

JEFE-Vi II: Contribuciones a las Segundas Jornadas de Español para Fines Específicos de Viena

Ministerio
de Educación
y Formación Profesional

Viena, 17 y 18 de mayo de 2019



Catálogo de publicaciones del Ministerio: sede.educacion.gob.es/publiventa
Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Consejería de Educación en Suiza y Austria

Coordinadora:

Pilar Pérez Cañizares

Editores:

Lionel Magnacco

Johannes Schnitzer

Remedios Veiga Gómez

Asesor de la Consejería de Educación en Suiza y Austria:

Juan Fernández-Mayoralas Palomeque



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional
Dirección General de Planificación y Gestión Educativa
Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: diciembre 2019

NIPO: 847-19-191-8 (línea)

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	
Johannes Schnitzer – <i>Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Viena, Austria</i>	2
CONFERENCIA PLENARIA	
Textos de especialidad: algunas precisiones conceptuales para su enseñanza Guiomar Elena Ciapuscio – <i>Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras y CONICET, Buenos Aires, Argentina</i>	5
COMUNICACIONES	
¿Cómo procesan los estudiantes EFE el léxico especializado? La geosinonimia en las lenguas afines María Cecilia Ainciburu – <i>Università degli Studi di Siena, Italia y Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, España</i> María Eugenia Granata – <i>Università per Stranieri di Siena y Università degli Studi di Siena, Italia</i>	20
El uso de los pretéritos compuesto y simple en un corpus chileno, español y mexicano de cartas de informes de sostenibilidad: ¿lo pasado, pasado está? Almudena Basanta y Lieve Vangehuchten – <i>Universidad de Amberes, Bélgica</i>	39
Competencias docentes y enseñanza del español para fines específicos. Análisis de la oferta formativa en los másteres de ELE en España Antonio Riutort Cánovas – <i>Universidad Católica Fu Jen, Taimán</i>	58
El análisis de necesidades lingüísticas de profesionales en ejercicio como herramienta para el diseño curricular en EFE Marcelo Tano – <i>Escuela Nacional de Ingeniería de Metz, Universidad de Lorena, Francia</i>	78
EXPERIENCIAS PRÁCTICAS	
Laboratorio de ideas: del papel al producto final Pablo Arribas Bulnes – <i>Instituto Cervantes de Burdeos, Kedge Business School, Francia</i>	97

Puesta en práctica colaborativa de un curso de español ELE / ENE en modalidad <i>blended learning</i>	108
Itziar Grau Mena, Paula Herrera Parra, María de la Cruz Martín Mora Díaz y Samuel Ramos Manzano – <i>Universidad de Ciencias Aplicadas del BFI de Viena, Austria</i>	
Español con Fines Específicos en contexto universitario: una propuesta didáctica para el desarrollo de la producción escrita en estudiantes germanohablantes de nivel B2/C1	123
Esther Patrocinio Sánchez – <i>Ludwig-Maximilians-Universität München (Sprachenzentrum), Alemania</i>	
Cine, cultura y traducción: los referentes culturales del español en lengua alemana desde los ojos del inmigrante del régimen franquista	141
Isidoro Ramírez Almansa – <i>Universidad de Córdoba, España</i>	

INTRODUCCIÓN

Después de su primera edición en 2017, los días 17 y 18 de mayo de 2019 tuvieron lugar las segundas *Jornadas de Español para Fines Específicos de Viena (JEFE-Vi)*. En 2017, en la primera edición, el comité organizador (en concreto: las organizadoras y el autor de estas líneas) teníamos la sensación de lanzarnos a una auténtica aventura, con un resultado más que incierto. Por el contrario, en esta ocasión el equipo organizador y también muchos de los asistentes, que se animaron a acompañarnos por segunda vez, ya sabían más o menos lo que nos iba a esperar.

El hecho de que se celebraran estas Segundas Jornadas permite sacar dos conclusiones: las Primeras no salieron demasiado mal –de hecho, aunque nunca se cumplen todas las expectativas, ni nunca se consiguen todos los objetivos, el eco que recibimos fue muy positivo–; la segunda conclusión la formuló Reme Veiga en su función de presidenta de la Asociación Austríaca de Profesores de Español (AAPE) en su discurso inaugural cuando dijo: “si JEFE-Vi ahora se celebra por segunda vez, creo que es porque ha venido para quedarse”.

¿Para qué celebrar estas jornadas? ¿No basta con otros congresos ya establecidos como el *Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)* organizado por los compañeros de los países del Benelux o con los *Encuentros Anuales del Groupe d'Etude et de Recherche de l'Espagnole de Spécialité* de Francia? Estos, además, cuentan con una historia mucho más larga que JEFE-Vi y los consideramos como eventos hermanos (aunque seamos los hermanos menores).

Como no puede ser de otra manera, nuestras Jornadas nacieron con el objetivo general de todos los eventos de este tipo, que es, en definitiva, contribuir al intercambio entre los profesionales de nuestro ramo, tanto en lo académico como en lo social. Además, a JEFE-Vi se le añade una misión muy concreta, que los otros dos eventos, por una simple cuestión de cercanía y lejanía geográficas, no pueden cumplir y que es el de ser un lugar de encuentro para los investigadores y docentes que trabajan en el centro y en el este de Europa. La participación de colegas de Alemania y Austria ha aumentado entre las Primeras y las Segundas JEFE-Vi. Profundizar e intensificar los lazos con personas y centros más en el norte y este de Viena sigue siendo un reto que pensamos que, en beneficio mutuo, tenemos que enfrentar para la próxima edición de JEFE-Vi en 2021.

En esta colección de contribuciones seleccionadas de las Segundas JEFE-Vi presentamos muestras del trabajo realizado en nuestras Jornadas. Para reflejar bien las dos vertientes de nuestra labor que pretendemos combinar e –idealmente– llevar a una síntesis en los eventos de este tipo, la publicación está dividida en dos partes: contribuciones de índole más teórica, por una parte, propuestas y experiencias didácticas, por otra. Somos plenamente conscientes de que, muchas veces, esta síntesis es difícil de detectar y que a veces la investigación y la docencia se perciben como dos mundos bien separados. Pero también estamos convencidos de que, a la larga, estos dos ámbitos tienen que complementarse si queremos evitar realizar estudios sin apenas aplicación didáctica

o una docencia que se apoya únicamente en intuiciones basadas en experiencias individuales (por muy acertadas que estas pueden ser en algún que otro caso concreto). Solo así podemos, en nuestra opinión, contribuir a una profesionalización y una mejora continua de la labor que realizamos. Y es para ello para lo que, en última instancia, queremos aportar nuestro grano de arena con la publicación de estas actas.

