común, no acababa de cuajar. Esta situación está encauzándose de nuevo mediante el proyecto IATE (Inter-Agency Terminology Exchange), que reorganiza a partir del Eurodicautom esos recursos desde un enfoque interinstitucional más claro, que potenciará su conocimiento por parte de las administraciones públicas y los ciudadanos de la Unión Europea. IATE, que contiene cerca de un millón y medio de entradas terminológicas multilingües, incorpora otras bases de datos y tesauros de las instituciones europeas y empezará a estar operativo en breve, según las previsiones.

Desde las modestas posibilidades que podía tener un organismo no normativo como el Instituto Cervantes para apoyar estas iniciativas dentro de sus misiones institucionales, se planteó realizar determinadas acciones de apoyo a los traductores, aunque siempre desde un punto de vista abarcador y difusor de la importancia de su trabajo en las tareas de promoción de la lengua.

Por eso se puso en marcha una sección de publicación diaria en el año 1999 dedicada especialmente a los traductores: *El trujamán*. El propósito de esta sección consistía en poner en la red todo tipo de pequeñas reflexiones sobre la actividad del traductor hechas por los propios traductores desde todos los puntos de vista: la historia y la teoría de la traducción, la traducción del español a otras lenguas y de otras lenguas al español, la traducción literaria, la traducción técnica y científica... y dentro de esta los problemas derivados de las cuestiones terminológicas que tan importantes son en el desarrollo de la actividad de los profesionales del ramo. El formato, como se puede apreciar si se entra en esta sección, es breve y conciso: preparado para el tipo de lector que hay hoy en Internet, en especial en la Malla Máxima Mundial o *World Wide Web*, que poco tiempo pasa con una misma página en su pantalla y que necesita hacer poco uso del ascensor de su navegador para leer un trabajo de entre media y una holandesa. La publicación diaria permitía brindar a los profesionales un apunte cotidiano, un ápice de información y de conocimiento que les aportase peque-

ñas ayudas a su trabajo, y al tiempo hacer más visible para el profano varios de los problemas y apasionantes planteamientos de esa profesión y de esa labor, nunca lo bastante apreciada, que es la del traductor.



Centro Virtual
Cervantes



Sobre El trujamán

ISSN: 1005-5005

El trujamán

Jueves, 15 de julio de 1999



Epónimos y traducción científica

Por José Antonio Díaz Rojo

La epónima es la formación de palabras a partir de nombres propios de persona o de lugar. En la terminología científica, los epónimos contribuyen a la inmortalidad de descubridores, inventores y creadores de teorías. Por ejemplo, el inglés John L. Down (1828-96) ha pasado a la historia como descubridor de la trisomía 21, anomalía genética que produce la enfermedad que lleva su nombre: el *síndrome de Down*. El neurólogo muniqués Alois Alzheimer (1864-1915) describió la atrofia cerebral senil, más conocida por *enfermedad de Alzheimer*. Los epónimos de cada época son un indicador de los países y culturas a la vanguardia del saber. No siempre han sido europeos y americanos quienes han bautizado con sus apellidos los conceptos científicos. Como cura a nuestro etnocentrismo, convendría saber que durante algunos periodos del medioevo eran los árabes quienes formaban la élite científica, como se refleja en algunos epónimos actuales que hemos recibido a través de las traducciones latinas y romances bajomedievales. Los términos *algorismo* y *guarismo* están formados a partir del antropónimo al-Jwarizmi, sobrenombre del matemático árabe Mohamed ben Musa, que floreció entre el 813 y el 846, y cuyas tablas astronómicas fueron traducidas al latín en 1126 por el inglés Abelardo de Bath.

El trujamán, <http://cvc.cervantes.es/trujaman/>

En 2000 inició sus actividades un aula virtual de traducción, *El atril del traductor*, con el idioma francés. Por medio de este proyecto el público al que el Instituto se dirigía era a los estudiantes de traducción, con el propósito de que pudieran integrar mejor estas herramientas de comunicación y autoedición en los retos que la Sociedad del Conocimiento iba a imponer a su futura labor profesional. *El atril del traductor*, actualmente en funcionamiento para los idiomas francés, inglés y alemán, se compone de tres patas: una llamada Aula de Prácticas de Traducción (APT), de carácter asíncrono, en la que semanalmente los profesores de cada aula publican entre tres y cinco frases que los alumnos, mediante formularios, tienen que contextualizar y traducir; el APT cuenta con una pizarra en la que los profesores publican la semana siguiente a la de la propuesta todas las traducciones enviadas por los alumnos y sus comentarios, bien generales a los problemas de traducción que todos se van a encontrar, bien específicos a cada una de las traducciones enviadas por los alumnos. El APT tiene un apoyo posterior, una posibilidad de réplica por parte de los alumnos, en la segunda pata del trebejo que sostiene el *Atril*: el Foro moderado para estudiantes de tra-

ducción, que cuenta con paneles de discusión específicos para las tres aulas. La parte tercera en la que se basa esta aula es la sincrónica: el Taller Virtual de Traducción (TVT), en el que los profesores proponen generalmente un texto largo con la antelación suficiente para que los alumnos lo preparen, y designan una fecha para que se discutan los problemas encontrados en una clase en tiempo real, mediante una herramienta de charla. Los tres apartados se complementan y permiten una buena interacción en dos velocidades entre profesores y alumnos. De este modo se procura recrear unas condiciones reales que estos van a encontrarse en el momento en que se desempeñen como profesionales de la traducción, y simular por parte de los profesores el nivel de exigencia en todos los aspectos (no sólo meramente traductológicos, sino también culturales, formales, de estilo y ortotipográficos) al que se van a enfrentar. Las situaciones reales permiten poner en práctica los conocimientos que está verdaderamente adquiriendo el alumno en su formación y le hacen posible un manejo efectivo de herramientas informáticas que están cada vez más implantadas en el trabajo diario de un traductor.

Centro Virtual Cervantes
El atril del traductor

Aula de lengua | Inicio | Enviar comentarios

Alemán Francés Inglés

Foro de debate

<...> y no por esto quiero inferir que no sea loable este ejercicio del traducir porque en otras cosas peores se podría ocupar el hombre, y que menos provecho le truxessen.>
Miguel de Cervantes Saavedra
El ingenioso hidalgo don Quijote de la mancha

EL ATRIL DEL TRADUCTOR
En colaboración con Felipe II

Bienvenido a El atril del traductor, un aula virtual de traducción pensada sobre todo para estudiantes universitarios en la que también tienen cabida los profesores y profesionales de la traducción. En esta nueva etapa de El atril del traductor, el Centro Virtual Cervantes cuenta con la colaboración del Centro de Estudios Superiores Felipe II.

Los estudiantes pueden encontrar aquí:

- ejercicios para practicar la traducción, trabajando al propio tiempo la

El atril del traductor, http://cvc.cervantes.es/aula/el_atril/

Estas tareas hemos procurado apoyarlas, al igual que se había hecho con la *Biblioteca del Profesor de español*, mediante la publicación de diversos recursos de referencia: en esta línea, se han incorporado recursos como actas de simposios. Así,

encontramos entre las páginas del CVC un espacio denominado *Aproximaciones a la traducción*, en el que se recogen las intervenciones que formaron parte de un congreso celebrado en el Instituto Cervantes de Manchester en 1996ⁱⁱ. Asimismo, los contactos con la Asociación Española de Terminología (AETER) nos permitieron colaborar en la organización de su V jornada-asamblea anual, y trabajar en la publicación de sus actas, que en el CVC aparecieron con el título de *Comunicar y enseñar a comunicar el conocimiento especializado*, y que son de especial interés para los participantes en este congreso. Recientemente se ha publicado una versión en papel de estas actas, que recogen contribuciones de prestigiosos especialistas en el campo de la terminología y de jóvenes investigadores que dan buena cuenta de sus campos de trabajo y sus implicaciones docentes.

Comunicar y enseñar a comunicar el conocimiento especializado:



The screenshot shows a website interface for 'Centro Virtual Cervantes' with the AETER logo. The main title is '«Comunicar y enseñar a comunicar el conocimiento especializado»' with a subtitle 'Homenaje a Amelia de Irazazábal'. Below the title are navigation links: 'Presentación', 'Amelia de Irazazábal, in memoriam', 'Índice', and 'Agradecimientos'. There is an image of a pen and a paperclip. A paragraph at the bottom describes the book's origin: 'Este espacio recoge las ponencias y comunicaciones presentadas en la V Jornada-Coloquio de la Asociación Española de Terminología (AETER) que, bajo el lema «Comunicar y enseñar a comunicar el conocimiento especializado», se celebró en el Colegio de San José de los Caracciolos (Facultad de Filosofía y Letras) de la Universidad de Alcalá, el día 15 de octubre de 2004. La Jornada fue organizada por el Departamento de Filología de la Universidad de Alcalá con la colaboración del Instituto Cervantes, AETER y Unión Latina, y bajo los auspicios de la Consejería de Economía e Innovación Tecnológica de la Comunidad de Madrid. El objetivo propuesto fue abrir un espacio para la reflexión teórica, en el que se analizaran

<http://cvc.cervantes.es/obref/aeter/>

Especial interés va a tener la enseñanza del español con fines específicos en Asia oriental, y con la reciente apertura de la nueva sede del Instituto Cervantes en Pekín es de esperar que se estimule sobremedida el intercambio cultural y los estudios de traducción en compañía de las intensificadas relaciones comerciales que entre España y China se producen. Precisamente con motivo de esta inauguración, el CVC puso en marcha un espacio, *España en China, China en España*, dedicado a estas

relaciones culturales y centrado especialmente en las traducciones entre ambas lenguas de obras literarias. Los problemas de la traducción técnica y de la enseñanza de la lengua son sin duda los que falta por incorporar a este espacio, y estamos trabajando para que se lleven a cabo las tareas necesarias¹¹.

Es en este punto cuando me detendré brevemente en otro proyecto del Instituto que se ha pilotado desde la Dirección Académica: el Servicio de Traducción Automática, el cual se presta desde las páginas del Portal de las Tecnologías Lingüísticas, mantenido por la Oficina del Español en la Sociedad de la Información. Sus objetivos son claros: por un lado, el de facilitar el acceso en español a aquellos contenidos que están desarrollados en otros idiomas; por otro, que los hablantes de otras lenguas puedan acceder a los que sólo están disponibles en español. En estos propósitos no se descuida el hecho de que en España hay más de una lengua oficial, y por ello dos de las lenguas autonómicas están en estos momentos incorporadas al servicio: el gallego y el catalán; otras lenguas son el francés, el inglés y el portugués. El Instituto con ello tiene el propósito de incrementar las posibilidades de acceso básico a los contenidos no accesibles y por ello trabaja para incorporar más lenguas al traductor, entre las cuales estaría la lengua vasca y el mismo chino mandarín: pero es muy consciente, y así lo hace saber a quienes hacen uso del servicio, de que hoy por hoy ni siquiera traductores tan depurados como el que presenta garantiza el resultado que un profesional puede ofrecer para necesidades menos perentorias como las que llevan a los usuarios a acceder a estos servicios.



Instituto Cervantes
Servicio de traducción automática

Para realizar una traducción gratuita* de una página web o de un texto, siga los siguientes pasos:

Traducción de

Opción WEB:

Seleccione una página de la lista:
 Traducir

O escriba en el siguiente cuadro:
 Traducir

Opción TEXTO:

Escriba el texto en el siguiente cuadro:
 Traducir

[Acceso al Servicio de Traducción de la Generalitat Valenciana](#)

Para realizar cualquier consulta o sugerencia sobre este servicio puede enviar un mensaje a gsal@icervantes.es

* El resultado preciso siempre de conexión. El Instituto Cervantes no se responsabiliza del texto que se traduce ni de la traducción resultante. Para más información sobre el programa de traducción automática, diríjase a AutomaticTrans, S.L.

El Instituto Cervantes agradece el patrocinio de:

Telefónica

Las facilidades de comunicación que, según hemos visto, ofrecen herramientas como *El atril del traductor* están en marcha en el CVC desde sus inicios en 1997 con los foros. Además del didáctico, que los presentes conocerán porque en él se tratan todas las cuestiones de enseñanza del español que les afectan, existen dos foros abiertos y uno restringido dedicados a estas cuestiones. El más antiguo, el Foro del español de hoy y mañana, trata toda clase de asuntos lingüísticos no didácticos, y en esto entra la traducción y la terminología. Varias decenas de miles de mensajes pueden consultarse en su archivo histórico y en ellos se encontrará toda clase de cuestiones que afectan a los lenguajes especializados: economía, derecho, medicina...

Centro Virtual Cervantes | Buscar | Tablón | Archivo |

Foro del español

Foro del español | Foro didáctico | Foro del hispanista | Foro TIC

Ver mensajes ordenados por: | Página: | Página: 1 de 7

↑ | ← | → | ↓ | | Mensajes del 1 al 50 de 334

► Traducción de *alcova*

[112088](#). Eduardo Menroy Escabesa, (14 de febrero de 2007)

[112090](#). Rosa Vilez, «La alcova del Alcovero (14 de febrero de 2007)

[112096](#). Carmen Martín, «Recuerdos» (14 de febrero de 2007)

► ¿«Egúno»?

[112085](#). Estrella Moreno, (14 de febrero de 2007)

[112089](#). Ignacio Frias, «Premomano» (14 de febrero de 2007)

[112095](#). Leonardo Garrido-Rey, «¿Egúno...? no lo conozco» (14 de febrero de 2007)

► «En cualquier caso» y equivalentes

[112073](#). Rosa Fernández, (13 de febrero de 2007)

[112077](#). Joaquín Martínez, «Sí» (14 de febrero de 2007)

[112079](#). Ignacio Frias, «Significado común y significados propios» (14 de febrero de 2007)

[112084](#). Estrella Moreno Romero, «Sin embargo, también» (14 de febrero de 2007)

► Forma verbal para acciones acabadas

[112060](#). Luis Miguel Muñoz Muñoz, (13 de febrero de 2007)

[112078](#). Joaquín Martínez, «Las doce» (14 de febrero de 2007)

[112081](#). Roberto Juan Beltrán Corrás, «Sí, pero» (14 de febrero de 2007)

Foro del español de hoy y mañana, http://cvc.cervantes.es/foros/foro_esp/

La demanda que en su día había en el CVC por parte de profesionales de los computadores interesados por cuestiones de lengua nos llevó a poner en marcha un foro sobre Terminología de la Informática y las Comunicaciones (Foro TIC), en el que ten-

dría cabida toda propuesta y consulta sobre traducción de términos técnicos, en su mayor parte anglicismos, procedentes de estos ámbitos.

Los foros del Instituto Cervantes están moderados. Esto quiere decir que todo mensaje que llega se lee previamente por el moderador antes de aprobarse y publicarse para que todos puedan leerlo y contestarlo. Si se atiende a unas normas básicas que se establecieron en 1997 y que no se han cambiado en nueve años, cualquier mensaje es aceptable en estos foros. Ello nos lleva a potenciar enormemente la función divulgadora que ejercemos en todos los ámbitos y nos permite lograr que todas las personas, tengan muchos o pocos conocimientos, sean buenos o malos redactores, planteen las preguntas de un modo profesional o profano, puedan participar, y cada uno ponga siempre su participación al servicio de los demás. Es un modo de funcionamiento para los foros que ha funcionado sorprendentemente bien y del que estamos especialmente satisfechos.

No obstante, hemos estado trabajando también con otros servicios más restringidos en pruebas. Nuestras buenas relaciones con los traductores de español de la Comisión Europea y como consecuencia de nuestra participación en los congresos El español, lengua de traducción, que vienen organizando cada dos años, nos han permitido acometer juntos varios proyectos, de entre los cuales destaca el proyecto NeoLógica. NeoLógica es una plataforma de recopilación y difusión terminológica que en sus inicios se ha venido articulando en torno a un foro de discusión de acceso limitado, administrado desde el CVC, en el que entran todos los terminólogos para discutir asuntos de interés, con idea de consensuar soluciones terminológicas que sean exportables.

Siempre se ha definido el CVC como centro que cumple una triple función: 1) la de portal o zaguán para dar acceso a proyectos externos que califica su equipo como dignos de ser reseñados y promocionados; 2) la de plaza mayor en la que se ofrece un espacio para la discusión y el encuentro; 3) la de lugar que alberga contenidos propios y en colaboración. En esta línea, el CVC entiende que es importante dar relevancia a la tercera función combinada con la primera cuando merece la pena contribuir a la difusión de recursos producidos externamente, pero que deben utilizar una plataforma como la nuestra, que en noviembre de 2006 consolidará un número de visitas de dos millones, para su mejor conocimiento. En este sentido se puso en marcha entre 2005 y 2006 el Banco de neologismos del español y el catalán, que pretendía difundir las tareas del Observatori de Neologia de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, en la vanguardia de la investigación terminológica en España. Este proyecto, que vacía medios de comunicación muy variados de nuestro país, clasificando los neologismos detectados según diferentes criterios, y que cuenta con una cada vez más extendida red de corresponsales en América Latina denominada Antenas neológicas, es un modo de detección de los neologismos que aparecen en la prensa, que se difunden en el CVC acotados por periodicidades anuales. En la actualidad se pueden consultar los más de 10.000 detectados en 2004, y en breve se incorporarán los de 2005. La colaboración con el Institut Universitari de Lingüística Aplicada será, es de esperar, muy fructífera en este terreno.



Banco de neologismos

ADSL shisha cibèrokupa zaghawe
ware karoneria chenilla led
Presentación Búsqueda de neologismos .net fabiusiano
Agradecimientos

Banco de neologismos

La lengua es dinámica por definición y tanto el incremento de la compartimentación del lenguaje técnico como la rapidez necesaria de los medios de comunicación, producen neologismos. Detectarlos e inventariarlos permite realizar un seguimiento eficaz de su fortuna e implantación. Y en esa tarea se encuentran varios grupos de investigación de entre los que destaca, por su trayectoria y prestigio, el dedicado a él en el *Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA)* de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona.

El Banco de neologismos que presenta aquí el Centro Virtual Cervantes es producto de una extracción de las bases de datos de neologismos BOBNEO del *Observatori de Neologia* del IULA, que recoge los neologismos léxicos procedentes de los medios de comunicación, escritos y orales, en catalán y en español recopilados desde 1992. La lista publicada aquí no posee un carácter valorativo; tiene un propósito de inventario etiquetado a partir del cual los investigadores pueden establecer diagnósticos y realizar trabajos analíticos sobre el uso y la implantación de los neologismos en español y en catalán.

Internet

Banco de neologismos, http://cvc.cervantes.es/obref/banco_neologismos/

La conciencia de los problemas de normalización terminológica para el español ha llevado al Instituto Cervantes a buscar presencia en foros como los expuestos más arriba y a intentar estimular la creación de algún tipo de organismo regulador. Del mismo modo que las lenguas españolas cooficiales tienen desde hace años organismos de normalización terminológica como, por ejemplo el TERMCAT para el catalán, el castellano no cuenta con nada parecido, con lo que se agrava el problema derivado de constituir una lengua de implantación internacional en la que hay múltiples centros productores de terminología, movidos por la urgencia y la necesidad de rapidez que impide la necesaria coordinación.

En este sentido, se inició hace dos años un proyecto de organización de la terminología en español, en el marco del encuentro que la Comisión Europea convocó en Madrid con los responsables de centros de traducción públicos y privados, a iniciativa de AETER y con el apoyo de la Comisión y del Instituto Cervantes; este proyecto se denomina desde hace unos meses TERMINESP, y entre varios trabajos que ha acometido se encuentra el de la creación de la comisión COLTE.

COLTE son las siglas de la Comisión Lingüística de Terminología Española, que es un órgano presidido por la Real Academia Española y por AETER, en el que participa el

Instituto Cervantes junto con otros organismos y expertos como la agencia EFE o la Dirección General de Traducción de la Comisión Europea. Se inscribe en TERMINESP. Son objetivos de COLTE: 1) Establecer qué política es necesaria para la terminología en la lengua española y qué criterio general se habría de adoptar para la toma de decisiones: la búsqueda de un español puro o con préstamos, o un equilibrio entre ambas opciones, o bien la encaminada prioritariamente a la creación de neologismos. 2) Elaboración de recursos terminológicos organizados y orientados a quienes los demandan; preparación de recomendaciones para la adopción y adaptación de préstamos; confección y puesta a disposición de índices o tablas que permitan hacer accesible el conocimiento de los recursos disponibles para la creación de terminología. 3) Estudio de casos socialmente problemáticos.

Los trabajos que está afrontando COLTE son: 1) establecer orientaciones sobre la política neológica en los ámbitos especializados; 2) adoptar criterios de adopción y adaptación de préstamos de otras lenguas; 3) elaborar criterios de formación de términos; 4) discutir casos terminológicos de interés derivados de las discusiones en los comités técnicos; 5) otros que la comisión considere necesarios.

Desde los trabajos de D.^a Amelia de Irazzábal en la década de 1980 para organizar la terminología en español y el papel de la Real Academia Española hasta el año 2000 en la cuestión, con la actividad desarrollada por D. Ángel Martín Municio, pasando por la creación en 1998 de AETER, un repaso del estado de la cuestión debe extenderse hasta el momento de la creación en 2003 del primer borrador del proyecto, que se ha llamado provisionalmente Termesp.org y desde abril de 2006 TERMINESP. Este proyecto se ha organizado en tres módulos, uno de los cuales, como se ha visto, lo constituye COLTE:

1) Creación en Internet de una plataforma de acceso a la terminología del español hoy disponible, para lo cual se ha llegado a un acuerdo entre AETER y AENOR para convertir en base de datos lo aportado por las normas UNE, que en la actualidad son 654 de terminología, y para adoptar otros recursos ofrecidos por diferentes entidades como el TERMCAT; estos trabajos ya se encuentran en realización por medio de una colaboración entre el Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA) de la Universitat Pompeu Fabra y el Centro Virtual del Instituto Cervantes. 2) Constitución de comités técnicos que validen las propuestas que surjan en los diferentes campos científico-técnicos, bien procedentes de glosarios, bien de medios de comunicación o de las propias propuestas de COLTE. Entre estos comités podrían articularse espacios de discusión como el propuesto para el proyecto *NeoLógica*. 3) Creación de la Comisión Lingüística (COLTE), que coordinará los comités.