Johannes Schnitzer, *Wirtschaftsuniversität Wien*
Universidad de Ciencias Económicas y empresariales de Viena

CONFERENCIA PLENARIA

Textos de especialidad: algunas precisiones conceptuales para su enseñanza

Guiomar Elena Ciapuscio

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras y CONICET,
Buenos Aires, Argentina

Resumen

Este trabajo tiene por propósito presentar algunas precisiones teóricas sobre los textos de especialidad, orientadas a contribuir a las prácticas de enseñanza y capacitación. Se presentan y discuten tres conceptos que considero esenciales en este marco: *texto*, *texto de especialidad* y *géneros*. Propongo, por un lado, una modelización radial de la propiedad de la textualidad basada en reflexiones teóricas procedentes de la lingüística del texto y sustentadas en investigaciones propias y, por el otro, una caracterización de los textos de especialidad, basada en tres atributos: gradualidad, multidimensionalidad y genericidad.

Palabras clave: texto, texto especializado, niveles de especialidad, géneros, tipología textual.

1. Introducción

En las últimas décadas, ha habido un incremento notable del interés lingüístico por indagar en las características de los productos verbales y multimodales de la comunicación especializada. Este campo se ha convertido en un área de investigación central de los estudios lingüísticos y textuales de distintas orientaciones. Ese interés investigativo tuvo y tiene motivaciones y consecuencias aplicadas: en efecto, en buena medida, las investigaciones surgen de la necesidad de mejorar los intercambios en contextos de actividad específicos: la enseñanza de lenguas, las prácticas de la traducción, la comunicación en ámbitos como la empresa, los negocios, la mediación, la comunicación a la ciudadanía, el derecho, etc.

Contamos hoy con una cierta cantidad de trabajos de orden teórico y aplicado sobre los textos del español especializado que nos permiten diseñar estrategias y procedimientos para optimizar la competencia en las prácticas comunicativas de campos de especialidad. Sin embargo, creo que todavía resulta necesario realizar algunas precisiones conceptuales que puedan ser útiles para contextos de enseñanza o entrenamiento profesional. En este trabajo presentaré una caracterización de los textos de especialidad, basada en reflexiones y trabajos descriptivos previos, que se enmarcan en la perspectiva de la lingüística del texto especializado.

2. Desarrollo

Una parte importante de los esfuerzos de investigación de nuestro grupo en Buenos Aires ha sido desarrollar un modelo para analizar y tipologizar el discurso especializado (Ciapuscio, 2003; Ciapuscio y Kuguel, 2002; Ciapuscio, 2016), sobre la base de enfoques textualistas (Heinemann, 2000; Heinemann y Heinemann, 2002), que incorporan la perspectiva de la producción y la comprensión, es decir, el procesamiento. La propuesta ha sido empleada tanto en el marco de investigaciones lingüísticas como en el contexto de capacitación en redacción y comprensión de textos especializados en contextos universitarios (por ejemplo, Adelstein y Kuguel, 2004; Ciapuscio, Adelstein y Gallardo, 2010). En lo que sigue, intentaré presentar de manera condensada sus principales fundamentos.

2.1. Punto de partida y problematización

Para comenzar, observemos los siguientes textos, cuyo contexto de producción es un hospital público, ubicado en una localidad de la provincia de Buenos Aires (Argentina):

(1) Entrevista de ingreso al hospital (M: médico; P: paciente; F: familiar)

M: Bueno, eh ¿cuántos años tiene?

P: Sesenta años

M: Sesenta años, ¿fuma o fumó en el algún momento?

P: Fumo sí, cuarenta...
M: ¿Desde qué edad más o menos?
P: Veinte años, dieciocho...
M: ¿Y cuánto fumaba? más o menos...
P: Y calculo yo que fumaría... desde esa época... y cinco seis cigarrillos, hasta dos atados últimamente.
M: ...dos atados últimamente...
M: Bien, ¿y alguna vez le dijeron que tenía la presión alta?
P: No, yo sabía que era hiper/ hipertenso por el problema de la enfermedad de la artriti/
F: reumatoidal
P: ... reumatoidal que me habían en/ que me habían encontrado, cuando me operaron de la cadera.
M: ¿Cuánto hace?
P: Hace seis años, bien.

(2) Epicrisis

**Hospital de Alta Complejidad El Cruce
Florencio Varela
Servicio de Cardiología
Unidad Coronaria**

Historia clínica: 105293

Paciente: XXX

Edad: 60 años

Motivo de la consulta: Infarto de miocardio

Fecha de ingreso: 11/06/2015

Enfermedad actual:

Paciente de 60 años, FRCV: tabaquista, hipertenso, con antecedente de artritis reumatoidea en tratamiento. Cursó internación desde el 11/06/15 donde ingresó derivado de la UPA de Lomas de Zamora donde consultó por cuadro de dolor precordial con electrocardiograma que mostró supradesnivel del ST en cara antero-lateral, se instauró tratamiento médico y se derivó con 10hs de evolución del cuadro ingresando a este Hospital con angina de intensidad 8/10 y supradesnivel del ST en cara antero-lateral, para angioplastia primaria.

EGG de ingreso: Ritmo sinusal a 64lpm, eje 120°, P 60 mseg; PR 160mseg, QRS 80 mseg con mala progresión de R de V1-V3, con supra ST 2 mm V5-V6, I aVL.

Ecocardiograma:

DDVI 46,8; DSVI 31,6; SIV 10,3; PP 9,7; IMVI 85; TAVSE 20,9; A0 39; AAI 19,6; VFD 100; VFS 45; fe Y 55%. Con acinesia apical estricto (anterior y lateral). Remodelado excéntrico del VI. FDVI; patrón de relajación prolongada.

Ambos textos son muestras de dos géneros rutinarios y constitutivos del proceso de internación hospitalaria.¹ El primero, es la transcripción del tramo inicial de una entrevista de ingreso al hospital en la que participan el médico tratante (M), el paciente

(P) que ha sufrido un infarto y un familiar (F). El segundo es un tipo de informe (la “epicrisis”), que se entrega al paciente al salir de la hospitalización: un género estandarizado, con partes textuales fijas, que deben contener determinadas informaciones. La parte titulada “enfermedad actual”, incluye en su primer tramo las informaciones que el médico ha obtenido de la entrevista de ingreso. Si se contrastan ambos textos, son evidentes las coincidencias: el ámbito temático (medicina, enfermedad); los temas (edad del paciente, sus hábitos –tabaquismo– y enfermedades preexistentes –hipertensión, artritis reumatoidea). Además, hay otras coincidencias que refieren a lo extralingüístico: la identidad de los interlocutores (los hablantes en la entrevista son el productor y el paciente referido en el texto escrito), y el ámbito institucional (el hospital El Cruce, en Florencio Varela), en el marco de un proceso rutinario de emergencia médica. Los textos están emparentados no solo temáticamente, sino también funcionalmente: la entrevista de ingreso es previa y sirve para componer (parcialmente) la epicrisis.

Más allá de las coincidencias, es muy evidente que las diferencias son importantes: la modalidad oral/escrita de los mismos, la certeza (intuitiva) de que pertenecen a distintos géneros, los rasgos léxicos y lingüísticos, son indicios de que corresponden a distintos niveles de especialidad, probablemente a dos extremos en la escala de verticalidad: la entrevista al grado más bajo, la epicrisis al más alto. Para poder dar cuenta de estas diferencias de manera fundada son necesarios conocimientos teóricos e instrumentos metodológicos rigurosos. Estos conocimientos son, más allá de los ejemplos, fundamentales para poder enseñar y capacitar en la producción y comprensión de lenguas de especialidad. En este trabajo se presentarán y discutirán tres nociones: la noción de texto, de texto de especialidad y de género textual.

2.2. *Precisiones conceptuales*

Definir lo que es un texto ha sido y quizás sigue siendo un problema controvertido para el que hay una pluralidad de respuestas. Por otro lado, capturar de manera precisa la noción de “especialidad” representa, probablemente, una de las tareas más complejas de los estudios sobre la comunicación especializada. Considero que un acercamiento a esta cuestión desde la perspectiva textualista, centrada en la noción de género y de tipologías textuales, permite obtener ciertas bases sólidas para su comprensión y, por tanto, para mejorar las prácticas de capacitación y enseñanza de lenguas de especialidad.

2.2.1. *El texto*

La definición del objeto texto ha sufrido numerosas variaciones desde las etapas primeras de la lingüística textual hasta nuestros días, que se relacionan con el desarrollo de la disciplina misma y con la mirada siempre interesada del investigador. Desde una visión cognitivo-comunicativa, los textos son ‘actividades comunicativas’ destinadas al logro de

determinados objetivos; los textos siempre son empleados en determinados contextos y, por tanto, desempeñan funciones comunicativas, pero también sociales, puesto que establecen, tejen relaciones entre los interlocutores. Además, los textos pueden considerarse desde dos perspectivas, como procesos y como productos: es decir, como entidades primariamente psíquicas, en el desarrollo de las actividades de producción y de interpretación (perspectiva que ilustra la metáfora del “texto en la cabeza”); o como productos, ya separados de las actividades mentales; esto es, como resultados de aquellos procesos mentales, (perspectiva que explica la metáfora de “texto como documento”, testimonio de las decisiones que el hablante/productor tomó durante su procesamiento (De Beaugrande y Dressler, 1997 [1981])).

Interesa aquí la perspectiva del texto como producto (que ejemplifican los ejemplos 1 y 2). Desde este punto de vista, los textos son objetos lingüístico-comunicativos complejos. ¿Por qué complejos? Porque para describirlos, entenderlos, producirlos, comentarlos y evaluarlos necesitamos considerar distinto tipo de informaciones referidas a distintas dimensiones. Sobre este punto hay consenso en los distintos enfoques contemporáneos de la Lingüística del Texto: la complejidad se recoge en la propiedad de la textualidad que se define como un conjunto de atributos que hace de una pieza verbal un texto: la cohesión, la tematicidad o coherencia, la funcionalidad, es decir, la utilidad pragmática, la situacionalidad, y también, la pertenencia esquemática o genérica, el ser representantes de un género (Sandig, 2000). Es relevante destacar que las dimensiones que permiten describir y sistematizar este objeto complejo no están desvinculadas entre sí, sino que hay entre ellas relaciones de condicionamiento recíproco: los niveles funcional, situacional y semántico del texto determinan los aspectos microestructurales (la distribución informativa, las conexiones sintáctico-semánticas entre las oraciones, la sintaxis y el léxico) y viceversa, los rasgos microestructurales son elementos ineludibles a la hora de describir y explicar los niveles más globales. Kirsten Adamzik (2004) ha presentado una interesante propuesta para representar la interacción entre las distintas dimensiones textuales: una disposición radial que permite capturar las interrelaciones de condicionamiento recíproco entre ellas. Las dimensiones son: la Función, el Tema/Contenido, el Contexto y finalmente el producto que llama *Gestalt verbal*. Sobre esa base, hemos propuesto una reelaboración (Ciapusio, Adelstein y Gallardo, 2010) que, a nuestro juicio, modeliza de manera más satisfactoria el impacto en la *Gestalt verbal* de las interrelaciones entre las dimensiones: en efecto, como resultado, en la *Gestalt verbal*, se pueden discriminar niveles internos de conformación (ilocutivo –funcional–, superestructural, macroestructural y léxico-gramatical). Un esquema de nuestra propuesta se presenta a continuación como figura 1.

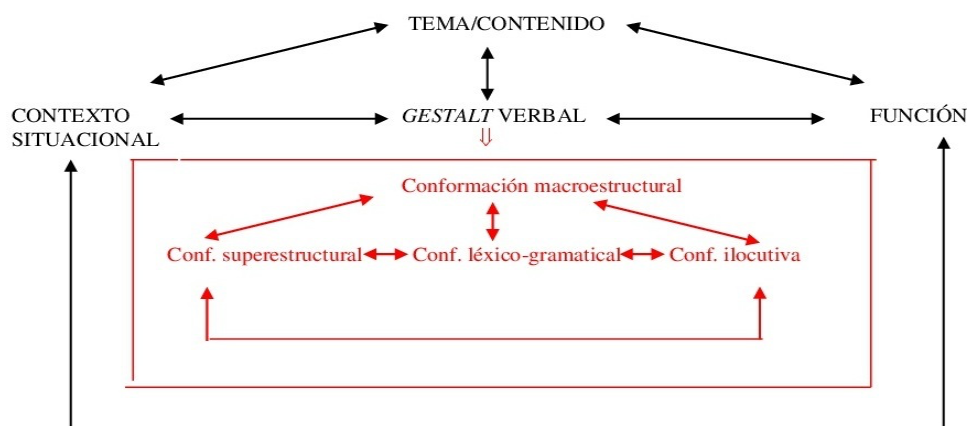


Figura 1. El modelo de texto (Ciapuscio, Adelstein y Gallardo, 2010)

La *Gestalt verbal* es un complejo constituido por niveles de conformación que están en relación con los factores más globales de la interacción comunicativa. El texto es un entramado de relaciones entre los distintos aspectos (factores) de las distintas dimensiones, que están en relaciones multilaterales de condicionamiento recíproco, lo cual se señala en el diagrama por medio de flechas. Esta dependencia o condicionamiento recíproco es denominado con el término ‘coherencia’, que expresa la necesidad de considerar las distintas restricciones y dependencias entre la información de los distintos niveles en la tarea estratégica de procesar textos.