En la actualidad las fases 1 y 3 están en marcha y es de esperar que en breve se dé luz verde a los primeros comités técnicos validadores por medio de COLTE.

El interés de los trabajos del proyecto se dirigiría en un primer estadio de modo exclusivo a la terminología del español de España y sólo cuando estuviera razonablemente consolidado se abrirían líneas de colaboración con otras entidades y organizaciones americanas para incorporar los recursos y propuestas terminológicas. En un futuro los primeros resultados se podrán ver en

<http://www.termine.es>.

Ya en el final de la presente exposición, no quisiéramos dejar de hacer saber que el propósito integrador de todos los contenidos del CVC y del Instituto Cervantes en la Red deberá llegar más lejos. Para lo que interesa en el marco de CIEFE, en el ámbito de la enseñanza de español con fines específicos habrá que realizar explotaciones de todos estos materiales y proponer nuevas técnicas de aula para que los profesores puedan aprovecharlos mejor.

Para concluir, haremos una breve mención de los próximos proyectos, muy relacionados con los medios de comunicación, que el Instituto quiere poner en marcha a lo largo de 2007: la radio y la televisión por Internet^{iv}. En estos proyectos se tendrá muy en cuenta la necesidad de difusión de los trabajos en materia terminológica y, sin duda, estas posibilidades tan potencialmente importantes de difusión enriquecerán las tareas que se llevan a cabo en la actualidad.

Notas:

ⁱ Esta división, en el momento de redactar las presentes líneas, está en proceso de cambio. A lo largo de 2007 los contenidos se repartirán atendiendo más a un criterio material que formal y, por otra parte, a los destinatarios de los mismos.

ⁱⁱ <http://cvc.cervantes.es/obref/aproximaciones/>

ⁱⁱⁱ <http://cvc.cervantes.es/obref/china/>

^{iv} En la actualidad en pruebas en <http://www.cervantestv.es/> y <http://www.radiocervantes.es/>.

Un análisis didáctico del discurso académico español como contribución a la movilidad estudiantil europea¹

Graciela Vázquez

Universidad Libre de Berlín

El presente artículo constituye un estado de la cuestión en lo que se refiere a los materiales existentes en el ámbito del discurso académico español para hablantes de otras lenguas. La mayor parte de la bibliografía sugerida son productos realizados en el marco del proyecto europeo “Akademischer Diskurs in der europäischen Union” (ADIEU) aunque también se sugieren otras publicaciones afines que pueden resultar de utilidad en la preparación lingüística e intercultural de estudiantes de intercambio. Nos centramos en el proyecto mencionado ya que representa el primer intento en una lengua románica por aproximarse empíricamente a un análisis exhaustivo de aspectos fundamentales de algunos géneros académicos desde una perspectiva didáctica. En ese sentido el artículo presenta, en primer lugar, una somera descripción del proyecto y a continuación un resumen de las características más relevantes de los géneros analizados. Para concluir, quisiera subrayar la importancia de las actividades desarrolladas, algunas para la clase presencial, otras -en su mayoría- para el aprendizaje autónomo, puesto que dadas las características del estudiantado universitario son precisamente estas últimas, por su características, las que más se adaptan a los apretados horarios de los planes de estudios. Como tal, este artículo refleja en parte la comunicación oral que tuvo lugar en el marco del Congreso CIEFE 2007 y recoge y amplía aspectos aparecidos en publicaciones anteriores.

1. ¿Qué es ADIEU?

Se trata de un proyecto Sócrates Lingua D (2000 –2004) coordinado por la Universidad Libre de Berlín en el que participaron, cuatro países (Alemania, Bélgica, España, Francia) (la Universidad de Potsdam, la Universidad de París III, la Universidad Católica de Lovaina, la Universidad de Granada, la Universitat Pompeu Fabra y la Universidad de Alcalá). En total fueron 18 especialistas, docentes también de otras universidades tales como la de Barcelona, Valencia y Autónoma de Madrid. El objetivo del proyecto consistía en hacer un análisis del discurso académico no entendido como el lenguaje de la ciencia sino como la comunicación que tiene lugar entre estudiantes y docentes en el contexto de las clases magistrales, las lecturas universitarias, los criterios de bondad en el momento de evaluar (no sólo exámenes sino la hora de consulta) y los conceptos que se manejan a la hora de describir, discutir y explicar los códigos de lo que se podrían denominar las diversas tribus académicas. Por esa razón, el proyecto puede describirse como una contribución al desarrollo de la competencia intercultural y lingüística de estudiantes de intercambio en la medida en que tanto los materiales desarrollados como las clases impartidas en las universidades de origen podrían garantizar una aculturación pasajera pero eficaz en las universidades de acogida. Dicho en otro modo: garantizar la obtención de los

¹ La bibliografía no se refiere a obras utilizadas para la redacción de esta comunicación. Se trata de dos tipos de publicaciones: las relacionadas con el proyecto en sí y otras que pueden resultar de utilidad a la hora de preparar estudiantes de intercambio.

ETCS. Como todo el mundo sabe el perfil típico de la movilidad ha cambiado: ya no se trata solamente de estudiantes de Filología sino de todas las facultades que aspiran a estudiar no sólo español sino en español. Esto significa una recepción eficaz de textos orales y la producción aceptable y adecuada de textos escritos en el marco de una universidad extranjera. El hecho de que sobre el discurso académico español no existiera una investigación empírica fue lo que nos impulsó a iniciar el proyecto. Por si hubiera dudas: no se trata de un proyecto de retórica contrastiva. Se trata más bien de objetivos didácticos que tienen que ver con la escritura académica, la comprensión auditiva y visual de clases magistrales, la habilidad de reelaborar información y funcionar temporalmente con otros códigos que, en el caso de estudiantes de origen alemán, son bastante diferentes, sobre todo en lo que se refiere a las expectativas de rendimiento. Los datos empíricos se obtuvieron a través de entrevistas interpretativas a docentes y estudiantes, cincuenta horas de filmación de clases magistrales en 6 disciplinas (Lingüística, Derecho, Arqueología, Economía, Lengua y Periodismo (existen en la actualidad DVDs en el centro de autoaprendizaje de la Universidad Libre de Berlín), un estudio de caso (la hora de consulta) y textos varios como, por ejemplo, apuntes, trabajos y exámenes de estudiantes de origen español y artículos científicos. El resultado aparece en tres volúmenes (ver bibliografía), un CD-rom de sensibilización para comprender clases magistrales.

2. ¿Qué es una clase magistral?

La clase magistral constituye todavía uno de los medios más comunes de transmisión de información en los ámbitos académicos. Asigna a quienes participan unos papeles bien diferenciados y responde casi siempre a una estructura subyacente cuyas partes más notables son: preámbulo, planteamiento del tópico general, explicación, interacción previa al cierre y cierre de la lección. Se trata de ciertos usos comunicativos que están cultural y socialmente establecidos y constituyen una especie de guión oculto al que se ajustan tanto anunciadores como grupos destinatarios. En el reparto de papeles corresponde a la persona que enseña, entre otros, el privilegio de organizar la exposición, mantener y ceder el turno de palabra; a quienes aprenden, captar la información, tomar notas y dadas ciertas circunstancias, intervenir. Si bien este patrón puede variar es sin lugar a dudas lo que podría considerarse una opción por defecto.

- **Preámbulo:** es la sección que abre la clase magistral. Su finalidad más usual es la de establecer contacto entre quienes participan y crear un ambiente propicio de relaciones personales. Se suele saludar, hacer un comentario personal, un chiste ... También puede servir para dar instrucciones, hacer alguna advertencia relacionada con la clase o la materia. Suele ser muy breve e incluso puede ser obviado. Lo cierto es que durante esta parte de la clase suele haber mucho ruido y nadie -lógicamente- escribe.
- **El planteamiento del tópico:** esta sección cobra mucha importancia en el conjunto de la clase porque establece una relación con los elementos previos y al mismo tiempo fija el punto de partida para la presentación y el desarrollo. Es usual que se comience con una recapitulación o resumen de la clase anterior. Aquí se suele escribir o controlar los apuntes, ya que

el estudiantado es consciente de la importancia de lo que se resume. Existe una especie de creencia bastante extendida que eso que se recapitula es esencial y puede aparecer en el examen. La duración es variable pero nunca está ausente de la clase.

- **Explicación:** es la base que sustenta el conjunto. Comparada con las partes restantes, ocupa el 80 o 90 por ciento del tiempo. Se caracteriza por los siguientes aspectos: 1) una secuencia de subtópicos que desarrollan el tópico presentado en la sección anterior 2) los tópicos siguen siempre la secuencia presentación, desarrollo y cierre; 3) mientras la presentación y cierre sigue patrones fijos, el desarrollo presenta un gran despliegue de recursos retóricos tales como las preguntas retóricas, la argumentación, la lluvia de ideas, aclaraciones, reformulaciones, reiteraciones, contrastes, resúmenes, ejemplificaciones, etc.
- **Interacción antes del cierre:** como la persona que enseña suele ocupar el turno de palabra durante casi toda la clase es frecuente -si se dispone de tiempo- que el estudiantado tenga la posibilidad de plantear preguntas o pedir aclaraciones. El tiempo suele ser en general bastante reducido y de no producirse preguntas será la profesora o el profesor quien resalte la importancia de lo que ha dicho o haga alguna recomendación. Estos actos, que llenan el espacio producido por la falta de interacción, sirven para marcar el carácter conclusivo de esta sección.
- **Cierre:** suele ser muy breve. Además de actos de cortesía, como suele ser la despedida, puede contener algún tipo de instrucción o algún aspecto de la organización de actividades. Todo esto suele ocurrir en medio de mucho ruido ya que parte del estudiantado se desplaza a otras clases. Es importante prestar atención.

Otro aspecto importante es comprender cómo se produce la presentación de la información o cómo se transmite. Encontraremos siempre algunas de las siguientes modalidades:

1. **Información básica:** cuando la información concierne directamente a la materia y es relevante y novedosa para el auditorio. Ni el profesorado ni el estudiantado se proyecta sobre ella. Prima el contenido sobre el público usuario.
2. **Información básica particular:** cuando los datos contenidos en la información básica sirven de apoyo a otros, más importantes o generales o para la mejor comprensión de los mismos.
3. **Información de fondo:** la que permite contextualizar información pertinente y por lo tanto favorecer la comprensión.
4. **Información parentética:** a veces se impone presentar información que no guarda una relación directa con la precedente. Esta operación suele romper las expectativas de quien escucha en cuanto a la coherencia en el transcurso de la exposición.
5. **Información resaltada:** se da alguna pista para indicar que lo dicho resulta importante o interesante por alguna razón.

6. Información conclusiva: ocupa un lugar en que conviene exponer los elementos esenciales de una información previa. Permite al profesorado, por un lado, presentar el resultado de cierta deducción a partir de datos presentados y por otro, señalar con claridad cómo se va articulando la presentación de la información. La clase dispone así de información resaltada y resumida *in situ*.
7. Información evaluada: se expresa una opinión o juicio sobre una información, lo que suele responder al deseo de destacarla.
8. Información secundaria: son operaciones que conciernen al procesamiento de la información primaria y son de suma importancia ya que indican, por ejemplo, el cambio de una sección a otra, la continuación de una sección interrumpida, la planificación del discurso y por lo tanto garantizan una mejor comprensión
9. Información interactiva: no tiene relevancia en cuanto a la materia pero sí es importante en cuanto sirve para mantener un ambiente propicio a la transmisión de la información (comentarios personales, saludos, peticiones, consejos, etc.).

Este análisis pragmático de una clase magistral, como género textual típico de los ambientes académicos hispanohablantes, supone un comportamiento social asimilado e internalizado a lo largo de los siglos. Comprender cómo funciona es la clave para moverse con éxito en esa cultura académica diferente. En la base de la clase magistral existe toda una serie de valores que la sustenta: a diferencia de Alemania, donde el estudiante es un investigador en ciernes, en los países latinoamericanos o España, se es estudiante desde el primero hasta el último semestre. Ahora bien: no se trata, en el marco de la preparación de estudiantes de intercambio, de dar clases teóricas de cómo es una clase magistral; lo que sí es importante es tener clara su función y los elementos lingüísticos, los gestos y los rasgos fónicos que sirven de apoyo para comprender la información. Esta breve descripción de las clases magistrales fue llevada a cabo por el profesor Jenaro Ortega, de la universidad de Granada².

2.1 De la teoría a la práctica: la programación de clases destinadas al entrenamiento de la comprensión de clases magistrales.

El entrenamiento para la comprensión de clases magistrales se lleva a cabo, por lo general, en sesiones no presenciales con tutorías. El estudiantado, en la primera clase, (presencial) se familiariza con el contenido y la modalidad del curso³, aprende a administrar el tiempo a disposición de manera razonable y eficaz, a redactar un contrato de aprendizaje y a controlar las dificultades⁴. Al mismo tiempo, durante algunas clases presenciales, tienen lugar actividades puntuales que se mencionan a continuación. El material disponible es el CD Rom “Comprender en español” y los DVDs “Adieu Plus” con un soporte virtual (página web con transcripciones, actividades, apuntes, etc.).⁵

2 Ver: Vázquez, Graciela (Coord.) (2001): El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales. Edinumen, Madrid.

3 <http://web.fu-berlin.de/adieu/vazquez/Indicaciones-Unicert%20III.pdf>

4 <http://web.fu-berlin.de/adieu/vazquez/CONTRATO%20GENERAL.pdf>

5 <http://web.fu-berlin.de/adieu/vazquez/clases.htm>

2.2 Actividades para la comprensión de clases magistrales: una tipología

1. Antes de la visualización de la clase. El proceso de comprender se facilita si:

- se constata de antemano el grado de conocimiento que el grupo tiene con respecto al tema.
- se entrega un resumen del tema o un índice o gráficos relacionados con lo que se escuchará.
- se ejercita con la transcripción de un texto, cuyo tema y características son similares a la del texto desconocido.
- se entrena el léxico.
- se llevan a cabo mapas mentales con toda la clase, sobre la temática que se escuchará.
- se entrenan estrategias de anticipación: guías de preguntas, por ejemplo.
- se entregan planillas de sensibilización (como la que aparece en el apéndice) sobre posibles dificultades y estrategias. Posible comparación con la misma actividad en la primera lenguas u otras.

2. Durante la visualización

- **Actividades de identificación:**
 - o del objetivo y el alcance de la clase, por ejemplo a través de la identificación del tema tratado en la clase anterior y el tema a tratarse en la clase actual.
 - o de la información relevante vs. otros tipos de información.
 - o de la macroestructura.
 - o de estrategias discursivas.
- **Aprender a escuchar a través de actividades de deducción:**
 - o del significado de las palabras a través del contexto.
 - o de la función de las preguntas que surgen durante la clase.
 - o de la función de los recursos lingüísticos.
 - o de la función de los marcadores discursivos.
 - o de la función de recursos lingüísticos de variada naturaleza
 - o del uso de los tiempos verbales.
 - o de la función de los rasgos entonativos, por ejemplo, las pausas.
 - o de la función de los gestos.
- **Aprender a escuchar a través de resolución de tareas:**
 - o responder preguntas.
 - o rellenar un esquema o un diagrama.
 - o subrayar en una transcripción la información relevante.
 - o subrayar en una transcripción palabras clave.

3. Después de la visualización de las clases:

- o actividades de **reproducción**; por ejemplo, utilizando el esquema que el profesor o la profesora hace en el pizarrón.
- o actividades **(auto)evaluación**, por ejemplo, a través de la comparación de apuntes y notas.
- o actividades de **reciclaje** del contenido de la clase magistral; por ejemplo, relacionarla con otros textos académicos, debates o conferencias de especialistas en la materia.
- o responder preguntas.

Ejemplos concretos de las actividades mencionadas se encuentran en "Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos" (Véase Vázquez, 2005). Algunas clases presenciales presentan actividades puntuales. (Ver página web).

3. El discurso académico escrito

Para establecer las características más relevantes del discurso académico español se analizaron artículos académicos y se tuvieron en cuenta las correcciones de trabajos estudiantiles. Como ya dije anteriormente, se asumió un punto de vista didáctico, en la medida que se analizaron aquellos aspectos que podrían ser lingüística o interculturalmente interesantes. Desde el primer punto de vista, se analizaron los siguientes aspectos:

- la organización del texto.
- la construcción de la argumentación y la exposición.
- la coherencia temática.
- las personas del discurso.
- las instancias enunciativas.
- las matizaciones, modalizaciones y comentarios.
- las relaciones retóricas.
- las reformulaciones.

Cada uno de estos apartados presenta explicaciones, los recursos lingüísticos que los caracterizan y actividades (Véase Vázquez, 2001).

La organización de un artículo científico escrito en español no se diferencia en su estructura de manera dramática de la de los artículos escritos en otras lenguas. Quizás, el único rasgo que se observa en las introducciones de artículos publicados en otras culturas y que generalmente está ausente en las introducciones de artículos científicos españoles, es la crítica tácita o implícita a otras investigaciones.

En lo que se refiere a la argumentación, se sigue la retórica aristotélica. Sin embargo, la presencia de ejemplos es un elemento interesante. No están en el texto como motor para llevar adelante la argumentación, sino que sirven de anclaje a la propia tesis. Constituyen momentos de descanso en la lectura, puesto que son más fáciles de entender que las explicaciones generales, son más anecdóticos y a veces reflejan conocimiento del mundo. Las conclusiones intermedias también constituyen una

característica de este tipo de texto: resumen lo que precede y fundamentan lo que sigue. Es el recurso ideal para repetir la información importante y para reformular de manera sucinta las opiniones personales. Típica de los textos argumentativos es la estrategia de la tabula rasa. Introducida por un marcador del tipo “en todo caso”, permite fijar la atención en el polo positivo de un contraste, que suele coincidir con la propia tesis, para relegar a la sombra toda la argumentación anterior. En cuanto a la cohesión y coherencia: en castellano es posible construir verbos sin sujetos explícitos, es perfectamente aceptable posponer sujetos, con las consecuencias pragmáticas que eso conlleva, cosa que no es posible en otras lenguas europeas.

El género académico español rehúye todavía la expresión personalizada. Si aparece la primera persona, ésta funciona como organizador del discurso. Pero también la forma en que el texto académico se refiere a la comunidad científica es despersonalizada: esto evita referirse a personas concretas y más bien a ideas equivocadas. En lo que se respecta a estrategias que se refieren al recurso a la autoridad, el acuerdo y la discrepancia el hacer referencia a las opiniones ajenas sirve para reforzar la propia opinión o para delimitar por contraste la propia, pero es mucho más frecuente referirse a posiciones con las que se está de acuerdo que criticar explícitamente aquéllas que no coinciden con la propia.

Por regla general, el principio de la erudición manifiesta constituye un valor. Se suele citar con abundancia y mostrar que se conoce en detalle una tradición muy amplia. Es un principio que prevalece sobre el de la concisión, la síntesis y la claridad, valores que son primordiales en otras tradiciones. Los recursos para matizar afirmaciones son abundantes. Su uso está dictado por normas de deferencia hacia el público lector y por la necesidad de cubrirse las espaldas ante posibles críticas. La reformulación es una de las estrategias más frecuentes para garantizar la comprensión. El volumen donde pueden encontrarse en detalle los aspectos mencionados más arriba estuvo a cargo de las profesoras Brenda Laca (Paris VIII), Nicole Delbecque (Universidad Católica de Lovaina) y Ana María Cesteros (Universidad de Alcalá) como así también del profesor Patrick Goethals (Universidad de Lovaina)⁶.

3.1 Cómo se escribe una monografía

Los elementos que el estudiantado debe tener en cuenta son: función, situación, partes constitutivas, procedimientos, estructura y estilo.

Por **función** se entiende el propósito del texto, que en el caso de la monografía, es eminentemente informativo, no sólo en cuanto al tema sino primordialmente en referencia a la persona que evalúa, es decir, la persona que imparte el curso. En el caso de la monografía en la universidad española los criterios de bondad expresados por las docentes entrevistadas se pueden resumir diciendo: demostrar capacidad para investigar, presentar información pertinente y evaluarla y demostrar interés por la materia.

En lo que respecta a la **situación**: se trata de un texto escrito por una o varias personas para cumplir con las exigencias de la institución y obtener la nota o crédito correspondiente. El texto como tal puede revelar distintos niveles de corrección lin-

⁶ Ver: Vázquez, Graciela (Coord.) (2000): Guía didáctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía? Edinumen, Madrid.

güística, aunque no se toleran deficiencias de contenido o estructurales. Puesto que en la universidad española un/a estudiante nunca es un investigador/a en ciernes, la monografía, en cuanto a la función y a la situación, constituye un tipo de texto que se diferencia diametralmente del artículo científico.

Las **partes constitutivas** las conforman tres secciones generales (introducción, desarrollo, conclusión). Los trabajos incluyen una bibliografía que no suele ser muy abundante y se observan escasas fuentes secundarias.

Los **procedimientos** utilizados en la construcción de la argumentación y la exposición, es decir, las estrategias que entran en juego para la consecución del objetivo informativo de acuerdo con el manejo de las fuentes disponibles (la clase magistral, la bibliografía recomendada o los manuales) se caracterizan por los estilos mencionados más la presencia de ejemplos y citas que apelan a la autoridad, destacando así la propia argumentación. La opinión personal no es muy frecuente. Lo que se suele observar es más información que reflexión, un bajo grado de abstracción y un escaso despliegue temático.

Por **estructura** se entiende el modo de presentación o desarrollo temático y la presencia o ausencia de una jerarquía de las partes constitutivas entre sí. El desarrollo temático de la monografía española es lineal y está más guiado por la forma que por el contenido. Las introducciones y conclusiones son cortas en comparación con la parte principal y los procedimientos o estrategias de presentación de la información difieren o pueden diferir bastante de las de otras culturas académicas, como la alemana. Por esta razón, las monografías se caracterizan por numerosas digresiones, asimetrías, discontinuidad, escasa presencia de marcadores y organizadores de discurso, definiciones a lo largo del texto y escasa aparición de frases tópicos.

En cuanto al **estilo o registro** la persona que escribe se identifica como la autora del texto, a menudo a través del plural mayestático. Las opiniones propias y ajenas no siempre están bien diferenciadas y la tentación del plagio es frecuente, es especial al utilizarse copiosa información de la red. La crítica con respecto a las opiniones ajenas es muy moderada o inexistente. Se aprecia, según la opinión del profesorado español, un estilo legible, cuidado y elegante.

3.2 Actividades para la escritura académica

Tanto para la comprensión como para producción de textos, las actividades que sugerimos (con posibles soluciones) se agrupan en cuatro bloques, están destinadas a un público universitario de diversas carreras y presuponen como mínimo un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia. Se trata de actividades de identificación de elementos y funciones, manipulación de textos, producción libre y otras que implican la aplicación de conocimientos que se encuentran en varios capítulos analizados. El volumen estuvo a cargo de la autora de este artículo como así también de las profesoras Sonsoles Fernández (EOI Madrid), Carmen, López, Encarnación Atienza y Roser Martínez (Universitat Pompeu Fabra y Josefa Martín García (Universidad Autónoma de Madrid). (Véase Vázquez, 2001).

Conclusión

En este artículo se presentan de manera somera algunas de las características más relevantes de dos géneros académicos de gran vigencia en el mundo universitario hispanohablante: la monografía y la clase magistral. Conocerlas es condición indispensable para el desarrollo de materiales destinados a la preparación previa de estudiantes de intercambio. Sin embargo debemos aclarar que se trata de un análisis de carácter general. Quienes lo hemos emprendido somos conscientes de que las disciplinas poseen, más allá de un sustrato común, otras características que las diferencian entre sí. No es necesario recordar que las tradiciones académicas del Derecho o la Lingüística detentan otro discurso que no es el de las Ciencias Naturales o la Economía. No obstante, a través de las actividades programadas, pretendemos dar un visión aplicable a todos los contextos de aprendizaje teniendo en cuenta que el estudiantado siempre es estudiante de una carrera en particular y a pesar de las “excentricidades” de su propia “etnia académica” adquirirá a través de las herramientas que le proporcionamos estrategias, competencias y autonomía para cumplir con eficacia las tareas que se le presenten. Esto contribuirá a satisfacer las expectativas académicas y al mismo tiempo, a comprender mejor otros mundos y el suyo propio. Las personas que participamos en el proyecto ADIEU (en sí mismo un proyecto intercultural) esperamos que nuestro trabajo resulte de interés y motive a colegas y docentes a proseguir con la investigación iniciada.

Publicaciones relacionadas con el proyecto ADIEU

- Vázquez, G. (Coord.) (2000). *Guía didáctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen.
- Vázquez, G. (Coord.) (2001). *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales.* Madrid: Edinumen.
- Vázquez, G. (Coord.) (2001). *Actividades para la escritura académica.* Madrid: Edinumen.
- Vázquez, G. (2001). El discurso académico español: cuestiones preliminares de didactización a través de materiales multimedia y unidades didácticas para el autoaprendizaje. En S. Pastor Cesteros & V. Salazar García (Eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas.* Alicante: Universidad de Alicante.
- Vázquez, G. (2002). *Comprender en español.* Cd Rom. Madrid: Edinumen.
- Vázquez, G. (2004). “La enseñanza del español con fines académicos”. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE).* Madrid: SGEL.
- Vázquez, G. (Coord.) (2005). *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos.* Madrid: Edinumen.

Vázquez, G. & Navas Méndez, A. (2005). *ADIEU Plus. Clases Magistrales. (Derecho, Economía, Arqueología, Filología Española, Ciencias Sociales)*. Postdam: Universidad de Potsdam⁷.

Publicaciones recomendadas no utilizadas en esta publicación

- Battaner, P. (et al.) (2001). *Aprender y enseñar: la redacción de exámenes*. Madrid: A. Machado Libros.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, 3, 336, 143-168.
- Cubo de Severino, L. (Coord.) (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Gallardo, S. (2005). *Los médicos recomiendan. Un estudio de las notas periodísticas sobre salud*. Buenos Aires: Eudeba.
- Hyland, K. & Bondi, M. (Eds.) (2006). *Academic Discourse across Disciplines*. Frankfurt: Peter Lang.
- Montolío, E. (Coord.) (2000). *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Ariel.
- Moyano, E. (2000). *Comunicar ciencia. El artículo científico y las comunicaciones a congresos*. Zamora, Argentina: Secretaría de Investigaciones, Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- RILL 15 (2002). *Textos de especialidad: Problemas y propuestas para la universidad*. Tucumán, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.
- Torner, S. & Battaner, P. (Eds.) (2005). *El Corpus Paau 1992. Estudios descriptivos, textos y vocabulario*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra, Instituto Universitario de Lingüística Aplicada.
- Wainerman, C. & Sautu, R. (2001). *La Trastienda de la Investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.

⁷ No se trata de un producto comercial. Contacto: Alejandra Navas Méndez (mendez@rz.uni-potsdam.de).

Apéndice

Planilla de (auto) observación: dificultades y estrategias

<i>Descubra, en primer lugar, las dificultades que supone comprender clases magistrales e identifique tanto los problemas frecuentes como las estrategias que puedan transferirse positivamente.</i>	SÍ	NO	¿?
Falta de conocimientos previos.			
Poca familiaridad con la pronunciación y el ritmo.			
Confrontación con un estilo lectivo diferente.			
Conceptos y terminología nueva.			
Falta de concentración.			
Incapacidad para reconocer la estructura de la clase.			
Dificultad para sobreponerse a elementos culturales que producen irritación.			
Dificultad para reconocer los momentos donde se producen cambios de discurso.			
Poca habilidad para identificar las estrategias que caracterizan una buena clase magistral y que sirven para contrarrestar lo efímero del texto oral.			
Descubrir “el modo de oír propio” y de los recursos que fomentan la concentración.			
Dificultad para diferenciar información relevante e irrelevante.			
Concentrarse en lo se entiende y no tanto en lo que no se entiende.			
Arriesgar, adivinar, inferir, comprobar y seguir adelante.			
Desarrollar hipótesis sobre el tema.			
Desarrollar la capacidad de anticipación.			
Interpretar el lenguaje no verbal y los elementos fónicos.			
Relacionar lo que se escucha con lo que se sabe.			
Utilizar todos los apoyos visuales que se tienen a disposición.			
Confeccionar fichas de léxico y de marcadores de discurso			
Reflexionar sobre el papel de la memoria y la capacidad motriz.			
Intentar estrategias de reparación aceptables.			
Otras que Ud. considere útiles.			

Planilla de (auto) corrección para la producción de un texto (la monografía)

<p>FUNCIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Responde el trabajo a las instrucciones y consignas docentes? • ¿El tema ha sido tratado según la metodología sugerida en clase? <p>En caso contrario, ¿también es válida?</p>
<p>SITUACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cumple el texto con los requisitos mínimos de corrección lingüística? • ¿Se trata de un texto gramatical, aceptable y adecuado?
<p>PARTES CONSTITUTIVAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Todas las partes esenciales se encuentran representadas? • ¿Los paratextos mínimos (índice y bibliografía) están presentes? • ¿Concuerdan los títulos y su numeración en el índice? • ¿La bibliografía es coherente con las normas más usuales? • ¿Está completa? • ¿Cumplen la introducción y la conclusión con las funciones que le son propias? • ¿Se encuentra la introducción entre los siguientes tipos? <ul style="list-style-type: none"> Presentar <ol style="list-style-type: none"> 1. El tema general 2. El estado de la cuestión 3. El tema específico 4. El propósito del trabajo Resumir <ol style="list-style-type: none"> 1. El desarrollo del tema 2. Las ideas importantes Exponer <ol style="list-style-type: none"> 1. Una tesis 2. Una conclusión • ¿Se encuentra la conclusión entre los siguientes tipos? <ul style="list-style-type: none"> Conclusiones cerradas <ol style="list-style-type: none"> 1. Expone la idea principal del texto 2. Resumen los resultados 3. Evalúan ideas propias y ajenas 4. Exponen la repercusión del texto 5. Resumen el texto Conclusiones abiertas <ol style="list-style-type: none"> 1. Exponen asuntos o temas que requieren tratamiento 2. Presentan aplicaciones 3. Plantean preguntas
<p>PROCEDIMIENTOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿La tesis aparece claramente expuesta? • ¿Aparecen tesis alternativas contrapuestas? • ¿Ha proporcionado ejemplos y están explícitamente marcados? • ¿Desarrolla su opinión de manera gradual? • ¿Ha utilizado la estrategia de la tabula rasa? • ¿Ha utilizado conclusiones intermedias para resumir lo que precede y fundamentar lo que sigue?

ESTILO o REGISTRO	<ul style="list-style-type: none">• ¿Se evitan las referencias personalizadas?• Cuando se asume la autoría, quien escribe ¿se perfila como organizador/a del texto?• ¿El texto se caracteriza por la precisión, la claridad y la economía?• ¿La tendencia es a lo concreto?• ¿Se observa la presencia del principio de la erudición manifiesta?• ¿Se matizan las afirmaciones? ¿Se precisa el grado de certeza o el alcance que tienen las afirmaciones?• ¿Se utiliza la terminología propia de la asignatura?• ¿Aparecen reformulaciones que permiten retomar la línea argumentativa principal?• ¿Se observa una cierta preocupación estética en la redacción?• ¿El texto se orienta a la persona que lee?• ¿Se observa un estilo cooperativo pero de bajo perfil polémico?• ¿El texto detenta un alto grado de subjetividad?
------------------------------	---

Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos

Juan García-Romeu

Instituto Cervantes en Londres

1. Presentación

La aplicación didáctica que proponemos está diseñada para la programación de cursos de fines específicos dirigidos a jóvenes y adultos. Cuando los cursos de español para fines específicos se diseñan desde centros educativos (universidades, institutos Cervantes, academias), la posibilidad de enfrentarse a una gran diversidad y heterogeneidad de intereses, expectativas, motivaciones, conocimientos previos, etc. es mucho mayor que en cursos diseñados desde organizaciones e instituciones laborales concretas (Cassany, 2003). Asimismo, en los cursos de fines específicos impartidos en centros educativos las programaciones preestablecidas y las agendas de aprendizaje de los estudiantes no siempre coinciden (Hutchinson y Waters, 1987. Breen y Littlejohn, 2000).

Por ello, vamos a presentar unas herramientas que permiten adaptar programaciones previas a grupos de estudiantes y, también, desarrollar programaciones *ad hoc* en cursos de enseñanza de español para fines específicos.

Nuestra propuesta de análisis de necesidades se articula a través de dos instrumentos:

a) Cuestionarios de necesidades de comunicación y de aprendizaje.

Con ellos conoceremos y obtendremos un perfil de las características biográficas, de los intereses, de las expectativas, de las necesidades de comunicación y de las preferencias de aprendizaje de los estudiantes. Este perfil nos permitirá, por un lado, identificar y analizar la motivación, las necesidades funcionales, las prioridades respecto a las actividades de la lengua y los contextos comunicativos de uso real. Por otro lado, nos facilitará la identificación y el análisis de las preferencias de aprendizaje, los estilos de aprendizaje y las necesidades de aprendizaje sentidas. Además, estos cuestionarios nos ayudarán a promover en los estudiantes la reflexión sobre sus características como aprendientes únicos.

b) Encuesta para la negociación de los objetivos y planes del curso.

Con ella, pretendemos, en primer lugar, consensuar una guía con objetivos y planes comunes para desarrollar la programación del curso: objetivos, contenidos, metodología, actividades, ámbitos temáticos y organización del tiempo lectivo. En segundo lugar, buscamos iniciar un proceso interactivo y continuo de negociación y consulta para desarrollar la programación. Por último, con esta encuesta queremos promover la motivación e implicación de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y coadyuvar a un aprendizaje cooperativo y a la creación de empatías, lazos afectivos y sinergias.

2. Enfoque metodológico

La propuesta de análisis de necesidades que presentamos se fundamenta en un enfoque orientado a la acción y centrado en el aprendiente y en el proceso. El estudiante, considerado como un agente activo, se constituye en el punto de partida a partir del cual se desarrollará la programación del curso.

Partimos de una concepción de la enseñanza de lenguas en la que:

- “El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular” (Consejo de Europa, 2002, p. 20).
- “El enfoque basado en la acción (...) tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como con toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social” (Consejo de Europa, 2002, p. 20).
- El aprendiente es considerado como una persona que tiene unas necesidades concretas a las que busca dar solución. Necesidades de comunicación de ámbito personal, público, educativo y/o profesional, pero también necesidades de aprendizaje determinadas por sus creencias, preferencias, estilos y experiencias. (Rogers, 1969. Hutchinson y Waters, 1987. Nunan, 1988. Tudor, 1996).
- La enseñanza y el aprendizaje son participativos y se gestionan como una experiencia colectiva. La negociación propicia la discusión entre todos los miembros de la clase para decidir cómo el aprendizaje y la enseñanza van a ser organizados. (Breen y Littlejohn, 2000).

3. Marco teórico

Análisis de la motivación

Para el análisis de la motivación nos basaremos en la *Teoría de la autodeterminación* de Decy y Ryan (2000). Estos autores analizan cómo la motivación favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje. En concreto:

- Facilita una actitud activa y comprometida.
- Coadyuva al mantenimiento del esfuerzo y de la dedicación necesarios para el aprendizaje.
- Promueve la asimilación y el desarrollo de habilidades.
- Favorece el sentimiento de competencia.

Decy y Ryan categorizan la motivación a partir del análisis de las causas que impulsan a una persona a actuar. Así, distinguen entre motivación intrínseca y motivación

extrínseca. La motivación intrínseca está originada por la satisfacción inherente que produce la realización de la tarea en sí misma. Este tipo de motivación promueve la autonomía, el sentimiento de competencia, la curiosidad y el deseo de asumir desafíos. La motivación extrínseca se caracteriza porque los beneficios de la actuación están al margen de la propia actividad.

Con su *Teoría de la autodeterminación* (cuadro 1), Deci y Ryan identifican diferentes tipos de motivación extrínseca a partir de un continuo en el que un extremo lo constituiría la ausencia de motivación y el otro extremo la motivación intrínseca. Los diferentes tipos de motivación extrínseca estarían caracterizados en función de las diferentes modalidades reguladoras del comportamiento, del origen percibido de la finalidad del aprendizaje y de los procesos reguladores del comportamiento.

Cuadro 1. Continuo de autodeterminación en el aprendizaje relacionando tipos de motivación, modalidades de control, origen percibido de la finalidad del aprendizaje y procesos de control.

Comportamiento	Ausencia de determinación			Autodeterminación		
	Ausencia de control			Autonomía		
Tipos de motivación	Automotivación	Motivación extrínseca				Motivación intrínseca
	Modalidades reguladoras del comportamiento	Ausencia de regulación	Regulación externa	Regulación introspectiva	Regulación asumida	Regulación integrada
Origen percibido de la finalidad del aprendizaje	Impersonal	Externo	Un poco externo	Un poco interno	Interno	Interno
Procesos reguladores del comportamiento	No intencionado. Ausencia de valor. Sentimiento de incompetencia. Falta de control.	Conformidad. Recompensas y castigos externos.	Autocontrol. Implicación personal. Recompensas y castigos internos.	Importancia personal. Conciencia de valor. Asunción de objetivos.	Congruencia. Conciencia del aprendizaje. Interiorización del control del aprendizaje.	Interés. Diversión. Satisfacción inherente.

Adaptado de Deci y Ryan (2000)

La motivación no es lineal sino que está directamente vinculada con la percepción de quien determina el comportamiento y con el valor percibido de la actividad concreta que el aprendiz tiene que realizar.

Deci y Ryan (2000) señalan cómo diferentes estudios en educación han demostrado que cuanto más autónoma es la motivación mayor es la implicación, mejor el rendimiento, menor el fracaso y mayor la calidad del aprendizaje.

Análisis de los estilos de aprendizaje

Para identificar los estilos de aprendizaje vamos a utilizar la clasificación que establece Willing (1988) como resultado de una investigación llevada a cabo por el Servicio de Educación de Inmigrantes adultos del Gobierno australiano. La investigación se realizó mediante un cuestionario de 30 preguntas relacionadas con los estilos de aprendizaje y 15 con estrategias de aprendizaje. Este cuestionario fue completado por 517 aprendientes inmigrantes procedentes de diferentes culturas, orígenes sociales y formación educativa.

A partir de la clasificación de los estilos de aprendizaje en independientes y dependientes de campo, Willing identifica un estilo de aprendizaje más en cada una de las dos modalidades. Así, dentro del estilo independiente de campo distingue entre estilo analítico y estilo comunicativo y, dentro del dependiente de campo, entre concreto y orientado a la autoridad. En el cuadro 2 podemos ver las actividades más representativas de cada estilo de aprendizaje. La preferencia por estudiar gramática es representativa tanto del estilo analítico como del estilo orientado a la autoridad. Esta aparente contradicción se debe a que mientras que en el estilo analítico la gramática es una herramienta básica para el análisis, la reflexión y la búsqueda de reglas lógicas en el estilo orientado a la autoridad la gramática ayuda a los aprendientes a estructurar la información nueva y les proporciona seguridad.

Cuadro 2. Estilos de aprendizaje y sus actividades más representativas (1988, Willing?)
 Resultado de la investigación del Servicio de Educación de Inmigrantes adultos del Gobierno australiano

“Analítico”		“Concreto”	
P 17	Me gusta estudiar gramática	P 3	En clase, me gusta aprender con juegos.
P 26	En casa, me gusta aprender estudiando con libros de inglés.	P 5	En clase, me gusta aprender con fotografías, películas y vídeos.
P 13	Me gusta estudiar inglés solo.	P 14	Me gusta aprender inglés hablando en parejas.
P 12	Me gusta que el profesor me deje encontrar mis errores.	P 25	En casa, me gusta aprender con casetes.
P 9	Me gusta que el profesor nos plantee problemas para trabajar.	P 2	En clase, me gusta trabajar con casetes.
P 23	En casa, me gusta aprender leyendo periódicos, etc.	P 29	Me gusta salir con la clase y practicar inglés.
“Comunicativo”		“Orientado a la autoridad”	
P 28	Me gusta aprender inglés mirando y escuchando a la gente.	P 8	Me gusta que el profesor nos lo explique todo.
P 27	Me gusta aprender escuchando a mis amigos cuando hablan en inglés.	P 6	Quiero escribir todo en mi cuaderno de inglés.
P 24	En casa, me gusta aprender viendo la tele en inglés.	P 7	Me gusta tener mi propio manual de inglés.
P 30	Me gusta aprender inglés en tiendas, trenes, etc.	P 1	En clase de inglés, me gusta aprender leyendo.
P 21	Me gusta aprender vocabulario escuchándolo.	P 17	Me gusta estudiar gramática.
P 4	En clase, me gusta aprender conversando.	P 20	Me gusta aprender vocabulario viéndolo.

En Tudor (1996)

4. Propuesta didáctica

Con las herramientas que presentamos pretendemos aproximar las programaciones de cursos de fines específicos impartidos en centros educativos a las necesidades, intereses, expectativas y preferencias del colectivo que forma el grupo de estudiantes y de cada aprendiz considerado individualmente. Asimismo, buscamos proporcionar al docente unos instrumentos que le permitan generar una programación de un curso de español de fines específicos sin contar con un syllabus previo. A continuación, pasamos a presentar los dos instrumentos propuestos:

Cuestionarios de necesidades de comunicación y de aprendizaje

Este instrumento (anexo 1) permitirá al profesor conocer el perfil biográfico, las motivaciones, los objetivos comunicativos y los estilos y preferencias de aprendizaje tanto de cada aprendiz individualmente considerado como del grupo en su conjunto. Los cuestionarios que proponemos se estructuran en cuatro apartados:

Apartado 1. Datos personales

Este apartado consta de cinco preguntas que nos posibilitarán caracterizar el perfil biográfico: lugar de nacimiento, profesión, estudios, lengua materna y conocimiento de otras lenguas.

Apartado 2. Tú y el español

En este apartado consideraremos las relaciones que los estudiantes tienen con el español y el mundo hispano. Lo dividiremos en tres secciones. En la primera identificaremos el conocimiento personal que tienen los estudiantes del mundo hispano (países en los que han estado y motivo de la estancia). En la segunda indagaremos sobre cuáles son los intereses y motivaciones que les impulsan a seguir mejorando su español. En la tercera sección caracterizaremos los contextos de ámbito profesional en los que utilizan el español.

Apartado 3: El español y tu profesión

Este apartado pretende relacionar las actividades de la lengua que están previstas en la programación del curso con las expectativas que tienen los estudiantes con respecto a su aprendizaje de la lengua. Por ello, lo dividiremos en cuatro secciones relacionadas con las cuatro destrezas lingüísticas (hablar, comprender, leer y escribir).

Apartado 4. Aprender español

En este apartado identificaremos las preferencias y los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Incluiremos veintiocho de los treinta ítems empleados por Willing (1988) para caracterizar los diferentes estilos de aprendizaje identificados en su investigación. Los dos ítems excluidos hacen

referencia a preferencias de aprendizaje propias de una situación de inmersión lingüística (ver apartado 3.2, preguntas 29 y 30).

Este apartado lo estructuraremos en ocho secciones. En la sección A consideraremos las preferencias con respecto al tipo de actividades del aula. En la sección B identificaremos las competencias lingüísticas y actividades de la lengua que desean mejorar. En la sección C nos ocuparemos de las preferencias en relación con el tipo de agrupación en clase. En la sección D identificaremos las preferencias con respecto al papel del profesor. En la sección E consideraremos las preferencias en relación con el aprendizaje independiente fuera del aula. En la sección F identificaremos las modalidades de procesamiento de la información (visual, auditivo y *kinesésico*) en el aprendizaje del vocabulario. En la sección G nos ocuparemos de las preferencias con respecto a las competencias lingüísticas. Y en la última sección, la H, valoraremos la intensidad de la motivación a partir de la disponibilidad de hacer deberes en casa.

Encuesta para la negociación de los objetivos y planes del curso

Esta herramienta (anejos 2 y 3) se basa en un instrumento elaborado por Margarita Jiménez y Juan García-Romeu (2005) y en otro elaborado por Juan García-Romeu (2006). Su realización dará paso a un proceso participativo que posibilitará al profesor adaptar los objetivos, contenidos y organización del curso a las expectativas y preferencias manifestadas por los estudiantes. El resultado de la encuesta se plasmará en un documento escrito en el que se recogerán los objetivos y planes acordados. Este documento será el punto de partida de la programación y podrá ser revisado por el profesor y los estudiantes a medida que vaya avanzando el curso.