2.2.2. Los textos de especialidad

Para caracterizar a los textos de especialidad, en mi opinión, es preciso referirse a tres nociones fundamentales: gradualidad, multidimensionalidad y genericidad.

Tradicionalmente ha existido siempre la demanda por trazar una frontera entre lengua especializada y general o entre textos generales y especiales. De manera simplificada puede afirmarse que las posiciones de los estudiosos se agrupan en dos corrientes: aquellos que intentan establecer un corte nítido entre ambas modalidades y aquellos que postulan un *continuum*. Las posiciones que aspiran a separar ambos campos de objetos, seleccionan criterios particulares; por ejemplo, Sager y Dungworth (1980), sostienen como criterio divisorio la competencia de los interlocutores (especialista-no especialista); para considerar que un texto es especial es necesario que los papeles de productor y receptor del texto estén desempeñados por especialistas.

En el otro polo, están las posiciones que incluyen esta problemática dentro del campo de las variedades lingüísticas: representan lo que podría llamarse una posición “amplia”, puesto que postulan un gran ámbito discursivo, el discurso especializado, e incluyen dentro de él diversas modalidades de la comunicación, incluida la divulgación científica (Gläser, 1993; Löffler-Laurian, 1984; Spillner, 1989; Ciapuscio, 2003). En mi opinión, un ángulo importante del problema lo revelan los mismos adjetivos “especial” y “especializado”, cuyo significado léxico es de naturaleza gradual (Leech, 1974), puesto

que permiten la modificación mediante los cuantificadores del tipo “más/menos/algo/poco/muy”. Por lo tanto, se plantea como ineludible la pregunta acerca de cómo determinar de manera analítica que un texto es más (o menos) “especializado” que otro. Considero más adecuada y productiva una concepción gradual de la especialidad que, lejos de presuponer la existencia de cortes nítidos, admita zonas de transición en la delimitación de los textos como especiales. En concordancia con la concepción de texto antes presentada, considero que la determinación analítica del grado de especialidad del texto debe apoyarse en la descripción y caracterización del objeto en toda su complejidad, con lo cual desembocamos en el siguiente concepto caracterizador de los textos de especialidad: la multidimensionalidad.

Si se revisa la abundante bibliografía específica, resulta evidente que una definición acabada del texto especial no puede evitar el recurso a la circularidad (Schröder, 1991; Cabré, 1998; Cabré *et al.*, 2007; Ciapusio, 2003, 2016): las caracterizaciones se basan en el ámbito comunicativo y social en que se emplean estos textos, en el carácter específico de la temática, en sus funciones, sus usuarios y, por supuesto, en rasgos lingüísticos (terminologías, fraseologías, determinadas elecciones preferenciales de recursos gramaticales). Evidentemente, el carácter especial es un atributo de naturaleza multidimensional, determinado por el contexto extralingüístico, que impacta en el producto verbal o multimodal (*cfr.* figura 1).

2.2.3. Los géneros

11

Ahora bien, para realizar sus tareas específicas, los distintos ámbitos de especialidad han elaborado a lo largo de la historia formas genéricas propias, que son un recurso esencial para alcanzar aquellas metas: por ejemplo, la comunicación en el hospital se vehiculiza a través de entrevistas médico-paciente, ateneos, conversaciones en quirófano, epicrisis, etc. Pero ¿en qué consisten los géneros? Intuitivamente sabemos que los textos concretos son siempre representantes (‘muestras’) de una categoría o género de textos (‘tipos’): un conjunto de diferentes volantes publicitarios o de anuncios de venta –más allá de su diversidad– revelarán cualidades comunes que permiten adscribirlos al tipo o género “volante” y “anuncio”, respectivamente.

Los géneros textuales resultan de la misma actividad del hablar, que se origina y es posible en virtud de que los hablantes disponen de un conocimiento sobre cómo adecuar sus expresiones (textos) a sus fines en consideración de los factores situacionales específicos, según tradiciones del hablar. En modelos textualistas de impronta cognitivo-comunicativa (Heinemann y Viehweger, 1991; Heinemann, 2000), se tematiza un “conocimiento sobre clases textuales o genérico” que los hablantes han adquirido con la lengua, durante su socialización; se trata de un conocimiento sobre cómo construir, cómo adecuar textos y/o discursos a sus objetivos, a la situación y sus interlocutores, que sean apropiados, efectivos y efectivos a sus metas. Desde perspectivas sociológicas, los géneros son “soluciones comunicativas rutinizadas” frente a problemas o tareas recurrentes; enfrentados una y otra vez a tareas similares, en contextos similares los

grupos y comunidades sociales van conformando su *budget* comunicativo (Bergmann/Luckman, 1995; Sandig, 2000). Los géneros de un ámbito discursivo, como ilustramos con el caso del hospital, sirven para llevar adelante las tareas propias de esa institución; estos géneros se adquieren en las prácticas comunicativas y así cristalizan un ‘sistema de conocimientos’ que se adquiere a lo largo de la socialización y las experiencias comunicativas (Heinemann, 2000); el conocimiento genérico, por tanto, determina las diversas formas comunicativas de nuestras actividades lingüísticas.

En síntesis: los géneros son representaciones compartidas por una comunidad de hablantes, con cierto grado de abstracción, pero ligadas a realizaciones textuales con cualidades prototípicas en las distintas dimensiones (los hablantes coincidimos en qué cualidades prototípicas tiene una noticia, una entrada al teatro, una entrevista de ingreso al hospital). Las actividades lingüísticas dan como resultado productos verbales y multimodales que reflejan en su materialidad significativa rasgos diferenciales y característicos de los distintos géneros.

Ahora bien, ¿cómo describir los géneros fundadamente? ¿Cuáles son las dimensiones y los parámetros relevantes? El conocimiento sobre géneros de los hablantes es multidimensional, en el sentido de que comprende cualidades prototípicas referidas a las distintas dimensiones de los textos, que pueden adquirir, además, distinta relevancia según el género. Las tipologías de textos son, en esta concepción, modos de representar el conocimiento genérico, y por lo tanto deben reflejar esa multidimensionalidad. Además, pueden emplearse como instrumentos analíticos en el trabajo con los textos como esquemas orientadores en las prácticas de producción y comprensión.