La encuesta para la negociación de objetivos y planes del curso se articula en dos fases. En la primera (ver anejo 2), los estudiantes ponen en común sus expectativas, necesidades comunicativas, preferencias de aprendizaje y acciones que realizan para practicar español fuera del aula. En la segunda fase, todas las aportaciones se recogen en la pizarra y son objeto de negociación entre el profesor y el conjunto de la clase. En esta fase, el profesor va, por una parte, valorando la posibilidad de alcanzar y desarrollar las diferentes propuestas a lo largo del curso y su compatibilidad con el programa preestablecido. Por otra parte, va proponiendo actividades, materiales y formas de organizar el trabajo que armonicen los objetivos y contenidos del *syllabus* con los deseos, expectativas y preferencias de los estudiantes. El documento resultante (ver anejo 3) recogerá los objetivos y las acciones consensuados y servirá de guía para la adaptación de la programación. Tras este compromiso inicial, comienza un proceso interactivo y continuo de negociación y consulta que contribuirá a desarrollar la programación.

5. Puesta en práctica

Los instrumentos didácticos que presentamos en este artículo se han diseñado para adaptar programaciones de cursos de español de los negocios. El caso práctico que mostraremos a continuación se ha llevado a cabo para desarrollar la programación

de un curso de español de los negocios en el Instituto Cervantes de Londres. El número de estudiantes matriculados es de diez.

Análisis de necesidades de comunicación y de aprendizaje

1. Perfil biográfico

El perfil biográfico de los participantes ha sido descrito a partir de una serie de datos de identidad como, por ejemplo, edad, profesión, estudios... El objetivo de esta descripción es establecer las características objetivas de los alumnos como punto de partida para todo el proceso de programación del curso.

Los datos de identidad obtenidos en nuestro estudio pueden observarse en la siguiente tabla:

<i>Sexo:</i>	Hombres: 5	Mujeres: 5		
<i>Edad:</i>	De 20 a 30: 4	De 31 a 41:3	De 41 a 50: 2	De 51 a 60: 1
<i>Lugar de nacimiento:</i>	Reino Unido: 3	Brasil: 1	Italia: 1	Polonia: 1
	Canadá: 2	Francia:1	Israel: 1	
<i>Profesión:</i>	Consultor financiero	Médico	Gerente regional	
	Consultor de transporte	Economista	Relaciones públicas	
	Administrador	Abogada	Secretaria	
<i>Estudios:</i>	Económicas: 2	Derecho	Diseño Gráfico	
	Mercados y Finanzas	Medicina	Literatura Inglesa	
<i>Lengua materna:</i>	Inglés: 5	Portugués: 1	Italiano: 1	
	Polaco: 1	Francés: 1	Hebreo: 1	
<i>Conocimiento de otras lenguas¹:</i>				
	• El español es su única lengua extranjera:			2
	• El español es su segunda lengua extranjera:			5
	• El español es su tercera lengua extranjera:			2
	• El español es su cuarta lengua extranjera:			1

¹Con un nivel mínimo de competencia de usuario independiente.

Este grupo de diez estudiantes se caracteriza por estar formado mayoritariamente por jóvenes profesionales con estudios universitarios. Destaca la gran heterogeneidad de países de procedencia de los estudiantes y, en consecuencia, la gran variedad de lenguas maternas. Otro elemento de gran relevancia, a la hora de abordar la futura programación, es el elevado conocimiento de otras lenguas con un nivel, al menos, de usuario independiente (en un 90% de los estudiantes el español es, como mínimo, su segunda lengua extranjera). A partir de este perfil podemos prever una gran experiencia de estos estudiantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras, un elevado grado de autonomía e independencia en el aprendizaje y una importante competencia plurilingüe y pluricultural.

2. Tú y el español

En este apartado indagaremos sobre el conocimiento del mundo hispano, el uso en el ámbito profesional del español y la motivación de nuestros estudiantes. En definitiva, examinaremos su grado de implicación con la lengua y cultura hispana para conocer en profundidad sus intereses y sus motivaciones.

• **Conocimiento del mundo hispano**

¿Has estado en algún país hispanohablante? Sí: 9 No: 1

<i>Países:</i>	España: 6	Cuba: 2	Guatemala: 2	Chile: 1	Rep. Dominicana: 1
	México: 3	Costa Rica: 2	Puerto Rico: 1	Perú: 1	
<i>Motivos:</i>	Vacaciones: 6	Familiares: 2	Vivir en otro país: 1		
	Negocios: 2	Viajar: 1			

Para el desarrollo futuro de la programación del curso, tendremos que tener en cuenta el altísimo conocimiento del mundo hispano por parte de estos estudiantes.

• **Uso profesional de la lengua**

¿Usas en tu profesión el español? Sí: 6 No: 4

<i>1. ¿Para qué?</i>	Trabajo: 3	Leer textos: 1	En el trabajo: 5	España: 1
	Correos electrónicos: 2		Internet: 1	
<i>2. ¿Con quién?</i>	Clientes: 4	Colegas: 2	<i>4. ¿Con qué frecuencia?</i>	A diario: 3
				De vez en cuando: 2
				A veces: 1

Este análisis del uso de la lengua en el contexto laboral nos ayudará a identificar actividades de lengua y situaciones de comunicación en el momento de interpretar y llevar a cabo los acuerdos alcanzados para la adaptación de la programación. Cabe destacar que más de la mitad de los estudiantes utilizan el español en el ejercicio de su práctica profesional.

• **Motivación**

¿Por qué quieren mejorar su español?	Sí	No	nc	Procesos reguladores del aprendizaje	Modalidad reguladora	Tipo de motivación
6. Porque les gusta aprender lenguas.	9		1	Autodeterminación, autonomía, interés, diversión, satisfacción inherente.	Intrínseca	INTRÍNSECA
1. Porque les interesa conocer la cultura hispana.	8	1	1			
5. Porque van a ir a vivir a un país hispanohablante.	6	2	2	Congruencia, conciencia del aprendizaje, interiorización del control del aprendizaje.	Integrada	EXTRÍNSECA
4. Porque quieren vivir en un país hispanohablante.	6	3	1	Importancia personal, conciencia de valor, asunción de objetivos.	Asumida	
3. Porque quieren trabajar en una empresa que tenga relaciones con el mundo hispano.	10					
9. Porque tienen colegas hispanohablantes.	5	4	1			
2. Porque lo necesitan en su trabajo.	4	5	1	Autocontrol, implicación personal, recompensas y castigos internos.	Introspectiva	
7. Porque quieren mejorar su currículum.	5	5		Conformidad, recompensas y castigos externos.	Externa	
8. Porque quieren hacer un examen de español.	6	3	1			

La motivación intrínseca que presenta este grupo es elevadísima, además, del análisis de la motivación extrínseca se deriva que las modalidades introspectiva y externa son las que tienen una mayor presencia de respuestas “no” y “no contesta”. Ello nos permite concluir que habrá una considerable implicación, rendimiento y persistencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

• **Intensidad de la motivación**

H) ¿ Quieren hacer deberes? Si: 8 No: 1 NC: 1	1	2	3	4
Horas a la semana:	2		5	1

Para valorar la intensidad del esfuerzo que los estudiantes están dispuestos a realizar identificaremos la disponibilidad para el trabajo fuera del aula y el número de horas semanales que quieren dedicar a éste. Como podemos constatar en el grupo que nos ocupa, la intensidad de la motivación de los aprendientes es considerable.

3. El español y tu profesión

Para analizar las expectativas con respecto al aprendizaje, identificaremos las siete actividades de lengua con mayor aceptación entre las propuestas en la programación del curso y las siete con menor aceptación.

• **Expectativas de aprendizaje**

¿PARA QUÉ QUIEREN MEJORAR SU ESPAÑOL?

Las siete más valoradas

(el total expresa el porcentaje de estudiantes que han marcado sí o mucho)	TOTAL
1. Para hablar por teléfono: hacer pedidos, pedir información, reclamar, etc.	80%
2. Para leer textos de internet.	80%
3. Para comprender a hablantes nativos.	70%
4. Para comprender conversaciones.	70%
5. Para comprender a hablantes nativos por teléfono.	70%
6. Para escribir correspondencia: cartas, faxes, correos electrónicos, ...	70%
7. Para leer correspondencia: cartas, faxes, correos electrónicos, ...	70%

Las siete menos valoradas

(el total expresa el porcentaje de estudiantes que han marcado no o un poco)	TOTAL
1. Para hablar en entrevistas de trabajo.	70%
2. Para comprender mensajes de megafonía.	60%
3. Para hablar en reuniones de trabajo.	60%
4. Para leer contratos, ofertas, facturas.	60%
5. Para hablar en presentaciones de productos.	50%
6. Para escribir informes, presentaciones, memorias, proyectos, etc.	50%
7. Para escribir reclamaciones, quejas, etc.	50%

Está información será de gran relevancia a la hora de adaptar la programación al perfil identificado e interpretar e implementar los acuerdos alcanzados con los estudiantes con respecto al desarrollo del curso.

4. Aprender español

El estilo de aprendizaje mayoritario en el grupo es el comunicativo. Sin embargo, hay una fuerte presencia de preferencias correspondientes a otros estilos de aprendizaje. Ello es perfectamente coherente con el perfil biográfico del grupo (ver apartado 2).

• **Estilos de aprendizaje**

INDEPENDIENTE DE CAMPO

DEPENDIENTE DE CAMPO

0 = No. 1 = Un poco. 2 = Sí. 3 = Mucho.

\bar{X} = Media aritmética. σ = Desviación típica

ANALÍTICO	\bar{X}	σ	CONCRETO	\bar{X}	σ
Me gusta estudiar gramática.	1,8	0,87	En clase, me gusta aprender con juegos.	1,4	0,66
En casa, me gusta aprender estudiando con libros de español.	2	1,18	En clase, me gusta aprender con fotos, vídeos y películas.	2,6	0,49
En clase, me gusta trabajar solo.	0,9	0,64	En clase, me gusta trabajar en parejas.	1,5	0,8
Me gusta que el profesor deje que encuentre mis errores.	0,8	0,6	En casa, me gusta aprender usando casetes y CDs.	2,1	0,61
Me gusta que el profesor nos plantee problemas para trabajar.	1,8	0,87	En clase, me gusta aprender escuchando y usando casetes y CDs.	2,2	0,6
En casa, me gusta aprender leyendo periódicos y textos que me interesan.	2,5	0,67			
	1,63	0,59		1,96	0,45
COMUNICATIVO	\bar{X}	σ	ORIENTADO A LA AUTORIDAD	\bar{X}	σ
En casa y/o en la calle, me gusta aprender escuchando y mirando hablar a hablantes nativos.	2,6	0,91	Me gusta que el profesor nos lo explique todo.	1,4	0,8
En casa y/o en la calle, me gusta aprender hablando con amigos en español.	2,5	0,67	En clase, me gusta aprender escribiendo todo en mi cuaderno.	1,7	1
En casa, me gusta aprender viendo la tele en español.	2,5	0,67	En clase, me gusta aprender con mi propio manual del curso.	1	0,63
Me gusta aprender vocabulario escuchando las palabras.	2,7	0,46	En clase, me gusta aprender leyendo.	2	0,89
En clase, me gusta aprender conversando con el profesor y/o con los compañeros.	2,6	0,66	Me gusta estudiar gramática.	1,8	0,87
			Me gusta aprender vocabulario viendo las palabras.	2	1,02
	2,58	0,07		1,65	0,35

La identificación y el análisis de los estilos y preferencias de aprendizaje es de gran utilidad para seleccionar las actividades y materiales que utilizaremos en la programación, para interpretar y llevar a cabo los acuerdos alcanzados y, asimismo, para que el profesor pueda adaptar su propio estilo de enseñanza a las necesidades del grupo.

Encuesta para la negociación de objetivos y planes del curso

La encuesta de negociación de objetivos y planes nos facilita tanto la adaptación del *syllabus* preexistente como la elaboración de una programación *ad hoc*. El producto de la negociación se presenta bajo un formato de programa-contrato (ver anejo 3) en el que alumnos y profesor se comprometen a alcanzar unos determinados objetivos y a desarrollar unos determinados planes.

En el caso práctico que presentamos los resultados fueron:

OBJETIVOS Y PLANES DEL CURSO DE ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS*

• Objetivos comunicativos y de aprendizaje del grupo

- Ser capaces de utilizar más el español para hacer negocios con países y gente de habla hispana y ofrecerles servicios y productos.
- Poder trabajar en España.
- Aumentar la confianza y la seguridad cuando usamos español en el trabajo.
- Mejorar la fluidez en la interacción oral.
- Mejorar el discurso escrito formal con especial atención a las cartas.

• Ranquin de actividades de lengua clasificado por orden de preferencia

- 6 estudiantes: 1) Interacción y expresión oral. 2) Comprensión auditiva. 3) Expresión escrita.
4) Comprensión lectora.
- 4 estudiantes: 1) Expresión escrita. 2) Comprensión lectora. 3) Interacción y expresión oral.
4) Comprensión auditiva.

• ¿Cómo queremos aprender? ¿Qué nos gusta hacer en clase? ¿Qué tipo de actividades y materiales preferimos?

- | | | |
|---|---|-----------------------|
| - Trabajando en grupos pequeños. | - Simulaciones “al teléfono”. | - Juegos y películas. |
| - Role-plays: negociaciones, ofertas de servicios, entrevistas de trabajo, etc. | - Conversaciones sobre temas de actualidad. | - Ejercicios. |
| - Interacciones con otros compañeros. | - Actividades de comprensión auditiva. | - Cartas formales. |

• Objetivos del curso

- Interacción telefónica. “MP”
- Conocer aspectos socioculturales sobre la forma de negociar de los españoles. “MP”
- Entrevista de trabajo y elaboración de un C.V. “MP”
- Correspondencia (correo electrónico, cartas y faxes) formal. “MP”
- Vocabulario y expresiones idiomáticas relacionadas con el mundo de los negocios. “MP”

• Temas que queremos tratar

- | | | |
|---|----------------------------------|-------------------------|
| - Cómo negociar con españoles. | - Actualidad económica y social. | - Telecomunicaciones. |
| - Costumbres y hábitos en el mundo de los negocios español. | - Noticias de actualidad. | - Mercado inmobiliario. |

• Planes del grupo

- Cada sesión los estudiantes traerán a clase información sobre un tema del que quieran hablar. Los últimos veinte minutos se dedicarán a conversar en pequeños grupos sobre los temas propuestos. “MP”

Este documento servirá, tanto para el profesor como para los estudiantes, de base y de guía para la toma de las decisiones que conlleva el desarrollo de la programación y para poder hacer un seguimiento y valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje.

6. Conclusión

La propuesta didáctica que hemos presentado permite articular la paradójica amplitud y concreción de objetivos y contenidos inherentes al aprendizaje y a la enseñanza de lenguas para fines específicos. Las diferentes herramientas posibilitan, mediante la triangulación de los datos obtenidos, establecer unos procedimientos de programación que facilitan que el desarrollo del curso se adecúe a las necesidades individualizadas de cada estudiante y de cada grupo. Podremos analizar la programación preestablecida a partir del perfil de necesidades de comunicación y de aprendizaje del grupo y de los objetivos y planes acordados. Asimismo, podremos analizar el perfil de necesidades de comunicación y de aprendizaje de cada estudiante en relación con el perfil del grupo, con la programación preestablecida y con los objetivos y planes consensuados. Esta triangulación de datos nos permitirá trabajar en el aula aquellos elementos compartidos y proponer un trabajo autónomo e independiente para las necesidades más particulares.

El objetivo final es conseguir un aprendizaje más eficaz y duradero que promueva la implicación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que dé respuestas personalizadas a necesidades de aprendizaje concretas.

Bibliografía

Breen, M. P. & Littlejohn, A. (2000). *Classroom decision-making*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cassany, D. (2003). La lectura y escritura de géneros profesionales en EpFE. En V. de Antonio, et al. *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 40-64). Ámsterdam: Ministerio de Educación y Ciencia.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes. (2002).

Deci, E. L. Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 1, 68-78.

García-Romeu, J. (2006). *Análisis de necesidades, negociación de objetivos, autoevaluación: una aplicación didáctica para evaluar y adaptar programaciones de cursos de nivel avanzado*. Memoria de máster. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. RedELE, Biblioteca Virtual, número 7, segundo semestre. (2007).
<http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/JGRomeu.shtml>

García-Romeu, J. y Jiménez, M. (2005). *Análisis de necesidades (II), una propuesta para negociar los objetivos del curso*. Madrid: Didactired, Centro Virtual Cervantes.
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_05/17012005.htm

- Hutchinson, T. Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1988). *The Learner Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus: Charles Merrill.
- Tudor, I. (1996). *Learner-centredness as language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willing, K. (1988). *Learning styles in Adult Migrant Education*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.

ANEJOS

Anejo 1: Cuestionario de análisis de necesidades de comunicación y de aprendizaje

1. Datos personales

2. Tú y el español

Nombre y apellido:	Lugar de nacimiento:			
Profesión:	Estudios:			
¿Cuál es tu lengua materna?				
¿Qué lenguas conoces? (Niveles: Inicial – Intermedio – Avanzado – Superior)	HABLO	COMPRENDO	LEO	ESCRIBO
Español				

A) ¿Has estado en algún país de habla hispana?....., ¿en cuál/es?

¿Cuál fue el motivo?

B) ¿Por qué quieres mejorar tu español? Sí No Sí No

- | | | | |
|---|---|---|---|
| 1. Porque me interesa conocer la cultura hispana. | | 6. Porque me gusta aprender lenguas. | |
| 2. Porque lo necesito en mi trabajo. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 7. Porque quiero mejorar mi curriculum vitae. curriculum vitae. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 3. Porque quiero trabajar en una empresa que tenga relaciones con el mundo hispano. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 8. Porque quiero hacer un examen de español. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 4. Porque quiero vivir en un país hispanohablante. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 9. Porque tengo colegas hispanohablantes. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 5. Porque voy a ir a vivir a un país hispanohablante. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 10. Otros. ¿Cuáles? | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

C) ¿Usas en tu profesión el español?

- | | |
|----------------------|-------------------------------|
| 1. ¿Para qué? | 3. ¿Dónde? |
| 2. ¿Con quién? | 4. ¿Con qué frecuencia? |

3. El español y tu profesión

¿Para qué quieres mejorar tu español?

Señala el número de la casilla correspondiente: 0 = No 1 = Un poco 2 = Sí 3 = Mucho

- | | | | |
|--|---------|--|---------|
| 1. Para hablar con: | | 2. Para comprender: | |
| • En reuniones de trabajo. | 0 1 2 3 | • Conversaciones. | 0 1 2 3 |
| • En presentaciones de productos y servicios. | 0 1 2 3 | • Conferencias, presentaciones y debates. | 0 1 2 3 |
| • Por teléfono: hacer pedidos, pedir información, reclamar, etc. | 0 1 2 3 | • A hablantes nativos. | 0 1 2 3 |
| • Con clientes y/o colegas. | 0 1 2 3 | • A hablantes nativos por teléfono. | 0 1 2 3 |
| • En entrevistas de trabajo. | 0 1 2 3 | • Mensajes de megafonía. | 0 1 2 3 |
| • Otros. ¿Cuáles? | 0 1 2 3 | • Otros. ¿Cuáles? | 0 1 2 3 |
| 3. Para leer: | | 4. Para escribir: | |
| • Correspondencia: cartas, faxes, correos electrónicos, etc. | 0 1 2 3 | • Correspondencia: cartas, faxes, correos electrónicos, etc. | 0 1 2 3 |
| • Contratos, ofertas, facturas, etc. | 0 1 2 3 | • Informes, presentaciones, memorias, proyectos, etc. | 0 1 2 3 |
| • Revistas especializadas. | 0 1 2 3 | • Reclamaciones, quejas, etc. | 0 1 2 3 |
| • Textos de internet. | 0 1 2 3 | • Mi curriculum vitae. | 0 1 2 3 |
| • Otros. ¿Cuáles? | 0 1 2 3 | • Otros. ¿Cuáles? | 0 1 2 3 |

4. Aprender español

Señala el número de la casilla correspondiente: 0 = No 1 = Un poco 2 = Sí 3 = Mucho

I) En clase, ¿Cómo te gusta aprender?

- 1. Leyendo. 0 1 2 3
- 2. Escuchando y usando casetes y CDs. 0 1 2 3
- 3. Conversando con el profesor y/o con los compañeros. 0 1 2 3
- 4. Con fotos, vídeos y películas. 0 1 2 3
- 5. Escribiendo todo en mi cuaderno. 0 1 2 3
- 6. Con mi propio manual del curso. 0 1 2 3
- 7. Con juegos. 0 1 2 3
- 8. Con actividades relacionadas con mi experiencia, la actualidad, ... 0 1 2 3
- 9. Con actividades de observación y de práctica gramatical. 0 1 2 3

K) ¿Cómo te gusta trabajar en clase?

- 1. Solo. ----- 0 1 2 3
- 2. En parejas. ----- 0 1 2 3
- 3. En pequeños grupos. ----- 0 1 2 3
- 4. En equipos. ----- 0 1 2 3
- 5. Toda la clase con el profesor. --- 0 1 2 3
- 6. ¿Qué te gusta más? 0 1 2 3

M) En casa y/o en la calle, ¿cómo te gusta aprender?

- 1. Leyendo periódicos y textos que me interesan. 0 1 2 3
- 2. Viendo la televisión en español. 0 1 2 3
- 3. Usando casetes y CDs. 0 1 2 3
- 4. Estudiando con libros de español. 0 1 2 3
- 5. Hablando con amigos en español. 0 1 2 3
- 6. Escuchando y mirando hablar a hablantes nativos. 0 1 2 3

O) ¿Te gusta...

- 1. Estudiar gramática? 0 1 2 3
- 2. Aprender mucho vocabulario? 0 1 2 3

J) ¿Qué te gustaría mejorar?

- 1. La gramática. ----- 0 1 2 3
- 2. El vocabulario. ----- 0 1 2 3
- 3. La pronunciación. ----- 0 1 2 3
- 4. La expresión oral. ----- 0 1 2 3
- 5. La expresión escrita. ----- 0 1 2 3
- 6. La comprensión auditiva. ----- 0 1 2 3
- 7. La comprensión lectora. ----- 0 1 2 3
- 8. ¿Qué es lo que más te interesa mejorar?

L) ¿Qué te gusta que haga el profesor en clase?

- 1. Que nos lo explique todo. 0 1 2 3
- 2. Que nos plantee problemas para trabajar. 0 1 2 3
- 3. Que me ayude a hablar de lo que me interesa. 0 1 2 3
- 4. Que me diga todos mis errores. 0 1 2 3
- 5. Que deje que encuentre mis errores. 0 1 2 3
- 6. ¿Qué te gusta más? 0 1 2 3

N) ¿Cómo te gusta aprender vocabulario?

- 1. Haciendo mi propio diccionario. 0 1 2 3
- 2. Con esquemas temáticos. 0 1 2 3
- 3. Escribiendo las palabras. 0 1 2 3
- 4. Viendo las palabras. 0 1 2 3
- 5. Escuchando las palabras. 0 1 2 3
- 6. Haciendo cosas con las palabras. 0 1 2 3
- 3. Practicar sonidos y pronunciación? 0 1 2 3
- 4. Hacer deberes? 0 1 2 3

P) ¿Quieres hacer deberes? Sí No En caso afirmativo, ¿cuántas horas a la semana?:

① ② ③ ④ ⑤ ⑥

Anejo 2: Encuesta de negociación de objetivos y planes del curso

OBJETIVOS Y PLANES PARA ESTE CURSO

En grupos de tres, contestad las siguientes preguntas:

- **¿Para qué queréis mejorar vuestro español?**

- **¿Qué actividades de la lengua os gustaría mejorar: la interacción oral, la expresión oral, la comprensión auditiva, la expresión escrita o la comprensión de lectura? Ordenadlas por orden de preferencia.**

- **¿Cómo queréis aprender? ¿Qué os gusta hacer en clase? ¿Qué tipo de actividades y materiales preferís?**

- **¿Qué os gustaría aprender en este curso?**

- **¿Qué temas os gustaría tratar en el curso?**

- **¿Es importante asistir regularmente a clase?
¿Y la puntualidad? ¿Por qué?**

- **¿Queréis hacer deberes en casa?**

- **¿Pensáis que es necesario practicar fuera del aula?
¿Qué cosas hacéis normalmente?**

- **¿Para qué creéis que sirve esta encuesta?**

Entre todos, vamos a intentar llegar a un acuerdo para determinar nuestros objetivos y planes del curso.

Anejo 3: Objetivos y planes del curso

OBJETIVOS Y PLANES PARA ESTE CURSO*

- **Objetivos comunicativos del grupo:**

- **Ranking de actividades de la lengua (interacción oral, expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita, comprensión de lectura) del grupo clasificado por orden de preferencia:**

- **¿Cómo queremos aprender? ¿Qué nos gusta hacer en clase? ¿Qué tipo de actividades y materiales preferimos?**

- **Objetivos de aprendizaje del curso:**

- **Planes del grupo:**

- **¿Queremos hacer deberes fuera de clase? Horas a la semana:**

* **Valoración del profesor con respecto a los objetivos y planes determinados:**
 “MP”: muy posible. “P”: posible. “D”: difícil.

Observaciones del profesor:

- La presencia de tantos objetivos hace que, para ser realistas con respecto a la duración del curso, considere óptimo alcanzar un ... % de los objetivos muy posibles y un ... % de los posibles. Los difíciles serán responsabilidad del estudiante ya que no se pueden compaginar con el programa del curso.
- Para aquellos objetivos que no puedan tratarse durante el curso, el profesor facilitará (a los alumnos que se lo pidan) actividades y materiales que promuevan su consecución de una forma autónoma.

Las aplicaciones del Marco Común Europeo de Referencia en la enseñanza del español de los negocios.

Ángel M. Felices Lago y Emilio Iriarte Romero

Centro de Lenguas Modernas. Universidad de Granada

Introducción

En este artículo nos proponemos hacer un análisis de cuáles pueden ser las aportaciones que el Marco Común Europeo de Referencia¹, (MCER en adelante) ofrece para la enseñanza del Español de los Negocios desde un punto de vista didáctico. Nos centraremos primero en los conceptos básicos que el MCER ofrece con la intención de tener una visión global de las bases metodológicas que dicho documento aporta. Seguidamente analizaremos cuáles son las competencias tanto generales como comunicativas que un estudiante debe dominar a la hora de enfrentarse a la ardua tarea de estudiar una lengua extranjera. Como consecuencia de la fase anterior, ofreceremos una tipología de actividades enmarcadas dentro de cada una de las competencias que consideramos esenciales a la hora de plantearnos una unidad didáctica dirigida a estudiantes de español de los negocios que poseen un dominio de lengua de los niveles C1 o C2.

1.- Conceptos básicos

El MCER supone una guía o sugerencia de cuáles se consideran los conceptos básicos que como profesores de lenguas extranjeras podemos tener en cuenta a la hora de plantearnos cuestiones metodológicas cuando diseñamos nuestros cursos. Damos a continuación una lista de los conceptos y las definiciones que corresponden a cada uno de ellos:

- Las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.
- Las competencias generales son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas.
- Las competencias comunicativas son las que posibilitan a que una persona actúe utilizando específicamente medios lingüísticos.
- El contexto se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación.
- Las actividades de lengua suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea.

¹ En este estudio hemos seguido la versión del MCER publicada en español en 2002 por la editorial Anaya. Asimismo, en las páginas siguientes hacemos frecuentes referencias literales a distintos apartados del MCER sin mencionarlo explícitamente. De este modo el estilo es más fluido y se facilita la comprensión del lector. Los lectores que ya estén familiarizados con el MCER pueden pasar directamente al apartado 3. Propuesta de actividades.

- Los procesos se refieren a la cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita.
- El texto es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso.
- El ámbito se refiere a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales. Aquí se ha adoptado una clasificación de orden superior que los limita a categorías principales que son adecuadas para el aprendizaje, la enseñanza y el uso de la lengua: los ámbitos educativo, profesional, público y personal.

Teniendo en cuenta los propósitos generales de aprendizaje y enseñanza de lenguas, puede resultar útil distinguir al menos los siguientes:

- el ámbito personal, que es el de la vida privada del individuo que se centra en su familia y en sus amigos y en el que se realizan prácticas individuales tales como la lectura por placer, la escritura de un diario personal, la dedicación a un interés particular o a una afición, etc.;
- el ámbito público, que es aquel en el que la persona actúa como miembro de la sociedad o de alguna organización y en el que se realizan transacciones de distinto tipo con una variedad de propósitos;
- el ámbito profesional, que es aquel en el que la persona desarrolla su trabajo o su profesión;
- el ámbito educativo, en el que la persona participa en alguna forma organizada de aprendizaje, sobre todo (pero no necesariamente) dentro de una institución educativa.

En cada ámbito, las situaciones externas que surgen pueden ser descritas en función de:

- el lugar y los momentos en que ocurren;
- las instituciones u organizaciones: la estructura y los procedimientos de los que controlan gran parte de lo que normalmente puede ocurrir;
- las personas implicadas, sobre todo según la relevancia de sus papeles sociales en relación con el usuario o alumno;
- los objetos (animados e inanimados) del entorno;
- los acontecimientos que tienen lugar;
- las intervenciones realizadas por las personas implicadas;
- los textos que se encuentran dentro de esa situación.

Una estrategia es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse.

Una tarea se define 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. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un

texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupos. Un factor importante es que la tarea debe aportar flexibilidad de adaptación a los diferentes niveles de dominio, tal y como menciona Juan Lázaro (2003:192) “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”.

Las competencias parciales

El MCER comprende la descripción de cualificaciones «parciales», que son apropiadas sólo cuando se requiere un conocimiento más restringido de la lengua (por ejemplo, para la comprensión más que para la expresión oral), o cuando se dispone de una cantidad limitada de tiempo para el aprendizaje de una tercera o cuarta lengua y se pueden conseguir quizá unos resultados más útiles aspirando, por ejemplo, a las destrezas de reconocimiento más que a las de recuperación. El hecho de dar un reconocimiento formal a dichas capacidades contribuirá al fomento del plurilingüismo mediante el aprendizaje de una mayor variedad de lenguas europeas.

Multilingüismo y Plurilingüismo

El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concreto, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional.

El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. Tal y como señalan Llorián y Rodrigo (2005, p. 58) “desde una perspectiva plurilingüe el usuario – aprendiz de una nueva lengua se servirá de los conocimientos y habilidades o destrezas (lingüísticos y no lingüísticos) adquiridos o aprendidos durante los procesos de apropiación de otras lenguas, incluida la materna”.

2. Las competencias comunicativas y las competencias generales

A. Las competencias comunicativas

Están compuestas por las siguientes subcompetencias:

- 2.1.- Las competencias lingüísticas
- 2.2.- Las competencias sociolingüísticas
- 2.3.- Las competencias pragmáticas

2.1.- Las competencias lingüísticas

El enfoque adoptado procura determinar y clasificar los componentes principales de la competencia lingüística, definidos como el conocimiento de los recursos formales y la capacidad para utilizarlos. El esquema siguiente sólo pretende ofrecer, como instrumentos de clasificación, algunos parámetros y categorías que pueden resultar útiles para la descripción del contenido lingüístico y como base para la reflexión. Los profesionales que prefieran utilizar un marco de referencia distinto son libres, en este asunto como en cualquier otro, de hacerlo. En tal caso, deberían establecer la teoría, la tradición o la práctica que van a seguir.

Las competencias lingüísticas están compuestas por las siguientes subcompetencias:

2.1.1.- La competencia léxica.

La competencia léxica, que es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales.

Los elementos léxicos comprenden:

a) Expresiones hechas, que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo. Las expresiones hechas incluyen: fórmulas fijas como refranes o proverbios y modismos.

Régimen semántico: expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas; por ejemplo: Cometer un crimen/error, ser culpable de (algo malo), disfrutar de (algo bueno).

b) Polisemia: Los elementos gramaticales pertenecen a clases cerradas de palabras tales como adverbios, artículos, etc.

2.1.2.- La competencia gramatical.

La competencia gramatical se puede definir como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos.

2.1.2.- La competencia semántica

Comprende la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno. Trata de dos aspectos que son:

Relación de las palabras con el contexto general:

- referencia;
- connotación;
- nociones específicas generales.

Relaciones semánticas como, por ejemplo:

- sinonimia/antonomimia;

- hiponimia / hiperonimia;
- régimen semántico;
- relaciones de la parte por el todo (metonimia);
- equivalencia de traducción.

2.1.3.- La competencia fonológica

La competencia fonológica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de:

- las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos>);
- los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (rasgos distintivos; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad);
- la composición fonética de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.);
- fonética de las oraciones (prosodia):
 - acento y ritmo de las oraciones;
 - entonación.

2.1.3.- La competencia fonológica

La competencia ortográfica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos. Los sistemas de escritura de todas las lenguas europeas se basan en el principio alfabético, aunque los de algunas otras lenguas siguen el principio ideográfico (por ejemplo: el chino) o el principio consonántico (por ejemplo: el árabe).

Para los sistemas alfabéticos, los alumnos deben saber y ser capaces de percibir y producir lo siguiente:

- las formas de las letras en sus modalidades normal y cursiva, tanto mayúsculas como minúsculas;
- la correcta ortografía de las palabras, incluidas las formas de contracción aceptadas;
- los signos de puntuación y sus normas de uso;
- las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letras, etc.;
- los signos no alfabéticos de uso común (por ejemplo: @, &, \$, etc.).
- la capacidad de resolver la ambigüedad (palabras homónimas, ambigüedades sintácticas, etc.) en función del contexto.

2.1.3.- La competencia fonológica

A la inversa, los usuarios a los que se les pide que lean en alto un texto preparado o que utilicen en el habla palabras que han aprendido en su forma escrita, necesitan saber articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita. Esto puede suponer lo siguiente:

- el conocimiento de las convenciones ortográficas;
- la capacidad de consultar un diccionario y el conocimiento de las convenciones utilizadas en los diccionarios para la representación de la pronunciación;
- el conocimiento de la repercusión que las formas escritas, sobre todo los signos de puntuación, tienen en la expresión y en la entonación.

2.2.- Las competencias sociolingüísticas

La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Se compone de las siguientes secciones:

2.2.1.- Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales

Naturalmente, estos marcadores difieren ampliamente según las distintas lenguas y culturas, dependiendo de factores tales como

- a) el estatus relativo,
- b) la cercanía de la relación,
- c) el registro del discurso, etc.

2.2.2.- Las normas de cortesía

Las normas de cortesía proporcionan una de las razones más importantes para alejarse de la aplicación literal del «principio de cooperación». Varían de una cultura a otra y son una fuente habitual de malentendidos interétnicos, sobre todo cuando las normas de cortesía se interpretan literalmente.

a) Cortesía «positiva»; por ejemplo:

- mostrar interés por el bienestar de una persona, etc.;
- compartir experiencias y preocupaciones, «charla sobre problemas», etc.;
- expresar admiración, afecto, gratitud, etc.;
- ofrecer regalos, prometer futuros favores, hospitalidad, etc.

b) Cortesía «negativa»; por ejemplo:

- evitar el comportamiento amenazante (dogmatismo, órdenes directas, etc.);
- expresar arrepentimiento, disculparse por comportamiento amenazante (corrección, contradicción, prohibiciones, etc.);
- utilizar enunciados evasivos, etc. (por ejemplo: Creo que..., preguntas cortas de confirmación, etc.).

2.2.3.- Las expresiones de sabiduría popular

Estas fórmulas fijas contribuyen de forma significativa a la cultura popular. Se utilizan a menudo, por ejemplo, en los titulares de los periódicos. El conocimiento de esta sabiduría popular acumulada, expresado en un lenguaje que se supone conocido, es un componente importante del aspecto lingüístico de la competencia sociocultural.

2.2.4.- Diferencias de registro

El término registro se utiliza para referirse a las diferencias sistemáticas existentes entre las variedades de la lengua utilizadas en distintos contextos. Éste es un concepto amplio, que podría abarcar lo que aquí denominamos «tareas» «tipos de texto» y «macrofunciones».

2.3.- Las competencias pragmáticas.

Las competencias pragmáticas se refieren al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes:

- a) se organizan, se estructuran y se ordenan («competencia discursiva»);
- b) se utilizan para realizar funciones comunicativas («competencia funcional»);
- c) se secuencian según esquemas de interacción y de transacción («competencia organizativa»).

2.3.1.- La competencia discursiva

La competencia discursiva es la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua.

2.3.2.- La competencia funcional

Este componente supone el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos. La competencia en la conversación no es sólo cuestión de saber qué formas lingüísticas expresan determinadas funciones (microfunciones) concretas.

Las microfunciones son categorías para el uso funcional de enunciados aislados (generalmente breves), normalmente como turnos de palabra de una interacción. Las microfunciones se clasifican por categorías.

Por ejemplo:

La vida social: Atraer la atención, tratamiento a los demás, saludos, presentaciones, brindis, despedidas.

Las macrofunciones son categorías para el uso funcional del discurso hablado o del texto escrito que consisten en una secuencia (a veces ampliada) de oraciones; por ejemplo: descripción, narración, comentario.

En lo concerniente al mundo laboral, el MCER, da los siguientes objetivos como guía:

Como residentes temporales, los alumnos deberían saber lo siguiente:

- buscar permisos de trabajo, etc. del modo más adecuado;
- preguntar (por ejemplo, a agencias de empleo) sobre el carácter, la disponibilidad y las condiciones de empleo (por ejemplo, descripción del puesto de trabajo, salario, normas del trabajo, tiempo libre y vacaciones, duración del contrato);
- leer anuncios de puestos de trabajo;
- escribir cartas de solicitud de trabajo y asistir a entrevistas ofreciendo información escrita o hablada sobre datos, titulaciones y experiencia de carácter personal, y contestando a preguntas referidas a ello;
- comprender y seguir los procedimientos para los contratos;
- comprender y plantear preguntas relativas a las tareas que hay que realizar al comenzar un trabajo;
- comprender las regulaciones y las instrucciones de seguridad;
- informar de un accidente y realizar una reclamación a la compañía de seguros;
- hacer uso de las prestaciones de la asistencia social;
- comunicarse adecuadamente con los superiores, los colegas y los subordinados;
- participar en la vida social de la empresa o institución (por ejemplo, en el bar, en los deportes y en las asociaciones, etc.).

B. Las competencias generales

1. Saber.

1.1. El conocimiento del mundo.- Lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos.

1.2.- El conocimiento sociocultural.- La vida diaria, condiciones de vida, las relaciones personales, el lenguaje corporal, las convenciones sociales, rituales, etc.

1.3.- La consciencia intercultural.- El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio»

2.- Saber hacer.-

2.1.- Destrezas prácticas.- profesionales, sociales, etc.

2.2.- Destrezas interculturales.- cumplir el papel de intermediario cultural

3.- **Saber ser.-** factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal

4.- **Saber aprender.-** es la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando estos cuando sea necesario.

4.1.- Reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación

4.2.- Destrezas de estudio

4.3.- Destrezas de descubrimiento (heurísticas /investigación)

3. Propuesta de actividades

Por medio de las actividades propuestas, vamos a mostrar extractos de una unidad didáctica en la que se pretende desarrollar la competencia comunicativa tal y como queda reflejada en el actual MCER y teniendo en cuenta todas las sub-competencias que la integran. De este modo, hemos dividido la unidad didáctica en un total de cinco secciones que a su vez, en algunos casos, se dividen en otras subáreas.

Estas cinco secciones están clasificadas según la tipología de competencias que se deseen desarrollar y en general se trabajan la competencia lingüística, la competencia sociocultural, la competencia sociolingüística, la competencia pragmática y la competencia intercultural.

Tomando también como base el MCER hemos tenido en cuenta que la realización de las distintas actividades de la lengua se refleje en la práctica de las destrezas de expresión y comprensión, es decir, expresión oral y escrita y comprensión lectora y auditiva junto con las de mediación e interacción a lo largo de la unidad.

“El lenguaje de la empresa y los negocios es el ámbito profesional alrededor del cual puede decirse que surgió la enseñanza de segundas lenguas con fines específicos” (Pastor, 2004, p. 318). En cuanto a los diferentes ámbitos que se establecen en el MCER, hemos dado prioridad al ámbito profesional, abarcando actividades y relaciones que se producen en el área del mundo de los negocios junto con algunas de las posibles situaciones en las que el apprehending se podría encontrar.

Finalmente hemos adoptado una metodología basada en el enfoque por tareas, las cuales requieren el uso de estrategias para la comunicación y el aprendizaje que conllevan los niveles de un usuario independiente (niveles umbral y avanzado). En palabras de Fernández, S. (2003, 103):

Por su lado el MCER ha incentivado todavía más la reflexión y la práctica de este enfoque, al asumirlo no solo como una práctica didáctica más, sino como el eje articulador de todos los aspectos implicados en el aprendizaje de las lenguas.

A continuación damos paso a la descripción específica de cada sección de las que se compone este manual y de una actividad tipo por cada una de las competencias.

Sección 3.1.- Competencia pragmática.

3.1.1.- Competencia discursiva. Esta sección está orientada a dotar al usuario de la capacidad de estructurar y controlar los diferentes tipos de discurso que se dan en el área de la correspondencia comercial en función de la coherencia, la cohesión, la ordenación lógica, el estilo, el registro, la eficacia retórica y la organización del texto.

Ejemplo de actividad

Completa los espacios en blanco de esta carta con el vocabulario del recuadro.

publicado, comprobarán, estimados, requerido, relación, solicitan, adjunto, puesto, proporcionarles, respuesta, diseñador

_____ señores:

Me dirijo a ustedes en _____ al anuncio _____ en el País del días 5 del presente, en el que _____ un programador.

Como _____ al leer el C. V. _____, mi formación y experiencia corresponden a este tipo de _____ ya que poseo el título _____ y he ocupado el puesto de _____ de programas en una empresa internacional durante ocho años.

Quedo a su disposición para _____ toda la información adicional que ustedes crean oportuno.

En espera de su _____, les saluda atentamente,

Juan Alberto Cino

Sección 3.2. Competencia lingüística.

3.2.1.- Competencia léxica. En esta sección se pretende proporcionar al usuario el conocimiento amplio del vocabulario y la capacidad de usarlo a través de fórmulas fijas, modismos y frases hechas, debiendo manifestar un buen dominio del léxico en situaciones de negociaciones formales e informales o en los temas pertinentes relacionados con el trabajo.

Ejemplo de actividad

La palabra puesto tiene varias acepciones. Una de ellas está relacionada con la posición laboral que una persona ocupa en una empresa. Además de esta acepción te vamos a dar otros usos de esta palabra y tu deberás especificar a qué alude y si es posible buscar un sinónimo.

a.- Manuel va hoy muy puesto porque va a una entrevista de trabajo y tiene mucho interés en trabajar en esa empresa.

b.- Al final Jesús decidió que lo suyo era ser autónomo y compró un puesto de churros.

c.- Juan será un buen contable porque está muy puesto en matemáticas.

d.- Inditex ocupa uno de los mejores puestos en la Bolsa de valores española.

e.- En el servicio militar cada soldado sabe dónde está su puesto.

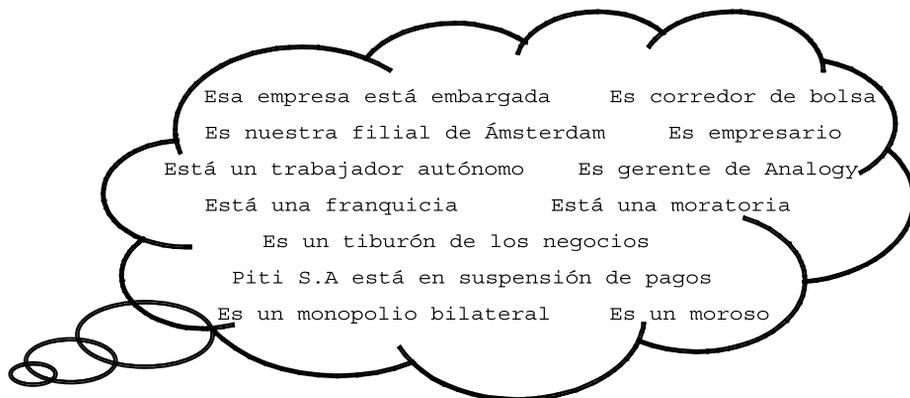
f.- No hice el informe puesto que al final lo canceló el director en el último momento.