Existen propuestas tipológicas multidimensionales, como la presentada en Heinemann y Heinemann (2002), que goza de bastante consenso entre los especialistas: comprende los niveles de la ‘funcionalidad’, la ‘situacionalidad’, ‘tematicidad’ y ‘estructura’ y ‘adecuación de la formulación’, niveles que, como ya dijimos, definen al objeto texto. También, en la literatura sobre discurso especializado se han formulado modelos tipológicos (Gläser, 1993; Weise, 1993). Sobre esas bases, hemos desarrollado en nuestro grupo un enfoque tipológico para el discurso especializado, dirigido esencialmente a obtener un modelo fundado en la teoría textual para establecer grados de especialidad, a partir de evidencia lingüística (Ciapuscio, 2003; Ciapuscio y Kuguel, 2002; ver también Rodríguez Tapia, 2016). A continuación, en la tabla 1, se presenta un esquema simplificado de las dimensiones con sus principales parámetros asociados.

Nivel 1: Funcionalidad (papel que desempeñan los textos en las interacciones)	(Macro) Funciones principales: a) Expresarse; b) Contactar; c) Informar; d) Dirigir ; e) Producir efectos estéticos. d1) sugerir , d2) aconsejar , d3) recomendar , d4) ordenar , d5) compeler ...
--	--

Nivel 2: Situacionalidad (contexto en sentido amplio)	Parámetros: a) Situación de actividad; b) comunicación interna / externa a la esfera de especialidad; c) Medio/canal; d) perfil de interlocutores (especialista / semilego / lego...); e) Número de interlocutores; f) Papeles sociales de los interactuantes; g) Situación contextual.
Nivel 3: Contenido semántico y estructura	Parámetros: a) Impronta temática (grado de fijación del tema textual); b) Actitud temática; c) Perspectiva temática; d) Modos de despliegue del tema textual; e) Estructura del texto.
Nivel 4: Forma lingüística	Parámetros: a) Máximas comunicativas del género; b) formas lingüísticas / no lingüísticas (imágenes / proyecciones); c) Particularidades estilísticas; d) Esquemas de formulación específicos del género; e) Aspectos gramaticales. Recursos gramaticales y léxicos; f) Terminología: densidad y tratamiento.

Tabla 1. La tipología del discurso especializado

Este tipo de modelo tipológico, representado generalmente de manera vertical (cfr. Brinker, 1988; Heinemann y Heinemann, 2002, entre otros), y nuestra adaptación para el discurso especializado (Ciapusio, 2003), reflejan la multidimensionalidad del objeto y, en cada dimensión, los parámetros más relevantes propuestos por los distintos autores. El instrumento permite entonces describir y contrastar diferentes géneros, a partir de las distinciones de los niveles y parámetros, y sus ‘valores’ particulares en la forma de rasgos específicos. Ahora bien, veamos qué resulta si aplicamos esta tipología de referencia a nuestros dos textos iniciales, aunque sea de manera incompleta:

Dimensiones ² tipológicas	Entrevista ingreso	Epicrisis
Nivel 1: Funcionalidad	Contactar, conseguir información sobre los antecedentes de salud, hábitos del paciente, sobre cómo ocurrió la crisis cardíaca, síntomas, intensidad, medidas tomadas, conducta asumida, etc.	Comunicar información médica especializada sobre el diagnóstico, tratamiento, estudios realizados, para tratamiento posterior
Nivel 2: Situacionalidad	Comunicación en hospital Comunicación cara a cara, oral, entre médico y paciente, con presencia de familiar, asimétrica Apenas superada la crisis cardíaca, en internación	Comunicación en hospital Texto escrito, producido por el médico especialista, con varios destinatarios, aunque fundamentalmente el colega que continuará el tratamiento, simétrica. Acompaña la salida del hospital

Nivel 3: Contenido semántico y estructura	Tema preestablecido, antecedentes del paciente, relato de la crisis sufrida, acciones emprendidas, eventos concomitantes a la crisis. Temas de la vida personal del afectado.	Tema preestablecido: Datos del paciente, enfermedad y estado de ingreso, estudios realizados, evolución, prescripciones.
Actitud temática (modalidades)	Interrogativa, afectiva, asertiva, hipotética.	Declarativa-asertiva
Perspectiva temática	General	Especializada
Estructura textual	Estructura dialógica, pregunta / respuesta Progresión temática según el eje diacrónico del suceso. Secuencias narrativas predominantes, menor presencia de secuencias expositivas, secuencias instructivas en el tramo final (recomendaciones).	Texto de carácter formulaico, varias partes textuales fijas y ordenadas. Secuencias descriptivas, expositivas y narrativas (enfermedad actual y evolución)
Nivel 4: Forma lingüística Máximas genéricas	Cercanía comunicativa, formas lingüísticas de la interacción cara a cara (tratamiento de usted), imprecisión, reiteraciones, humor, escasa terminología, uso de variaciones formales (<i>infarto/paro/impacto en el pecho</i>), huellas del trabajo formulativo (falsos comienzos, expresiones dubitativas, vueltas atrás, etc.)	Lejanía comunicativa, precisión, concisión, formulación en tercera persona gramatical, alta densidad terminológica, sin reformulación, densidad de cifras (valores de los estudios)

Tabla 2. Contraste tipológico de los textos 1 y 2

En la tabla están representadas de manera sistemática informaciones sobre rasgos tipológicos que permiten apreciar de manera precisa las semejanzas y las diferencias sustanciales entre ambos textos. Sin embargo, las informaciones, a diferencia de lo que podría sugerir el esquema, no están desvinculadas entre sí. Veamos un ejemplo, el caso de la dimensión situacional y su impacto en otras dimensiones. En el caso de la entrevista (columna 1), vemos que se trata de una interacción cara a cara oral, con vínculos asimétricos entre el paciente y el médico: esto se traduce en la estructura dialógica (nivel de contenido y estructura) y en la presencia de la primera y segunda persona del singular para referir a los participantes, en la presencia de huellas del trabajo formulativo oral, en el nivel de forma lingüística. En el caso de la epicrisis (columna 2), el medio escrito, el carácter de especialista del autor y de sus destinatarios principales (los colegas que seguirán el caso), la perspectiva especializada sobre el tema, tienen su correlato en el deseo de precisión y objetividad (máximas comunicativas) y en la elección de recursos lingüísticos (alta densidad terminológica, dominancia de la tercera persona gramatical,

estructuras de desagregación, etc.). Constatamos que los condicionamientos entre las dimensiones son recíprocos tanto si pensamos en el texto como producto como en las actividades de procesamiento textual –en este caso, la producción de oralidad–. Las representaciones verticales (u horizontales, Ciapuscio y Kuguel, 2002; Ciapuscio, 2003) de los niveles no reflejan adecuadamente el modo en que interactúan las informaciones de las distintas dimensiones. Esas disposiciones pueden ser útiles para una primera conceptualización en la tarea didáctica y para guía de referencia para el trabajo analítico de descripción de textos, dado que puede ordenar y controlar los pasos del análisis. También puede usarse como instrumento de referencia y reflexión para planificar la producción de textos y apuntalar la interpretación. Mediante este tipo de análisis podemos dar cuenta de las vinculaciones (semejanzas) y diferencias –en el grado de especialidad– entre textos empleados en un mismo ámbito discursivo.

Sin embargo, en la tarea de capacitar para el procesamiento efectivo de textos especializados, sea la producción o comprensión, es preciso recurrir y proponer actividades y consignas de trabajo que requieran y fomenten la reflexión sobre las interrelaciones de las distintas dimensiones textuales, y no a consignas que abordan unilateralmente una dimensión. Por ello, una disposición radial (como la propuesta en la figura 1), que captura los vínculos interdimensionales de coherencia parece más adecuada para aquellas finalidades.

Como cierre de este apartado podemos recapitular las afirmaciones precedentes con una definición de trabajo de los textos especializados, que responde a las precisiones conceptuales realizadas:

Los textos especiales son realizaciones verbales y multimodales complejas, productos de actividades propias de un ámbito social e institucional, en el que actúan individuos y grupos que persiguen metas y objetivos vinculados con sus actividades profesionales. Son producto de registros comunicativos de distinto grado de especialidad, caracterizados por cualidades textuales multidimensionales, de orden funcional, situacional, temático y lingüístico. Para realizar sus tareas específicas, los distintos ámbitos de especialidad han elaborado a lo largo de la historia formas genéricas propias, que son un recurso esencial para alcanzar aquellas metas y objetivos.

3. Conclusiones

En este trabajo he presentado algunas reflexiones sobre los conceptos de texto, texto de especialidad y de los géneros; luego he propuesto una caracterización de los textos de especialidad, basada en tres atributos que considero centrales: gradualidad, multidimensionalidad y genericidad. Asimismo, se ha propuesto una modelización radial de la textualidad basada en antecedentes y reflexiones teóricas enmarcadas en la lingüística del texto y sustentadas en investigaciones propias y del equipo: esta modalización tal vez puede ser útil para mejorar las prácticas de alfabetización científica,

puesto que contempla de manera más satisfactoria que propuestas anteriores cómo las formas textuales son el resultado de las interacciones y relaciones de coherencia entre los distintos niveles de contexto y su impacto en el texto.

Para orientar la producción de textos efectivos, eficientes y adecuados a escenarios discursivos dados, considero que es atinado y provechoso que los profesores y formadores contemos con conocimientos firmes sobre la multidimensionalidad, gradualidad y genericidad de los textos especializados, así como con modelos tipológicos de referencia que les permitan planificar, secuenciar y organizar las distintas actividades y prácticas del procesamiento textual. La propuesta permite, además, adoptar una perspectiva didáctica hermenéutica en las tareas de capacitación superior, dado que favorece una reflexión holística y empíricamente aceptable del procesamiento textual.

Notas

¹ Los textos proceden de un corpus compuesto de doce entrevistas y seis Epicrisis, grabados y transcritos en el marco de un proyecto de investigación sobre la comunicación en medicina, financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de Argentina (ANPCYT 2120-2013).

² Por razones de espacio no es posible brindar una explicación detallada de los rasgos tipológicos consignados.

Bibliografía

- Adamzik, K. (2004). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Beaugrande, R. de y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Ariel, [1981].
- Adelstein, A. y Kuguel, I. (2004). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Bergman, J. y Luckmann Th. (1995). Drama und Narration. En U. Quasthoff, *Aspects of oral Communication*. pp. 289-302. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Brandt, M. y Rosengren, I. (1992). Zur Illokutionstruktur von Texten. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 86, 9-51.
- Brinker, K. (1988). *Linguistische Textanalyse*. Berlin: E. Schmidt.
- Cabré, T. (1998). El discurs especialitzat o la variació funcional determinada per la temàtica: noves perspectives. *Revista Caplletra: Variació lingüística*, 25, 173-194.
- Cabré, M. T., Bach, C., Castellà, J. M. y Martí, J. (2007). La caracterización lingüística del discurso especializado. En R. Maizal *et. al.* (Eds.), *Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre disciplinas*. pp. 851-857. Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA. Madrid: UNED-AESLA.
- Ciapuscio, G. (2003). *Textos especializados y terminología*. Publicaciones del Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA) Universitat Pompeu Fabra. Sèrie Monografies, Nro. 6.
- Ciapuscio, G. (2016). Textes et discours scientifiques. En W. Forner y B. Thörle (Eds.), *Manuel des langues de spécialité*. pp. 121-146. Berlin: De Gruyter.
- Ciapuscio, G. y Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En M^a T. Fuentes Morán y J. García Palacios (Eds.), *Terminología, el texto y la traducción*. pp. 37-73. Salamanca: Almar.
- Ciapuscio, G., Adelstein A. y Gallardo S. (2010). El texto especializado: propuesta teórica y prácticas de capacitación académica y profesional en la Argentina. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. pp. 317-345. Santiago de Chile: Editorial Planeta.
- Gläser, R. (1993). A Multi-level Model for a Typology of LSP Genres. *Fachsprache. International Journal of LSP*, 15 (1-2), 18-26.
- Heinemann, W. y Viehweger H. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Heinemann M. y Heinemann, W. (2002). *Grundlagen der Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Heinemann, W. (2000). Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick. En K. Adamzik (Ed.), *Textsorten. Reflexionen und Analysen*. pp. 9-29. Tübingen: Stauffenburg.

Leech, G. (1974). *Semántica*. Madrid: Alianza.

Löffler-Laurian, A. M. (1984). Vulgarisation scientifique: formulation, reformulation, traduction. *Langue Française*, 53, 48-61.

Rodríguez Tapia, S. (2016). Los textos especializados, semiespecializados y divulgativos: una propuesta de análisis cualitativo y de clasificación cuantitativa. *UNED Revista Signa* 25, 987-1006.

Sager, J. y D. Dungworth (1980). *English Special Languages*. Wiesbaden, Oscar Brandstetter Verlag.

Sandig, B. (2000). Text als prototypisches Konzept. En M. Mangasser-Wahl (Ed.), *Prototypentheorie in der Linguistik*. pp. 93-112. Tübingen: Stauffenburg.

Schröder, H. (1991). *Subject-oriented Texts: Languages for Special Purposes & Text Theory. Research in Text Theory*. Berlin: Walter de Gruyter.