3.2.2. Competencia gramatical y funcional. Está enfocada a dar a conocer al usuario los recursos gramaticales y la capacidad de utilizarlos por medio de funciones, procesos y relaciones para poder comunicarse con razonable corrección en situaciones laborales.

Ejemplo de actividad

Hemos recogido lo que algunos empresarios dicen con cierta frecuencia en el trabajo. Corrige los errores que detectes y después elige si en los siguientes enunciados están hablando de características de personas o cosas (ser) o si, por el contrario, están hablando de estados (estar).

Sección 3.3.- Competencia sociolingüística



3.3.1.- Registros. Se pretende dotar al usuario del conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua por medio de la adquisición de elementos tales como los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular y las diferencias de registro para que el usuario se exprese con convicción y claridad en un registro formal e informal que sea adecuado a la situación.

Ejemplo de actividad

2.- A continuación te vamos a dar una serie de refranes y expresiones que guardan una estrecha relación con el trabajo. También te damos lo que significan pero eso lo deberás intuir tú.

REFRANES	SIGNIFICADO
1.- A quien madruga, Dios le ayuda	a.- Cada profesional o trabajador tiene su propia forma de hacer las cosas.
2.- Quien mucho abarca, poco aprieta	b.- En la época estival el turismo, la agricultura y otros sectores tienen su temporada alta y es cuando más dinero se puede ganar.
3.- Cada maestrillo tiene su librillo	c.-No tiene trabajo y por lo tanto no tiene ganancias
4.- Donde manda capitán no manda marinero	d.- Aquellos que hacen varias tareas a la vez es probable que no tengan éxito en su realización por no poder concentrarse por completo en todas ellas.
5.- No hay mejor lotería que el trabajo y la economía	e.- En cualquier organización jerarquizada el mando corresponde a aquellas personas que están situadas en lo más alto de la jerarquía.
6.- Zapatero a tus zapatos	f.- Se dice cuando realizamos una tarea con rapidez y sin pensar demasiado en ello.
7.- Dicho y hecho.	g.- Se utiliza esta expresión para llamar la atención a alguien con la intención de que se concentre en su propia actividad
8.- Sin oficio ni beneficio	h.- Tanto el ahorro como el trabajo son dos formas seguras de obtener beneficios.
9.- Hacer el agosto	i.- Aquellos que son trabajadores tendrán más posibilidad de tener éxito económico que aquellos que se quedan durmiendo hasta tarde.

Ahora te vamos a dar una serie de situaciones y tú tendrás que decidir cual de los refranes anteriores consideras que es el más adecuado.

Situación 1.- Una madre no está contenta porque su hijo sale todas las noches y se levanta muy tarde.

Situación 2.- Un señor que tiene 50 años no tiene trabajo ni posesiones.

Situación 3.- Un señor ha obtenido más ganancias en su empresa que las que obtiene habitualmente.

Situación 4.- Un trabajador actúa como si fuera el director de la empresa.

Situación 5.- Una compañera de tu trabajo utiliza los juegos de azar para intentar aumentar sus ahorros y ganancias.

Situación 6.- Estás hablando con un amigo que dice que te va a ayudar a realizar una tarea pero no le ves intención de hacerlo.

Situación 7.- Una compañera realiza una tarea de una manera diferente a como la haces tú.

Situación 8.- Un trabajador está interfiriendo en una tarea que no le corresponde a él porque debe dedicarse a otra.

Situación 9.- Tu compañero está intentando hacer tres actividades a la vez con la intención de salir antes de trabajar pero ninguna la hace bien.

Sección 3.4. Competencia sociocultural

3.4.1. Competencia cultural. Está dirigida a dotar al usuario del conocimiento de la cultura de los negocios en España que se pretende conocer por medio de la descripción de aspectos tales como la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, creencias, actitudes, lenguaje no verbal, convenciones sociales y comportamientos rituales para desarrollar la habilidad de desenvolverse adecuadamente en diferentes situaciones sociales y culturales en la sociedad y cultura meta. La relación entre cultura y economía es sin duda un factor importante a tener en cuenta en la enseñanza del español de los negocios, tal y como nos recuerda Felices Lago (2003, p.175): “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...”

Ejemplo de actividad

En una entrevista de trabajo.

A continuación te damos un extracto de una entrevista de trabajo que Paco Lega ha hecho para trabajar de administrativo en una compañía de seguros. Analízala y explica cuáles son los errores que se han cometido por parte de ambos, teniendo en cuenta las pautas de la entrevista que hemos analizado anteriormente.

Paco.- P
Entrevistador.- E

E.- ¡Buenos días! Perdona pero no tengo mucho tiempo para entrevistarle.

P.- No pasa nada.

E.- ¿Qué busca en este trabajo?

P.- Bueno, pues es que me he presentado a las oposiciones de auxiliar administrativo tres veces y no he probado y he pensado que aquí sería más fácil. Así puedo conseguir algo de estabilidad laboral e independencia.

E.- ¿Cuáles son sus puntos fuertes?

P.- La verdad es que tengo muchos pero así, en general, podría decir que no soy egoísta, soy amigo de mis amigos, vital, espontáneo y responsable.

E.- ¿Cuál es su valor añadido?

P.- La tolerancia y la paciencia, casi nunca me enfado aunque eso no quiere decir que no lo haya hecho nunca pues a veces con mi hermana discuto pero yo creo que no es porque yo no tenga paciencia sino porque nunca piensa en lo que dice y se cree que siempre tiene la razón.

E.- Usted habla inglés y francés ¿verdad?

P.- No, en mi currículum especificaba que hablo y escribo inglés correctamente

E.- ¿Qué funciones realizaba usted en sus anteriores trabajos?

P.- Pues de todo, aunque en teoría era administrativo en la práctica he hecho de todo, desde llevarle el café a mis superiores hasta contestar las llamadas telefónicas. Lo que más he hecho ha sido encargarme de archivar documentos y enviar la correspondencia.

3.4.2. Comprensión auditiva. En esta sección el alumno se enfrenta a textos orales relacionados con el ámbito profesional en los que deberá comprender con detalle información concreta de varias áreas del mundo empresarial.

Sección 3.5. Competencia intercultural

En esta sección se pretende dotar al usuario de la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera para poder adquirir el papel de intermediario o mediador cultural entre la cultura corporativa del propio país y la cultura corporativa meta para poder superar relaciones estereotipadas y abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas a través de mecanismos que sirvan para desarrollar la sensibilidad cultural y utilizar una gran variedad de estrategias para establecer contactos con personas que proceden de otras culturas corporativas. Se pretende, entre otras cosas, hacer reflexionar de la importancia de su propia cultura en relación con otras. Tal y como dice Ellis (1994, p. 219): “awareness of one’s own culture in relation to those of others has become a growing issue in the field of business”.

Ejemplo de actividad

ALUMNO A

Imagínate que vienes a buscar trabajo a España y le pides ayuda como mediador intercultural a un amigo porque no entiendes la causa de algunos hechos que te han extrañado en una entrevista de trabajo que has hecho.

Pregúntale a tu amigo el porqué de la actitud de los directivos españoles para que la próxima vez estos aspectos no supongan un choque cultural para ti.

SUCESO OCURRIDO	¿QUÉ PASÓ?
<p>En una entrevista de trabajo, el señor que le ha entrevistado ha dicho: "Ya le llamaremos" pero no le han llamado y ya han pasado dos semanas desde que hizo la entrevista.</p>	
<p>En la entrevista de trabajo no le han preguntado sobre las aportaciones futuras que podría realizar en la empresa y solamente se han limitado a analizar las titulaciones y los cursos de formación que ha realizado.</p>	
<p>Mientras se hacía la entrevista, la secretaria ha entrado dos veces al despacho para consultarle al director algunos asuntos. En esos momentos tu amigo estaba hablando y el director ha dejado de escucharle y ha dirigido la atención a la secretaria.</p>	
<p>Cuando se ha levantado al terminar la entrevista, le ha dado las gracias por la molestia pero el director se ha limitado a decir: "sí, ya le llamaremos", por lo tanto, tu amigo ha pensado que ha sido una grosería y se ha molestado porque su cortesía no ha sido correspondida. Ya que piensa que cada vez que alguien dice "gracias" se debe responder "de nada".</p>	

4. Conclusión

El MCER supone para el profesor de español de los negocios una base o guía en la programación de los cursos que tenga que impartir, no solamente desde la perspectiva de la creación curricular sino también a nivel metodológico, creación de unidades didácticas, tipología de actividades y evaluación de las cuatro destrezas. Debemos resaltar la característica no normativa de dicho texto al sugerir cómo enfrentarse a las áreas anteriormente citadas antes que imponer un modo de hacerlo.

Bibliografía

Ellis, M. (1994). *Teaching Business English*. Oxford: O.U.P.

Consejo de Europa / Departamento de Política Lingüística-Estrasburgo (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Grupo Anaya, S.A.

Felices Lago, A. (2003). El español de la economía desde una perspectiva nacional e internacional: programación y actividades. En V. de Antonio, R. Cuesta & A. van Hooft *et al.* (Eds.), *Español para Fines Específicos. Actas del II CIEFE* (pp. 175-184). Ámsterdam: Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, Instituto Cervantes.

Fernández, S. (2003). *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia*. Madrid: Edinumen.

Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación*. Madrid, Anaya. (Ver también: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>).

Juan Lázaro, O. (2003). El enfoque por tareas y el español de los negocios: integración de destrezas. V. de Antonio, R. Cuesta, A. van Hooft *et al.* (E d s .) , *Español para Fines Específicos. Actas del II CIEFE* (pp. 191-203). Ámsterdam: Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, Instituto Cervantes.

Llorián, S. & Rodrigo, C. (2005). Diseño y desarrollo del currículo de ELE a la luz del MCER. *Revista Carabela*, 49-80.

Pastor, Susana. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas*. Alicante: Servicio de Publicaciones Universidad de Alicante.

Introducir la competencia intercultural en el currículo de empresariales mediante tebeos

Para “poder ganar dinero“ hay que “saber perder tiempo“

Erwin Snauwaert y Franciska Vanoverberghe

EHSAL, Europese Hogeschool Brussel

En el ámbito del español para fines específicos, el análisis de necesidades ocupa una posición privilegiada. Considerando el currículo de las ciencias empresariales, tradicionalmente le adjudicamos un papel primordial a la enseñanza de la gramática básica en los primeros años, de preferencia dentro de un método bastante comunicativo, para llegar al estudio de la terminología comercial y económica en una etapa más avanzada. Sin embargo, la globalización de los negocios obliga cada vez más a completar nuestros métodos con un componente intercultural que les ofrezca a nuestros estudiantes “una adecuada formación intercultural que les permita desenvolverse correctamente en una cultura profesional extraña” (Corros Mazón, 2002, p. 238-239).

1. Necesidad de la competencia intercultural

El tema de la comunicación intercultural se plantea de manera ejemplar en el caso de los estudiantes de empresariales. Los encuentros comerciales internacionales son por excelencia interculturales. La globalización de los negocios no ha eliminado las diferencias. Al contrario, las ha hecho más visibles y más cercanas. El “viaje de negocios al extranjero” llega a ser un encuentro con el Otro en el sentido filosófico de la palabra¹.

En la clase de ELE, nos vemos pues confrontados con la siguiente situación paradójica: ¿es posible preparar a los estudiantes para la “no evidencia”, lo inesperado, lo no presupuesto? Para “comprender y hacerse comprender” los futuros hombres de negocios necesitarán más que el dominio del idioma. De hecho, para no tener malentendidos, probablemente es más importante no pecar contra las reglas básicas de la comunicación intercultural que saberse la gramática hasta las letras pequeñas. Además, los errores suelen perdonarse a los turistas, pero no pasa igual en el caso de las negociaciones comerciales. No sólo son diferentes las expectativas de sus respectivos interlocutores, el hombre de negocios tampoco se lo puede permitir, puesto que hay asuntos de dinero y de contratos en juego¹.

Dentro del marco de la enseñanza de ELE, los estudiantes de empresariales forman además un público particular. En asuntos de aprendizaje de idiomas, su criterio es el de la eficacia. Muchas veces estiman que “ya se les entenderá” y aducen este argumento para hacerse perdonar su competencia lingüística defectuosa. Esta impetuosidad hace que no sea nada evidente hacerles conscientes de que los errores contra el código cultural caen a veces peor que los errores contra la gramática o el léxico comercial. Entonces, ¿cómo convencerles de que en el encuentro intercultural, la pregunta clave no es: “¿Me entenderán, sí o no?”, sino “¿Cómo me entenderán, bien o mal ?” y eso sin quitarles la autoconfianza y el entusiasmo?

“¿Cómo me entenderán, bien o mal ?” y eso sin quitarles la autoconfianza y el entusiasmo?

Cabe señalar a esta altura que la competencia intercultural no se deriva automáticamente del conocimiento de la lengua segunda o de algunas estancias en el extranjeroⁱⁱⁱ, sino que hay que tratarla explícitamente en el aula y esto valiéndose de un concepto que trascienda lo puramente anecdótico. El intento de suscitar en el alumno un tipo de *inteligencia global (awareness)* indica que la didáctica de clase de lengua puede rozar no sólo el campo de la cultura sino también los de la pragmática y de la semiótica, e incluso de la ética.

La creación de una *competencia comunicativa* pretende despertar en el alumno una sensibilidad al contexto. Se trata de una predisposición personal que, en el mejor de los casos, combinaría cierto tipo de apertura con una dosis de reticencia^{iv}. En la confrontación con lo ajeno, conviene eludir los dos extremos de ambos polos. Es un equilibrio difícil, tanto más en estudiantes que tienen entre 18 y 22 años, que poco a poco van especializándose en cierto ramo de las ciencias empresariales y por eso necesitan unas estrategias de comunicación eficaces y adaptadas a la situación. Conviene pues encontrar un método para introducir la competencia intercultural que sea bastante abarcador y que haga comprender a nuestros estudiantes de empresariales que, al hacer negocios con hispanohablantes o con personas de culturas con una visión polimórfica del tiempo, para « poder ganar dinero » a veces hay que « saber perder tiempo ».

2. Los tebeos facilitan el acceso a la competencia intercultural

En el aula, los tebeos parecen cumplir con los requisitos para injertar esta sensibilidad al contexto comunicativo. A partir del asombro que puedan producir mediante un enfoque inductivo, permiten llamar la atención hacia las trampas del encuentro intercultural. Su relevancia didáctica procede en primera instancia de la claridad de su mensaje y de su potencial humorístico. Por incluir estos dos aspectos universales, los tebeos consiguen suavizar el pasaje al tema intercultural

2.1. La claridad

Igual que las películas, las canciones o los videojuegos, los tebeos forman parte de la cultura juvenil, por lo cual el “género” de las fuentes empleadas no plantea problemas suplementarios para que pase el mensaje principal. Cabe recordar que en el currículo de empresariales difícilmente se puede recurrir a la lectura de textos literarios. Aunque, como bien se sabe, suelen ser fuentes de información cultural ricas y gratas, no cuadran temáticamente con los enfoques empresariales. Además, su aprovechamiento eventual muchas veces apelaría a unas competencias que todavía no están bastante elaboradas en nuestros estudiantes y, por lo mismo, requeriría más horas en el currículo. Esta dificultad no se plantea en los cómics.

Efectivamente, los tebeos pertenecen a un registro con el que los estudiantes en cuestión están familiarizados. Constituyen un código que «saben leer» (haciendo

abstracción de la lengua) mediante el apoyo de los elementos gráficos que visualizan y contextualizan el mensaje. El poder visual propio de la imagen hace que se capte el mensaje más rápidamente, o sea “una imagen vale más que mil palabras” (Al-Momani, Jáimez, 2002, p. 91). Gracias a su código fijo en cuanto a aspectos formales, los tebeos son de por sí un género transcultural. Por cierto, los tebeos presentan caricaturas y exageraciones, pero desde el punto de vista didáctico tienen la ventaja de la claridad. El carácter caricatural nos lleva al segundo criterio de selección: el humor.

2.2 El humor

Efectivamente, otra ventaja es que “los mensajes cómicos, ideados por el profesor o procedentes de los materiales didácticos que éste emplea, tienden a amenizar el trabajo en clase” (González Verdejo, 2002, p. 347-348). Resulta a veces duro darse cuenta de que en realidad nos parecemos todos, al menos en parte, a estos personajes a veces algo estúpidos de los tebeos. El estudiante/lector del tebeo le tiene cierta simpatía al héroe, pero el aspecto caricatural impide sin embargo que el lector se quiera identificar con él: no queremos incurrir en parecidos errores.

En este sentido, los aspectos humorísticos que son típicos de muchas historietas hacen más amena la difícil lección del conocimiento de sí mismo. Darse cuenta de la confusión entre diferentes códigos culturales, que apunta muy a menudo en los tebeos, es el primer paso en el desarrollo de una competencia intercultural. El asombro al que lleva esta constatación sienta la base de la reflexión acerca de las diferencias culturales. Sólo a partir del reconocimiento de los propios criterios culturales se toma conciencia de los criterios vigentes en la otra cultura. De esta manera, los tebeos llevan a un mejor conocimiento de sí mismo. Por este aspecto humorístico, los tebeos les permiten a los estudiantes abordar el tema intercultural de una manera auténtica y directa, como si fuera la lógica continuación del proceso de aprendizaje que iniciaron de niños.

3. Los tebeos ofrecen los contenidos de la competencia intercultural

Además de facilitar el acceso al tema, los cómics incluyen unos contenidos que le marcan el paso al propio desarrollo de la competencia intercultural. Este desarrollo se trata muy abiertamente en la obra teórica *Grondslagen van Interculturele Communicatie (Fundamentos de la Comunicación Intercultural)* de Shadid. Concretamente, Shadid concibe la competencia intercultural como un proceso muy amplio –no sólo afecta a las relaciones entre diferentes nacionalidades sino también al entendimiento entre diferentes capas sociales dentro de un mismo contexto cultural- y determina que su aprendizaje pasa necesariamente por tres etapas: la motivación, el conocimiento y las destrezas (Shadid, 1998, p.87-89).

La motivación no depende en primer lugar de un material concreto. Tiene que ver con el grado de deseo que tiene alguien para conocer cierta cultura e integrarse en ella. El análisis de las necesidades de los estudiantes de empresariales, que

hemos efectuado al principio, no deja lugar a dudas. Los beneficios que se pueden sacar abriéndose paso en los mercados internacionales constituye una motivación de por sí. A esta altura, los tebeos sólo presentan la ventaja de constituir, como se ha visto ya, un fácil acceso a la temática intercultural. A esto se añade que llegan a desempeñar un papel prominente en las fases del conocimiento y de las destrezas, respectivamente estableciendo una conciencia cultural y condicionando una apertura a lo ajeno.

3.1. Conocimiento: conciencia cultural

Como cualquier texto u obra de arte, los tebeos se insertan en un determinado contexto histórico y “representando con fidelidad tanto los ambientes como las indumentarias y comportamientos de una época determinada” tienen un alto “valor como documento testimonial” (Altarriba, 2003, p.8). Como se puede ver en algunos de los fragmentos reproducidos aquí abajo, las viñetas pueden proporcionarnos información muy pertinente sobre la historia, la cultura, la lengua, las costumbres y, muy importante para los estudiantes de empresariales, la economía de España o de América Latina.

Aunque se trata de una clase de lengua, no es necesario utilizar sólo tebeos redactados en español. Si bien estos últimos tienen una plusvalía lingüística poniendo en evidencia, por ejemplo, el registro del español hablado, las imágenes de España y su valor (inter)cultural también pueden ser transmitidas por tiras en otras lenguas. Así ilustraremos algunos aspectos mediante fragmentos en neerlandés y francés. Estos, además, se conectan mejor con la cultura de origen de los estudiantes belgas y, presentando las cosas por unos prismas preestablecidos, dejan constar mejor la distancia que mide entre las culturas concernidas. Esto ejemplifica una vez más que, como se ha visto en la encuesta de Van Hooft, Korzilius y Planken (2002), la competencia intercultural goza de cierta independencia frente a la enseñanza de idiomas y hasta la supera.



Este primer fragmento de Asterix^{vi} integra diferentes niveles de contenido: nos informa sobre la historia (la romanización de los celtíberos), la cultura (la corrida: las felicitaciones de Julio César se comparan con el corte de una oreja) y la lengua. Es aquí donde mejor se perfila la pertinencia de los fragmentos en idiomas extranjeros. La interjección “hombre” pasaría desapercibida en la versión española de *Asterix en Hispania*, dado su empleo estandarizado y frecuente en castellano. La traducción francesa “homme”, sin embargo, se percibe como inusitada y cómica y, por lo mismo, atrae la atención en el carácter típico de esa expresión española.



© Francisco Ibáñez. © Ediciones B, S.A.

El extracto de “13 Rue del Percebe” dibujado por Ibáñez^{vii}, el autor de Mortadelo y Filemón, por su parte se refiere a unas costumbres españolas retratando dos constantes de la vida española popular: la omnipresencia de las loterías y el bar equipado con televisor como espacio de encuentro.



© Les Éditions Albert René / Goscinny Uderzo

Volvemos a encontrar este escenario en la imagen de la tasca andaluza, sacada también de la versión francesa del ya citado episodio de Asterix^{viii}. Esta tira aborda el tema económico y destaca la importancia del turismo y el papel primordial que desempeña en él la presencia y la inversión extranjeras. Este último aspecto queda evi-

denciado en la “transculturalización” de la tasca en una “Stube” alemana, como se observa en la letra gótica de los bocadillos y en el menú: salchichas, coles, tocino –los ingredientes del tradicional *chucrút* teutón- y cerveza.

Huelga decir que estos fragmentos constituyen sólo algunos ejemplos escogidos entre una gran variedad y que también podríamos encontrar otros tantos para acercarnos, tan sólo dentro del marco hispánico, a América Latina. Basta pensar en las historietas que se refieren a la las culturas precolombinas, a la conquista, al intervencionismo norteamericano y al sínfin de dictaduras, como se da el caso en los álbumes de Tintín como *La Oreja Rota*, *El Templo del Sol* y *Tintín y los Pícaros*.

Según el objetivo que se fije el profesor estos aspectos pueden profundizarse o tratarse fugazmente como breve introducción a la cultura española o hispanoamericana. En muchos casos semejantes fragmentos despiertan la curiosidad de los alumnos o confirman sus presuposiciones con respecto a España y América Latina. Su fuerza consiste en el hecho de que enganchan con la cultura hispánica y establecen la diferencia con la cultura a partir de la cual se estudia el español.

Aunque semejante información ya puede ayudar a los estudiantes a construirse una conciencia cultural, solamente se compone de ciertos contenidos coloreados por las culturas concernidas. A esta altura, puede asomarse el peligro de reducir estas peculiaridades culturales a unos estereotipos o a convertirlas en generalizaciones abusivas del tipo “los españoles son perezosos, los belgas tontos y los holandeses tacaños”. Semejantes posturas no sólo pasan por alto la esencia de la persona –aunque pertenece a cierta sociedad y reúne en sí algunos rasgos culturales, una persona, o en el caso de los encuentros comerciales “un cliente”, es ante todo un individuo- sino que por su carácter estereotipado impiden el diálogo intercultural en vez de favorecerlo. Para llegar a esto y evitar malentendidos, precisamente hace falta una destreza que permita entender cabalmente los diferentes elementos de conocimiento y situarlos en su contexto adecuado.

3.2. Destrezas: autocrítica y empatía

Como alega Lorenzo Zamorano (2002), “conocer al otro no equivale a comprenderlo ni a –re-conocerlo”^x. Para acceder a la dimensión intercultural es necesario un cambio de perspectiva (Lorenzo Zamorano, 2002, p. 544). En este sentido los elementos de conciencia cultural, aportados entre otros por los tebeos, sólo pueden ser un punto de partida. La comunicación intercultural va más allá de las meras curiosidades y supone una relación de igualdad entre las culturas concernidas. Para concretar esto, se apela a una facultad de “autocrítica que es necesaria para huir de la facilidad del tópico” y capaz de convertir a los lectores “crédulos” en lectores “críticos” (Rodrigo Alsina, 1999, p.90).

Aunque esta perspectiva (auto)crítica por lo general escasea en el séptimo arte que, por su naturaleza caricatural, muchas veces apuesta por el contraste, surgen a veces unas tímidas tentativas, como se observa en la tira siguiente de la versión original neerlandesa de Bob y Bobet^x.



© 2008 Standaard Uitgeverij Antwerpen – België

Este fragmento cuestiona claramente la propia cultura. Lambik, el personaje calvo cuyo nombre recuerda una famosa cerveza artesanal belga, pretende darle unas clases de tráfico a un policía latinoamericano desde la perspectiva “generosa” de un europeo bien desarrollado. Su altivez lleva al fracaso y resulta contrarrestada por la humildad de su compañero musculoso, Jerónimo. Este ironiza la leyenda negra que, ente otros, ve a todos los latinoamericanos como indios y desconoce el considerable componente europeo que generalmente está presente en dicha cultura. Se lexicaliza la autocrítica y el ansia de la objetividad en las palabras: “Disculpalo: piensa que sólo nosotros somos civilizados”. La incomprensión mutua se refleja una vez más en la reacción del policía que parece reducir el término “civilización” a las manifestaciones del orden social más superficiales y caricaturales, o sea, la existencia de la policía y del ejército.

Sólo superando el nivel del tópico y del exotismo y eliminando el etnocentrismo se puede desarrollar una competencia intercultural. Abandonando los prejuicios se eliminan las trabas entre las culturas y se condiciona la empatía, la destreza que consiste en “meterse en el pellejo del otro”. Precisamente esta capacidad constituye el telón de fondo que determina el éxito del mensaje lingüístico en el que los profesores de español tanto trabajamos. Por más que los estudiantes sean capaces de proferir enunciados correctos, si éstos no cumplen con los requisitos del diálogo intercultural, principalmente llevarán a unos desencuentros y de poco les servirán en sus negociaciones.

4. ¿Cómo plasmar la competencia intercultural?

4.1. Crearse una actitud

Más que insistir en contenidos lingüísticos, este uso de los tebeos ayuda a crear en los estudiantes de empresariales una actitud de (autor) reflexión, de comprensión y de respeto. Así se establece una apertura que es necesaria para llegar a una competencia intercultural. Sin embargo, para acceder de lleno a esta última, es preciso superar el mundo bastante reducido de la historieta.

De esta forma, la información sobre historia, cultura, costumbres y economía ya destacada puede aprovecharse para formular una serie de consejos para el via-

jante de negocios. Así, en lo que atañe a la realidad española, se puede llamar la atención hacia aspectos como la diversidad de España –Cataluña no es Andalucía-, la importancia del contacto ocular y el dominio de la lengua, las frecuentes interrupciones en conversaciones y reuniones, el papel que juega la comida... Aunque no se tienen que considerar como imperativos y prohibiciones de carácter absoluto y que no se los debe aprender de paporreta sin más criterio, tales consejos eliminan muchas barreras entre las dos partes. Establecer semejante “guía de supervivencia” puede ampliar la conciencia de los alumnos, favorecer en ellos la comprensión mutua y así fortalecer su competencia intercultural.

A esta altura se apela en alto grado a la flexibilidad de los profesores. Ya que éstos difícilmente pueden conocer todos los detalles de la(s) cultura(s) hispánica(s) deben convertirse pues en los primeros aprendices de la comunicación intercultural y de la “etiqueta de negocios” de los países concernidos para compartir y discutirlos después con el alumnado. A nuestro parecer, es valioso el ejemplo del profesor que no pretende ser omnisciente, sino que, ante sus alumnos, adopta una actitud de sensibilidad y de respeto hacia las diferencias interculturales: “más enseñan buenas acciones que buenos sermones”.

4.2. Aprender a (re)formular

Que la competencia intercultural sea ante todo una actitud no significa que no se pueda trabajar en el nivel lingüístico. Más precisamente entra en juego aquí la pragmática. Así se puede dispensar atención a unas técnicas de reformulación y ejercerlas mediante unos ejercicios de fraseología. Estos deberían ayudar al alumno a formular el mensaje según las normas de la cultura a la que se dirige (Corros Mazón, 2002, p. 240-241). En este punto se recurre a los conocimientos “tradicionales” de gramática y de léxico ya adquiridos y se los acopla al enfoque intercultural para concretar la empatía necesaria a la comunicación. ¿Cómo pedir ayuda? No siempre resulta adecuado emplear el imperativo, muchas veces es mejor empezar por “¿Le importaría ...?”. ¿Cómo dar consejo y expresar una opinión divergente con la debida cautela? Aquí se revela interesante el empleo del condicional. ¿Cómo pedir ayuda lingüística o comprobar información? Son varios los ejemplos de actos de lengua en los que interviene la competencia intercultural, y que se pueden ejercer en la clase de lengua.

En segundo lugar se destaca la importancia de la “metacomunicación” (Rodrigo Alsina, 1997, p 5). Dada la importancia creciente del componente intercultural, los estudiantes tendrán que aprender no sólo a expresarse sino también a explicar, si se revela necesario, qué quieren expresar exactamente. Teniendo en cuenta las sensibilidades de la cultura receptora, tendrán que aclarar la tonalidad de su mensaje y eventualmente “reprocesarlo” debidamente. Se trata de adquirir giros del tipo” o sea que...”, “dicho de otro modo...”, “en otras palabras...”, “lo que quiero decir exactamente es que”...etcétera. Cabe esperar que así se reduzcan la incertidumbre y los malentendidos entre los interlocutores de otra cultura.

Si mediante estas técnicas el estudiante llega a poner en la debida perspectiva cultural sus propios enunciados y los de su interlocutor, su funcionamiento lingüístico

habrá llegado a un nivel superior al que tenía antes. Su producción lingüística en adelante tendrá como trasfondo las eventuales implicaciones interculturales. El hecho de que se efectúe esta reflexión acerca del contexto comunicativo y de que se acceda por lo tanto al nivel de la pragmática significa que no sólo para el hombre de negocios, sino también para el profesor de lengua y sus alumnos “la pérdida de tiempo” (con los tebeos) resulta muchas veces en ganancias.

Conclusión

La comunicación intercultural engloba contenidos que antes caían fuera del ámbito de la clase de lengua (Verluyten, 2000, p. 96). Para formularlo en términos comerciales, si la clase de lengua también enfoca el tema de la interculturalidad, el profesor realiza una plusvalía en el nivel de la pragmática. Pero el alumno también sale ganando. Estará mejor armado como negociador el que se dé cuenta de las trampas de la comunicación intercultural. Estará también mejor formado como persona, con una conciencia más completa de su identidad, ya que habrá explicitado los mecanismos automáticos de la cultura propia. Puesto que esta explicitación sólo se lleva a cabo en la zona de tensión donde se produce el encuentro (diciéndolo de manera positiva) o el choque (de manera negativa) intercultural, la competencia intercultural nos lleva a mejor conocernos a nosotros mismos. Es la orientación policrónica del tiempo típica de las culturas latinas que nos hace conscientes de nuestra propia puntualidad y de los problemas que puedan surgir de la misma.^{xi} Estudiar idiomas es más que nunca un elemento fundamental en la formación de una juventud que tendrá que desenvolverse en un mundo y en un comercio cada vez más globalizados.

Notas:

- i En un intento de contestar a la pregunta «¿Cómo comportarse ante el Otro?», el semiótico Todorov (1982) describe el descubrimiento de América como el encuentro más asombroso de la historia de la humanidad. (Todorov, 1982, p. 13).
- ii Sobre los peligros de los malentendidos en el comercio internacional, véase Ricks (1993).
- iii Van Hooff A., Korzilius H., Planken, B. (2002, p. 69-70). Un sondeo entre estudiantes de tres universidades revela que el conocimiento de la lengua segunda y las estancias en los países concernidos de menos de tres años de duración (como vacaciones, o estudios en el extranjero) no favorecen la comprensión intercultural, a no ser que se trate de una cultura muy alejada como se da en el caso del japonés.
- iv “Ce n'est pas le manque, mais au contraire, l'excès d'informations qui constitue l'obstacle à la compréhension et à la communication interculturelle”. (Kozakaï, 2000, p. 136). “La culture pose des limites à nos pensées et actions à travers les valeurs et les normes qu'elle véhicule. Notre liberté est ainsi restreinte, mais c'est grâce à cette contrainte sociale que nos actions quotidiennes deviennent possibles.” (Kozakaï, 2000, p. 99).
- v El conocimiento de la cultura propia es la condición previa para que se desarrolle una competencia intercultural. La comunicación intercultural dice pues tanto sobre la propia identidad como de la cultura ajena: «L'identité relève de la différence plutôt que de la propriété intrinsèque» (Kozakaï, 2000, p. 33).
- vi Viñeta procedente de Gosciny, Uderzo, (1969). Astérix en Hispanie. Bruselas: Lombard, p. 5.
- vii Viñeta procedente de Ibáñez, (1990). 13 Rue del Percebe. Barcelona: Ediciones Bruguera.
- viii Viñeta procedente de Gosciny, Uderzo, (1969).). Astérix en Hispanie. Bruselas: Lombard, p. 41.

- ix Lorenzo Zamorano, S. (2002), p.540, citando a García y Baragán.
- x Viñeta procedente de Vandersteen, W. (1971) *Suske en Wiske, Het zoemende ei*. Amberes/Utrecht: Standaard Uitgeverij, tira 52 . Traducción de los bocadillos por los autores de este artículo:
- 1 Policía: Señor, por favor, sígame.
 - Lambik: ¡Un momento, eh, carioca!
 - 2 Lambik: Un respetable y civilizado ciudadano del Viejo Mundo te va a enseñar las reglas del tráfico.
 3. Jerónimo: (lengua rudimentaria): tener que disculparlo. El pensar sólo nosotros civilizados.
 - Policía ¡Oh no, señor! ¡Nosotros también tenemos ejército y policía!
- xi "Le groupe ethnique ne se définit pas par son contenu culturel propre, mais par la frontière que les membres et les non-membres du groupe perçoivent subjectivement vis-à-vis d'un autre groupe." (Kozakai, 2000, p. 29).

Bibliografía

- Al-Momani, R., Jaimez, R. (2002). La imagen como recurso de interculturalidad en la enseñanza del español en el mundo árabe. En M. Pérez Gutiérrez & J. Coloma Maestre (Eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Universidad de Murcia: actas del XIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 90-98). Murcia: Universidad de Murcia.
- Altarriba, A. (2003). Enseñar con viñetas. Peculiaridades y aplicaciones didácticas de la historieta. *Mosaico*, 10, 4-9.
- Corros Mazón, F.J. (2002). Vender y convencer en español: aspectos interculturales de las ventas para alumnos portugueses de EPFE. En M. Pérez Gutiérrez & J. Coloma Maestre (Eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Universidad de Murcia: actas del XIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 238-244). Murcia: Universidad de Murcia.
- González Verdejo, N. (2002). Humor se escribe con "U" de universal. La risa como medio de acercamiento cultural. En M. Pérez Gutiérrez & J. Coloma Maestre (Eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Universidad de Murcia: actas del XIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 236-357) Murcia: Universidad de Murcia.
- Kozakai, T. (2000). *L'étranger, l'identité. Essai sur l'intégration culturelle*. Paris : Bibliothèque Scientifique Payot.
- Lorenzo Zamorano, S. (2002). Materiales multiculturales en el aula de español: recorrido crítico. En M. Pérez Gutiérrez, J. Coloma Maestre (Eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Universidad de Murcia: actas del XIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 538-553). Murcia: Universidad de Murcia.
- Ricks, D. A. (1993). *Blunders in International Business*. Cambridge-Oxford: Blackwell Business.
- Rodrigo Alsina, M. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. *Revista Cidob d'Afers Internacionals*, 36, 1-9.

- Rodrigo Alsina, M (1999). *La Comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Shadid, W.A. (1998). *Grondslagen van interculturele communicatie: studieveld en werkerrein*. Houten/Diegem: Boon, Stafleu Van Loghum.
- Todorov, T. (1982). *La conquête de l'Amérique. La question de l'autre*. Paris: Seuil.
- Van Hooft, A., Korzilius, H. & Planken, B. (2002). La conciencia intercultural y la adquisición de segundas lenguas. ¿Predice el dominio de segundas lenguas el desarrollo de la conciencia intercultural? En M. Pérez Gutiérrez, J. Coloma Maestre (Eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Universidad de Murcia: actas del XIII Congreso Internacional de ASELE* (pp.52-77). Murcia: Universidad de Murcia.
- Verluyten, S. P. (2000). *Intercultural Communication in Business and Organisations. An Introduction*. Leuven: Acco.

Aprendo a escribir en 10 pasos

K. Buyse

*en nombre de los equipos de los proyectos “ElektraRed” y “Trampas y Pistas”,
K. U. Leuven & Lessius Hogeschool.*

En esta nueva era de la enseñanza, caracterizada por la mayor cantidad y disponibilidad de conocimientos e instrumentos, en contraste con la disminución de las horas de contacto en las carreras académicas, al profesor actual se le convierte cada vez más en el ‘coach’ de unos procesos *interactivos y comunicativos*, encaminados a instruir a los ‘usuarios’ en el *autoaprendizaje asistido* de *estrategias y actitudes* de autoformación ‘para toda la vida’. De esta manera, en los currículums y “marcos” actuales se le convierte al alumno actual en un individuo responsable que llega a comunicar con soltura, toma iniciativas y realiza proyectos tanto individualmente como en equipo. Paradójicamente, cada vez más profesores describen a sus alumnos como todo lo contrario: éstos se caracterizarían por una falta de responsabilidad, autonomía e iniciativa, además de estar cada vez menos dispuestos a comunicar, tanto oralmente como por escrito.

No obstante, es en el mismo entorno de aprendizaje actual donde tenemos a nuestra disposición una serie de instrumentos que nos permiten crear un *entorno agradable*, motivador y responsabilizador para enseñar y aprender a comunicar, entre otros, por escrito.

En este artículo, después de esbozar los marcos tradicionales y actuales de aprendizaje, tanto en términos generales como en su aplicación a las clases de redacción, se presentará un recorrido de *10 pasos* por los que el profesor puede guiar al alumno de *una carrera de lenguas* para mejorar su nivel de redacción, tomando en cuenta las características antedichas de esta nueva era de enseñanza y sus *posibilidades informáticas*. Cuando en Buyse (2006b) se presentaron la *metodología* y los resultados *empíricos* de la redacción en 10 pasos, elaborados en el marco del proyecto ElektraRed¹, aquí se enfoca desde un punto de vista *práctico* el procedimiento en cada una de las fases y se especifica cómo se pueden mantener la mayoría de los puntos fuertes de la metodología si se aplica *fuera de las carreras de lenguas y/o sin disponer de instrumentos informáticos*.

1. Marcos tradicionales y actuales de aprendizaje

Cada estudiante está familiarizado —hasta atemorizado por— el “Mar Rojo de la Redacción”, en cuya corrección destacan el subrayado manual en un color poco motivador y/o unas anotaciones poco sistemáticas; además de ser normativos y enfocados en el error, en vez de en la asimilación de las estructuras típicas del español (e.g. la nominalización¹¹), los comentarios están orientados hacia la asimilación de conocimientos, en detrimento de la adquisición de destrezas, aspectos (meta)cognitivos y actitudes, como el análisis, la inducción, la (auto)motivación, la

(auto)evaluación, la colaboración, la discusión y la exploración (eficaz) de los instrumentos disponibles (digitales y otros). El color rojo emblemático de este método de trabajo simboliza el carácter unilateral y unidireccional del procedimiento, que tiene sus méritos en un marco de aprendizaje tradicional, en cuyas estructuras rígidas el estudiante —sobre todo el de las generaciones anteriores, educadas con métodos más autoritarios— suele tomar la iniciativa de almacenar y estudiar las observaciones.

Sin embargo, aplicado a la generación actual, el rendimiento es considerablemente más bajo, porque al estudiante medio sólo le motiva a desatender el material, de modo que su progreso suele ser mínimo. En esta nueva era de la enseñanza, caracterizada por la mayor cantidad y disponibilidad de conocimientos e instrumentos, en contraste con la disminución de las horas de contacto en las carreras académicas, al profesor actual se le convierte cada vez más en el ‘coach’ de unos procesos *interactivos* y *comunicativos*, encaminados a instruir a los ‘usuarios’ en el *autoaprendizaje asistido* de *estrategias* y *actitudes* de autoformación ‘para toda la vida’. De esta manera, en los currículos y “marcos” actuales se le convierte al alumno actual en un individuo responsable que llega a comunicar con soltura, toma iniciativas y realiza proyectos tanto individualmente como en equipo. Paradójicamente, cada vez más profesores describen a sus alumnos como todo lo contrario: éstos se caracterizarían por una falta de responsabilidad, autonomía e iniciativa, además de estar cada vez menos dispuestos a comunicar, tanto oralmente como por escritoⁱⁱⁱ.

Además, en cualquier caso, ante la falta de sistematicidad de las anotaciones el profesor no llega a descubrir de manera objetiva los puntos débiles (y fuertes) de cada curso y público, lo cual imposibilita la división bien motivada del proceso de aprendizaje en fases en las que por curso y etapa se trabajen los puntos débiles de cada fase.

No obstante, es en el mismo entorno de aprendizaje actual donde tenemos a nuestra disposición una serie de instrumentos que nos permiten crear un entorno agradable, motivador y responsabilizador para enseñar y aprender a comunicar, entre otros, por escrito. A sabiendas de que la realidad sea menos dicotómica, es en este bajo rendimiento de los trabajos de redacción donde se sitúa el punto de partida del Proyecto ElektraRed (ER), en el que constituimos un “learner corpus” de redacciones (estudiantes de las dos carreras *académicas de lenguas* en Flandes, a saber: ‘Traductores e Intérpretes’ y ‘Lingüística y Literatura’ —la antigua filología—; tres instituciones; los tres primeros cursos). Las redacciones son anotadas digitalmente con una versión personalizada del programa Markin^{iv}, cuya “barra de botones” —que cada uno puede concebir para sus propios fines— permite anotar de manera sistemática. Las anotaciones, tanto positivas como críticas, cubren todos los componentes de la redacción —de la ortografía al texto, pasando por la puntuación, la morfología, la morfosintaxis, la pragmática, el léxico, etc.— y no dan la respuesta sino que obligan al alumno a reflexionar sobre cada problema señalado, antes de buscar soluciones y alternativas (más típicas, por ejemplo).

Normal View Colour Print View Black Print View Statistics Feedback (1) Annotation Key

Un día y una noche en compañía de Dios

Anoche ^{Werkwoordstijden} tenía un sueño muy extraño. ^{Goed gebruik tijden} Estaba soñando con que pasaba un día y una noche en compañía del Altísimo.

Comenzamos ^{Goed gebruik tijden} el día llenando las manos con agua, lanzamos gotas sobre el mundo de manera que toda la gente se despertó y pudo contemplar una alfombra de gotas de agua que cubría su jardín. Era un espectáculo muy bonito y de ese modo, las criaturas de Dios pudieran comenzar de buen humor su jornada de trabajo.

Luego le ^{Voorzetselvoorwerp} ayude ojear la correspondencia y el correo electrónico. También contesté al teléfono porque Nuestro Señor recibe muchas solicitudes cada día y tiene que realizar mucho trabajo de caridad. Eso me parecía una tarea muy fatigosa. ^{Interpunctie} entonces ^{Connectoren}, cuando Dios estaba ^{Werkwoord (vorm)} haciendo la siesta, fui en su lugar a la reunión mensual con Alá y Buda. Esas sesiones suelen durar bastante tiempo porque Alá siempre predica mucho y Buda está cada vez en busca al nirvana.

Después de la reunión ^{Werkwoord (vorm)} hubo sonada la hora de la acción y asistí a Dios Padre en hacer milagros: curar ^{{***y}^A} acusativo un enfermo incurable, prevenir catástrofes, hacer nacer ^{{***y}^A} acusativo niños, en resumidas cuentas: las cosas de todos los días.