Spillner, B. (1989). Stilelemente im fachsprachlichen Diskurs. En W. Dahmen, G. Holtus, J. Kramer y M. Metzeltin, (Eds.), *Technische Sprache und Technolekte in der Romania*. pp. 2-19. Tübingen: Gunter Narr.

Weise, G. (1993). Criteria for the Classification of ESP Texts. *Fachsprache*, 15 (1/2), 26-31.

COMUNICACIONES

¿Cómo procesan los estudiantes EFE el léxico especializado? La geosinonimia en las lenguas afines

María Cecilia Ainciburu

Universidad Antonio de Nebrija, España y Università degli Studi di Siena, Italia

María Eugenia Granata

Università per Stranieri di Siena y Università degli Studi di Siena, Italia

Resumen

La posición de los geosinónimos en EFE y su selección por parte de estudiantes de lengua extranjera es un fenómeno escasamente estudiado en Lingüística Aplicada, posiblemente porque hablar de selección léxica en un sector que aspira a la denotación pura y que consideramos lengua culta (menor variación), parece poco pertinente. En esta investigación un grupo de estudiantes EFE de nivel B1 realizan un ejercicio de completamiento (*cloze*) en el que eligen entre geosinónimos especializados del ámbito del español en textos marcados por dos variedades lingüísticas diferentes de Español. El texto que proporciona el contexto a la selección de geosinónimos pertenece a las variedades peninsular (corpus de la sección *Negocios* de periódicos españoles) y del Río de la Plata (corpus de la sección *Negocios* de periódicos argentinos y uruguayos) (Granata y Ainciburu, 2017; Garzelli *et al.*, 2018). La hipótesis de trabajo, finalmente confirmada por los resultados, es que los términos cognados de la L1 proporcionan una imprimación mayor que el contexto varietal en el que se insertan.

Palabras clave: EFE, vocabulario especializado, geosinónimos, selección léxica, cognados.

1. Introducción

Esta investigación indaga acerca de lo que sucede cuando se enseñan geosinónimos en EFE y sobre la selección entre las variedades léxicas en uso en los diferentes países de habla española. La población investigada es la de los italianos que estudian español como lengua extranjera, dado que el patrimonio léxico compartido es mayor (Soares *et al.*, 2018).

En términos de geosinonimia, verificamos que existe una escasa presentación de variedades en los manuales EFE. Los publicados en España privilegian formas como “coste” sin presentar la variante “costo”. Al contrario, los textos didácticos generales (no EFE) parecen imbuidos de un mayor espíritu “panhispánico” y, aunque eligen una variedad predominante (para las consignas de los ejercicios, por ejemplo), presentan variantes más o menos necesarias —como “autobús”, “bus”, “guagua”, “camión”, “micro”, etc.—, incluso en los niveles elementales. Estas alternativas léxicas, percibidas a menudo como una sobrecarga cognitiva para la memoria del estudiante, se sugieren como necesarias para una gestión “políticamente correcta” del *input* léxico por parte de los autores del material (Ainciburu y Regueiro-Rodríguez, 2014; Deng, 2016).

En la investigación primaria que presentamos, un grupo de estudiantes italianos de Economía de nivel B1 realizan un ejercicio de completamiento (*cloze*) en el que eligen entre geosinónimos especializados del ámbito del español en textos de dos variedades diferentes, de los que explícitamente se dice la variedad y que contienen rasgos marcados o distintivos en los elementos gramaticales, sintácticos e incluso temáticos y culturales. Los textos que proporcionan el contexto para la selección de los geosinónimos pertenecen a las variedades peninsular (corpus de la sección *Negocios* de periódicos españoles) y del Río de la Plata (corpus de la sección *Negocios* de periódicos argentinos y uruguayos) (Granata y Ainciburu, 2017; Garzelli *et al.*, 2018). La hipótesis es que los términos cognados de la L1 proporcionen una imprimación mayor que el contexto varietal en el que se insertan. Si así fuese, las consecuencias de enseñar geosinónimos en contextos en los que estos no surgen espontáneamente podría tener consecuencias en la comprensión del proceso cognitivo y en la didáctica EFE.

2. Vocabulario específico y grados de especialización

No es tarea sencilla dar una definición acerca de qué debemos entender por lenguaje de especialización. La mayor dificultad para centrar este concepto reside en que este parece volver sobre sí mismo en una implícita tautología. Un ejemplo de esto nos la muestra la definición que nos da Lerat (1995, p. 20), quien sostiene que “el lenguaje especializado es un lenguaje natural considerado como vector del conocimiento especializado”. Las palabras “lenguaje” y “especializado” aparecen tanto en el término definido como en su definición. Aun si nos bastara esta interpretación del concepto, establecer su relación con el “lenguaje natural” o “general” que se toma como parámetro inamovible con el cual se traza una comparación parece una tarea muy ardua. Se suelen contrastar los microlenguajes con el lenguaje general asociándolo a la dicotomía entre conocimiento

especializado y conocimiento general (Cabré, 2009), pero frecuentemente se pierde de vista que también el lenguaje general presenta mayor complejidad en otros ámbitos (en la comprensión de implícitos conversacionales, por ejemplo). Una visión del lenguaje especializado como “más complejo” que el general parece enraizarse en una mera cuestión terminológica, mientras que se olvida que este abarca tanto recursos léxicos como extraling sticos que pueden tener un nivel de complejidad similar o variable respecto al uso habitual del lenguaje.

Históricamente la relación entre lenguaje general y microlenguajes se ha establecido de diferentes maneras. Estilizando las posiciones teóricas pueden distinguirse tres visiones (con detalle en Ahmad *et al.*, 1995) que se visualizan como afirmaciones a continuación:

- a) *El lenguaje especializado es un código*, dado que cuenta con reglas y unidades específicas;
- b) *El lenguaje especializado es una variante léxica*, dado que solo los términos cambian respecto al uso general;
- c) *El lenguaje especializado es un subconjunto de la lengua general*: un subgrupo del lenguaje general caracterizado por su diferente carácter pragmático.

De estas tres posturas es esta última la que ha alcanzado mayor consenso en el ámbito del español. Se trataría según Cabr  (1998), no de una diferencia de naturaleza puramente microling stica entre los dos lenguajes, sino pragmática, radicada en su uso en contextos especializados.

Para los fines para los que nos interesa definir el lenguaje especializado, de carácter primariamente didáctico, se debe considerar que cualquiera sea la postura que se desee adoptar desde el punto de vista teórico, los límites entre los dos tipos de lenguaje no son infranqueables. Existen términos utilizados en un lenguaje no especializado que pueden pasar al ámbito profesional gracias a una especificación semántica (por ejemplo, “fondo” para la economía o “tejido” para la medicina). El fenómeno puede darse también en sentido contrario y términos específicos propios de una especialidad pueden entrar en el lenguaje general describiendo un concepto más amplio del original. Es el caso de “inflación” que pasa desde el contexto económico a definir cualquier tipo de “incremento excesivo de algo” o de “casación” que pasa del significado jurídico de “anular una sentencia” a “dar un juicio definitivo sobre algo”, uso que también se extiende como acepción al verbo “casar”.