Cuando ^{Eerder begane fout} hubimos terminado la cena (pan, vino y pescado) Dios ya tenía preparado el último juego del día: abrió un gran saco lleno de estrellas en el que yo pude hurgar. Las lanzamos en el aire ^{Typische spelfout vermeden} e hicimos ponerse el sol. El resultado fue un cielo estrellado maravilloso.

Finalmente llegó la despedida. Muy rápidamente le di una pequeña hoja con unos deseos míos (todavía soy una belga y un amigo con mucha influencia siempre puede ser útil). ^{Eerder begane fout} entonces le di un beso de buenas noches. Él me dio una patada de manera que perdí el equilibrio y caí del cielo hacia la tierra.

^{Goed gebruik van de connectoren} En aquel momento desperté de un sobresalto. Primero no sabía lo que había ocurrido pero después de unos minutos me realicé que sólo había sido un sueño. Decidí tomar una ducha. Me miré en el espejo y vi un cardenal gigantesco en mi trasero. ¿Puede ser que no hubiera sido un sueño?

Figura 1

Aparte de las anotaciones (véase, para un ejemplo, la fig. 1), el anotador puede introducir notas (si prevé que al estudiante le resultará difícil encontrar una solución), comentarios generales —reciclables también—, puntuaciones^v y estadísticas generadas automáticamente que permiten al estudiante descubrir sus puntos fuertes y débiles (fig. 2).

Statistics		
Instances	Description	Category
1	Goede uitdrukking van relatie tussen paragrafen, zinnen of zinsdelen (b.v. gebruik voegwoord of bijwoord)	Tekst
2	Eerder begane fout	Herhaling
2	Vervoging werkwoorden (vormfout)	Morfologie
2	Foutief of onvoldoende gebruik "a" acusativo	Morfosyntaxis
1	Foutief gebruik werkwoordstijden (buiten consecutio temporum)	Morfosyntaxis
1	Interpunctiefout (leestekens + hoofdletters)	Interpunctie
1	Gebrekkige uitdrukking van relatie tussen paragrafen, zinnen of zinsdelen (b.v. gebruik voegwoord of bijwoord)	Tekst
1	Typische spelfout vermeden	Spelling
2	Goed gebruik van de werkwoordstijden	Morfosyntaxis
1	Foutief voorzetselvoorwerp bij werkwoord, substantief of adjectief	Woordenschat

Figura 2

Además de esto, las anotaciones y las estadísticas pueden contener enlaces a unas bases de datos tanto internas como externas que llevan al estudiante a una descripción más detallada de (la categoría del) problema (fig. 3).

• Woordenschat		
AFL	Slechte toepassing afleidingsmechanismen	Conozco a dos panamanos [...] (panameños)
CAM	Foutief gebruik "verbos auxiliaires de cambio" ("worden") (voor meer uitleg: klik hier)	No me he puesto loco en esas condiciones terribles. (he vuelto)
COL	Foute collocatie (voor meer uitleg: klik hier)	[...] hay que llevar atención todo el tiempo. (prestar atención)
GEN	Genusfout	Es interesante ver cómo estos personajes diferentes manejan los problemas . (los problemas)
GET2	Fout ivm getal	En España las gentes comen muy tarde. (la gente)
IDI	Foutief of onvoldoende gebruik idiomatische uitdrukking	- <i>foutief</i> : Ahora todavía no puedo decidir nada, tengo que consultarlo con la cama . (consultarlo con la almohada) - <i>onvoldoende</i> : Este anillo de oro cuesta muchísimo . (cuesta un ojo de la cara)
LX-	Oudere lexicale fouten	Gracias a su cierra de rosca no hay posibilidad de que se derrame dentro de su bolsillo. (cierre)
OND	Werkwoord met selectiebepalingen voor het onderwerp (b.v. alleen/geen levende wezens)	Las cien primeras tarjetas obtendrán una pluma con su nombre. (Los que tienen las cien primeras tarjetas obtendrán)
POB	Zwakke, te algemene of te vage woordkeuze	[...] desea dar muerte a sí mismo. (suicidarse)
PRO	Foutief of onvoldoende pronominaal gebruik werkwoord	- <i>foutief</i> : En una relación a distancia esto nunca se ocurre . (ocurre) - <i>onvoldoende</i> : He testado mucho durante esa semana. (Me he tostado)
S-A	Gebruik van term die niet tot de beoogde regionale variant behoort	Lo que también me impresionó, fue la gran diferencia entre ricos y pobres. La gente con dinero vive en ciudadelas con guardias. (barrios)
SAM	Slechte toepassing samenstellingsmechanismen	En la maleta hay un despertador radio y unos libros que estoy leyendo. (radiodespertador)
SPW	Foute spelling van een lexicaal item	Es muy interesante estudiar el instincto de los perros. (instinto)
TRA	Foutief (on)overgankelijk gebruik werkwoord	- <i>onovergankelijk</i> : PIE aprovecha de esta ocasión para invitarles. (se aprovecha de) - <i>overgankelijk</i> : Los nietos suelen aprovecharse la generosidad de sus abuelos. (aprovecharse de)
VZV	Foutief voorzetselvoorzep bij werkwoord, substantief of adjective	- <i>werkwoord</i> : Me gustaría asistir en la reunión. (asistir a) - <i>substantief</i> : Ciertos niños saltan a la vista por su interés a las lenguas. (interés por/en) - <i>adjectief</i> : Ven a ver nuestra gama ampliada con vinos chilenos. (ampliada de)
WOK	Foutieve woordkeuze	Después fui con mi clase a una casa cultural - no me memorizo el nombre exacto - donde hicimos un juego de papeles. (me acuerdo de/recuerdo)
COL+	Goede collocatie	Perdí el tren porque me topé con unos amigos.
LX+	Typische lexicale fout vermeden	El clima de Barcelona es muy agradable, gracias al mar.
WOK+	Perfekte woord voor de context	Ciertos periodistas se autocensuran por miedo a la pena de prisión.

Figura 3

Aunque este procedimiento ya basta para motivar al estudiante a tratar los problemas señalados y a buscar soluciones^{vi}, además de suministrar al profesor las estadísticas indispensables para formarse una idea fidedigna de los puntos fuertes y débiles por curso y estudiante, esto no significa necesariamente que los conocimientos se adquieran y apliquen definitivamente, puesto que el 80% de las informaciones nuevas se perderían en menos de 24 horas (Cervero & Pichardo Castro 2000: 99). O, como sugiere Ellis (2003: 29):

Learners construct a series of systems, known as interlanguages, which are gradually grammaticized and restructured as learners incorporate new features. Furthermore, research on developmental sequences has shown that learners pass through a series of transitional stages in acquiring a specific grammatical feature such as negatives, often taking months or even years before they arrive at the target form of the rule. In other words, L2 acquisition is a process that is incompatible with teaching seen as the presentation and practice of a series of *products*.

De ahí que se imponga un aprendizaje más consciente y recurrente a través de una serie de *tareas*^{viii} con supervisión apropiada y por fases o “pasos” que confronten repetidas veces al estudiante con las observaciones y le inviten a reflexionar e indagar. En lo que sigue describiremos cada uno de éstos con más detalles.

2. Aprendo a escribir en 10 pasos

(1) A pesar del carácter evidente del primer paso, se olvida muy a menudo que antes de todo es crucial que el estudiante reciba una tarea *motivadora*. Esto implica que sea *realista y agradable*.

Como señalan Hyland y Ellis, “writing is an integrated part of an overall communicative process in an experiential learning context” (Hyland, 2002: 145) y “preferably a task also involves real-world processes of language use” (Ellis, 2003: 9-10)

Por ejemplo, para las generaciones actuales es muy realista el *chat* por internet. Si se realiza en la propia clase (con MSN o una plataforma electrónica como Blackboard[®]) y a condición de que se respeten la ortografía y la puntuación de la lengua formal, la sesión se transformará en un “chat educativo”, que se revela motivador y eficaz para una primera tormenta de ideas sobre el tema elegido: no está claro si se aprende a escribir y/o a hablar, pero todos los estudiantes participan, también los que no suelen tomar la palabra en la clase o la conversación. Tanto MSN como Blackboard permiten que se grabe la sesión, de modo que se puede aprovechar para un análisis de errores ulterior o entre dos sesiones.

Además, es sumamente agradable, lo cual también debería ser el tema de la redacción: un tema como “un día (y noche) en compañía de ...” (se debe añadir una persona famosa) será mucho más atractivo que la enésima vez que se les pide a los estudiantes que escriban sobre “mis vacaciones de verano”.

Finalmente, no olvidemos que cuanto más específico, nuevo y agradable sea el tema, tanto menos se tenderá a copiar (sin citar).

(2) En la etapa siguiente, y sólo para las primeras tareas —suponiendo que durante el curso se pongan varias tareas—, se puede proponer al estudiante que busque un compañero para realizar juntos las primeras tareas —lo cual tiene la ventaja suplementaria de que el evaluador tendrá más tiempo para menos tareas y, por lo tanto, para que prevalezca la calidad sobre la cantidad—. En tal caso, cada estudiante realizará una *primera tarea preliminar* (“*pre task*”), a saber: un borrador individual, el resultado de una (a) tormenta de ideas, (b) la búsqueda de las informaciones necesarias y el almacenamiento de sus fuentes (!) y (c) la elaboración de un esquema o estructura para el texto. Ni que decir tiene que para estas tareas el profesor debe poner una tarea que permita esta fase colectiva.

(3) La tercera fase sólo se da en el caso de las tareas colectivas: antes de redactar la versión final, los compañeros revisan el borrador de su compañero y le comunican sus observaciones y su evaluación (*segunda tarea preliminar*). No se debe subestimar la importancia de esta fase colaborativa para la adquisición de las destrezas y aspectos (meta)cognitivos antedichos :

Cooperative peer response to writing is seen to be important for exposing students to real readers, for building their confidence as writers and for encouraging them to make active writing decisions rather than slipping into a passive reliance on teacher feedback (...).

Computers decentralise teacher role and redistribute authority thus facilitating more student talk. (Hyland 2002: 129-131).

(4) Para la redacción de la *versión final*, pedimos que se realice de antemano la siguiente *tarea preliminar (3)*, a saber: que se tomen en cuenta

(a) las observaciones del compañero,

(b) las observaciones sobre la(s) tarea(s) anteriores, registradas en el portfolio — véase más abajo— y

(c) los puntos de especial interés (comunicados por el supervisor durante la 1ra. fase; véase la tabla 1 más abajo para constatar el progreso realizado en el nivel de la puntuación entre la primera y la segunda tarea),

además de (d) realizar un control automático y una lectura en voz alta, la cual es especialmente fructífera para la detección de errores de concordancia, puntuación y estilo (e.g. la variación).

(5) Como ya queda dicho, las redacciones se entregan, anotan y devuelven digitalmente. Junto con la tarea anotada, las estadísticas individuales y un comentario general, se envía un documento de retroalimentación que incluye unas estadísticas colectivas (tabla 1), un ejemplo de un texto en su totalidad —para comentar la estructura textual en su totalidad— y una selección de fragmentos anotados para discutir en la propia clase.

Tabla 1

Anotación Larga	+/-	CAT*	T1	T2
{{inp}} Error de puntuación (+ mayúsculas)	-	PUNT	32	13
{{cnv}} Aplicación errónea de las convenciones textuales	-	TEX	16	7
{{lx-}} Otros errores léxicos	-	LEX	16	3
{{cnt}} Expresión defectuosa de las relaciones intratextuales (conjunciones, adverbios...)	-	TEX	14	13
{{vzv}} Complemento preposicional erróneo (núcleo verbal, sustantivo o adjetivo)	-	LEX	12	7
{{mo+}} Buen uso de los modos verbales	+	SINT	11	9
{{cnt+}} Buena expresión de la relación discursiva	+	TEX	8	9
{{vr2}} Uso erróneo, marcado o insuficiente de las preposiciones (fuera de la colocación)	-	SINT	8	4
{{vwz}} Referencia errónea, marcada o insuficiente a otro elemento intra o extratextual (anáfora, catáfora, deixis)	-	TEX	8	9
{{wt+}} Buen uso de los tiempos verbales	+	SINT	8	-
{{cg4}} Otros errores de congruencia	-	SINT	7	1
{{reg}} Error de registro	-	TEX	7	4
{{col}} Colocación errónea	-	LEX	7	3
{{lw2}} Uso erróneo o insuficiente del artículo	-	SINT	6	13

*CAT = categoría; T1 = primera tarea; T2 = segunda tarea; PUNT = puntuación, TEX = texto, LEX = léxico, SINT = morfosintaxis.

Para el análisis y el comentario de las tareas, proponemos que se recorran las siguientes fases:

(6) el estudiante analiza los datos y propone cambios recurriendo a los instrumentos disponibles (e.g. la base de datos, fig. 3); así, el estudiante se familiariza con la terminología lingüística, indispensable para una carrera de lenguas;

(7) se discute en la clase el documento de retroalimentación, con especial atención hacia el manejo de los instrumentos disponibles (diccionarios, www.rae.es, www.corpusdelespañol.org, etc.);

(8) se prevé la posibilidad para que los estudiantes puedan hacer preguntas suplementarias con respecto a su propia redacción (tutoría individual), dentro o fuera del marco de la clase;

(9) los estudiantes elaboran un portfolio que contenga, para cada tarea, el borrador y la revisión del compañero (en el caso de las tareas colectivas); la versión final; la versión anotada por el profesor; la versión corregida; una autoevaluación (véase la tabla 2).

Tabla 2

1. Los aspectos de la redacción con que más problemas he tenido son los siguientes. Rellenar el esquema: indicar con un círculo la cantidad de dificultades, especificar en qué subcategorías se sitúan la mayoría de los problemas (p.ej. colocaciones, concordancia, coherencia...) y dar unos ejemplos concretos de los errores (p.ej. la coma, la colocación “me da miedo”, la estructura “es posible + inf.”...). En caso de que esta no sea tu primera redacción, subraya los aspectos que también mencionaste en el comentario de la tarea anterior.

categorias	dificultades	subcategorias	aspectos concretos (ejemplos)
	1: ninguna 2: pocas 3: bastantes 4: muchas	p.ej. colocaciones	p.ej. la colocación “me da miedo”
aspectos prácticos puntuación morfología (etc.)	1 - 2 - 3 - 4 1 - 2 - 3 - 4 1 - 2 - 3 - 4		

2. Éstas son las tres subcategorías que me han planteado menos problemas que en la redacción anterior: ...

3. Lo que habría tenido que buscar mejor en los instrumentos (diccionarios mono y bilingües, internet, gramáticas...) son los elementos siguientes: ...

4. Lo que más me ha gustado de esta tarea: ...

5. Lo que menos me ha gustado de esta tarea: ...

¿Observación suplementaria?

La autoevaluación invita a sintetizar las observaciones, a manejar la terminología lingüística, a establecer prioridades para las tareas siguientes y a medir el propio progreso, además de confrontar al estudiante una última vez con los elementos positivos y críticos.

También la discusión dentro y fuera de la clase contribuye a estos efectos:

To make their meaning as clear, coherent and precise as possible, learners will debate language form (morphosyntax through to discourse and pragmatics) and lexical choice. This talk about language (meta-talk) mediates second language learning. Talk supports the process of internalization —the 'moving inwards' of joint (intermental) activity to psychological (intramental) activity. (Swain and Lapkin 2001:3).

De una encuesta entre los supervisores (de 3 instituciones, 2 carreras y 3 niveles) concluimos que las ventajas siguientes de este procedimiento son las siguientes:

- *la anotación es más sistemática y exhaustiva*
- *las anotaciones apuntan hacia una solución e invitan a la reflexión*
- *las estadísticas individuales y colectivas ayudan a los alumnos a autoevaluarse, a situarse con respecto al resto del grupo y a encontrar los mayores problemas*
- *el tiempo extra rinde*

La misma encuesta entre 169 estudiantes (de 3 instituciones, 2 carreras y 3 niveles) lleva a las conclusiones siguientes:

- *el sistema de anotación invita a la reflexión (+90%)*
- *las anotaciones apuntan hacia una solución (+80%)*
- *las anotaciones (tanto las positivas como las críticas) y las estadísticas (las individuales como las colectivas) ayudan a autoevaluarse, a situarse con respecto al resto del grupo y a encontrar los mayores problemas (85%)*
- *el sistema es mucho más motivador (77%), tanto por las anotaciones (80%) como por las estadísticas (83%) y el comentario general (88%)*
- *la discusión en la clase ayuda a evitar los mismos errores (84%)*

Si el evaluador no puede o quiere manejar el instrumental informático, sigue siendo posible sacar provecho de las ventajas del sistema. Para ello, podría anotar manualmente las redacciones, pero con el mismo grado de sistematicidad, además de poner a la disposición de los estudiantes la lista de abreviaturas, categorías y ejemplos, para que puedan analizar las observaciones y rellenar el portfolio. Para tener una idea objetiva de los elementos fuertes y débiles, se debería pedir al estudiante que añada a la autoevaluación la frecuencia de cada punto fuerte o débil mencionado. Además, el evaluador puede esforzarse, como con el instrumento digital, para anotar tanto elementos positivos como críticos, y no enfocado en el error sino en la asimilación de las estructuras típicas del español.

Además, la metodología también se puede aplicar fuera de las carreras de lenguas, a condición de que se simplifique la barra de botones y que sólo se mantengan los términos lingüísticos más comunes.

10) ¿Cómo se pueden, finalmente, evaluar las redacciones en todos estos casos? En

nuestro sistema, la evaluación final se basa enteramente en el portfolio final: se calcula a partir de la media de los resultados de las tareas respectivas, corregida a partir del *progreso* realizado en la propia redacción (es decir, la medida en que los problemas anteriores han desaparecido o disminuido) y a partir de la *autoevaluación* de este progreso, realizada en el portfolio (es decir, la medida en que el estudiante sabe detectar y comparar los elementos positivos/negativos y cómo los toma en cuenta). También Hyland es partidario de este tipo de evaluación: “Writers should not be evaluated only on their final products but on their improvement” (Hyland 2002:88).

3. Conclusiones

En suma, el sistema de anotación que acabamos de presentar, no sólo es más apropiado para la generación actual, sino que tiene la ventaja de ser más sistemático, motivador y rentable, además de estar orientado hacia la asimilación de conocimientos, destrezas, aspectos (meta)cognitivos y actitudes. Permite conocer los puntos débiles (y fuertes) de cada alumno, curso y público, de modo que sus resultados constituyan un instrumento fidedigno para elaborar un currículum más eficaz.

Notas:

- i Véase, para más informaciones sobre el proyecto ElektraRed (2005-2007), la página web del proyecto ElektraVoc: <http://www.ling.arts.kuleuven.ac.be/elektravoc/engels.htm>. Directores del proyecto: N. Delbecque, Dirk Speelman y K. Buyse (K.U.Leuven). Co-directores: D. Masschelein y S. Debrauwere (Vlekhoo); F. Blockeel (Lessius Hogeschool). Colaboradores científicos: G. Dewulf & R. Lambert. Tutores que participan en el proyecto: S. Debrauwere, G. Dewulf, K. Van den Steen y K. Buyse.
- ii Como la nominalización es mucho más frecuente en español que en neerlandés (véase, entre otros, Slager (1990: 82), nuestros estudiantes suelen optar por el verbo. Aunque no sea agramatical —y por lo tanto no se suele anotar— se deberían anotar los contextos donde el uso del sustantivo sería más típico en español. En general, hace falta invitarles más a variar, tanto léxica como gramaticalmente.
- iii Para más informaciones sobre el marco de enseñanza actual, véase Buyse (2006a).
- iv Markin, elaborado por Creative Technology, permite anotar redacciones de manera digital. “It is a Windows program which runs on the teacher's computer. It can import a student's text for marking by pasting from the clipboard, or directly from an RTF or text file. Once the text has been imported, Markin provides all the tools a teacher needs to mark and annotate the text. When marking is complete, the teacher can export the marked text as an RTF file for loading into a word-processor, or as a web page so that students can view the marked text in a web browser. Marked work can even be emailed directly back to the student, all from within the Markin program.” (<http://www.cict.co.uk/software/markin/>)
- v E.g. “Buena primera redacción: vuestro texto contiene buenos elementos (conectores, cierta variación), pero también una serie de errores evitables (usad el control automático de la ortografía y la gramática, y leed vuestro texto en voz alta antes de entregarlo). Aparte de eso, observad las estadísticas y sus enlaces a unas informaciones más detalladas sobre los objetivos específicos de este curso (colocaciones, valencias, puntuación, anáforas...).”
- vi Nosotros preferimos no puntuar las tareas, para evitar que el estudiante se obsesione con este aspecto. Preferimos privilegiar el progreso realizado por el estudiante a través de sus respectivas tareas. Para más información sobre ello, véase el final del artículo.
- vii Para más informaciones sobre los datos empíricos, véase Buyse (2006b).
- viii Para el concepto de “tarea” (o “task”) y su aplicación aquí, véase Buyse (2006b: 113-114 & 117-119).
- ix Véanse www.msn.com (seleccione ahí “Messenger”) y www.blackboard.com, respectivamente.
- x Esto lo confirman también los resultados de nuestras encuestas: véase Buyse (2006b: 119).

Bibliografía

- Bygate, M., P. Skehan & M. Swain (Eds.) (2001). *Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Longman.
- Buyse, K. (2006a). Propuesta de una criteriología moderna para materiales y métodos de lengua. In M.I. Pozzo (Ed.). *Enseñanza de español como lengua extranjera en Argentina. Experiencias y reflexiones* (pp. 107-115). Rosario, Argentina: UNR Editora.
- Buyse, K. (2006b). Motivating writing education. *ITL International Journal of Applied Linguistics, Special Issue on Task-based Language Teaching 152*, 111-126.
- Cervero, M.J. & F. Pichardo Castro (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. Tübingen: Pearson.
- Slager, E. (1990). *Valkuilen en valse vrienden. Leidraad voor het vertalen Spaans/Nederlands*. Muiderberg: Coutinho.
- Swain, M. & Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. En M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (2001) *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and assessment*. London, UK: Pearson Education.

III CONGRESO INTERNACIONAL DE ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS
Y LUXEMBURGO

EMBAJADA DE ESPAÑA