Si deseamos focalizar nuestra atención sobre el vocabulario especializado y nos asociamos a esta tercera postura, es necesario especificar los elementos que distinguen los diferentes niveles de especialización de un texto. Para Cabré (1993), los textos se especializan a partir de tres factores:

- la temática: es decir la que ha sido objeto de aprendizaje especial, normalmente en ámbito universitario, que no pertenece al conocimiento general;

- el tipo de conocimiento: esto es el que poseen las personas como fruto de su formación como especialistas, que son emisores de textos;
- la situación de comunicación en la cual se producen: donde se consideran las normas pragmáticas para la creación de un texto y el rol de los intervinientes que pertenecen a un ámbito profesional o a uno científico.

A las tres posiciones teóricas expuestas para el lenguaje especializado y considerando un continuum de vocabulario que va desde la restricción de significado de un término en un contexto hasta la terminología más estricta, podríamos añadir una organización de niveles de especialización considerando los grados de difusión de los textos profesionales. Ampliamente difundida es la “variación vertical del discurso” de Hoffmann (1976), donde la característica de mayor o menor especialización de un texto resulta determinada por la cantidad de información que comparten los interlocutores y por el objetivo mismo del texto. Se partiría del discurso divulgativo en el escalón más bajo hasta llegar al discurso dirigido a los especialistas, pasando por una zona intermedia donde podrían hallarse los discursos didácticos. Desde este punto de vista de la utilización de léxico especializado, estos diferentes niveles se deberían caracterizar por un menor o mayor uso de la terminología. Sin embargo, algunos estudios que han intentado discriminar los grados de especialización considerando la riqueza y frecuencia terminológica de los textos han dejado en claro que la variación vertical no siempre respeta ese grado de especialización requerido. La comunicación entre científicos no suele tender a una mayor precisión respecto a la que se produce entre profesionales.

En una aplicación de la variación sobre textos de naturaleza económica, Schnitzer (2009) extrae las siguientes conclusiones:

- la **estructuración** del léxico de los diferentes niveles de especialización no presenta mayores diferencias;
- a mayor grado de especialidad no corresponde necesariamente un aumento en la **frecuencia** de determinados términos;
- sí se produce un aumento de **referentes extralingüísticos** tematizados, así como también los **sinónimos**.

En el estudio de Schnitzer (2009), los datos empíricos ponen en tela de juicio que la teoría de verticalidad se refleje en diferentes niveles de complejidad léxica si se considera que las tres variables postuladas –densidad terminológica, la tendencia a perseguir la univocidad y la falta de sinonimia– son casi inexistentes en la variación.

Los análisis léxicos de los textos utilizados en la didáctica EFE también muestran que las unidades terminológicas no son las más frecuentes (Vangehuchten, 2004; Laufer y Ravenhorst-Kalovski, 2010; Ainciburu y Doquin, 2015). Entre los varios tipos de unidades encontramos el léxico funcional, las unidades de contenido, las unidades terminológicas y los nombres propios. Son la segunda y la tercera categoría las más difíciles de distinguir. En el aprendizaje del español con fines específicos los estudiantes

suelen encontrar menos dificultad en traducir las unidades de contenido y no las terminológicas como podría esperarse (Vangehuchten, 2000; Ainciburu y Doquin, 2015). Cabe preguntarse entonces si en el proceso de selección del vocabulario que se utilizará en la clase EFE puede resultar útil introducir las variantes dialectales con el fin de facilitar la tarea cognitiva. En el próximo apartado nos referiremos a esto y a lo que se observa en los métodos.

3. El problema de la variación dialectal en los textos didácticos

En los últimos años el estudio de los lenguajes específicos ha dejado de ser estudiado desde una óptica principalmente lexicalista. Su análisis ha puesto mayor atención en el aspecto pragmático del texto. No obstante, este avance fue más lento por lo que se refiere a la lengua española. Los textos propuestos en los libros, en su intención de introducir el vocabulario específico, resultan en muchas oportunidades inapropiados o inútiles para el aprendiente.

Uno de los objetivos que persigue el enfoque lexical es crear un sistema de denotación que sea lo suficientemente unívoco para no crear ambigüedades (Balboni, 2000; Cabré, 2004), otorgando al término una cierta seguridad científica. Parecería entonces que la riqueza de un término podría reducirse en EFE, riqueza entendida como la gran cantidad de información que este contiene. Entre todos los datos que un término nos proporciona se encuentra la posibilidad de distinguir la variedad lingüística a la cual la palabra pertenece, propiedad que nos abre una puerta al léxico gracias al uso de los geosinónimos.

Se ha estudiado el fenómeno de la variación en los textos especializados sobre todo en el ámbito de la Terminología. Desde un enfoque descriptivo, Faulstich (2002) considera que los términos son signos que encuentran su funcionalidad en las lenguas de especialidad de acuerdo con la dinámica de las lenguas, que son entidades variables ya que forman parte de situaciones comunicativas diversas y que pasan por evoluciones. La autora clasifica las variantes de tipo dialectal como concurrentes, con una formalidad de registro por oposición a una formalidad lingüística. Por otro lado, y desde el punto de vista de la Sociolingüística, Freixa coloca la variación geográfica dentro de la variación denominativa, es decir, el fenómeno por el cual a una misma noción le corresponden varias denominaciones, y no variación conceptual que hace referencia a cambios en el concepto (Tabares Plasencia, 2016).

A este propósito nos preguntamos: ¿cuánto se ve reflejado el uso de geosinónimos en los manuales EFE? A pesar de que su aplicación en la didáctica LE haya sido muchas veces erróneamente considerada una inútil “sobrecarga cognitiva” para el estudiante, los manuales ELE se han hecho eco de una necesidad subrayada tanto por la Real Academia Española como por el Instituto Cervantes (Granata *et al.*, 2018). La RAE recomienda reflejar adecuadamente las variantes fónicas, morfológicas y sintácticas que una determinada comunidad puede considerar propias de la lengua culta, aun cuando no coincidan enteramente con las opciones favorecidas en otras áreas geográficas. “[...]”

haciendo compatibles las referencias necesarias a los registros lingüísticos, las variantes dialectales y las normas locales con la descripción de la lengua culta común del español general” (Real Academia Española, 2007). El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), por su parte, antes de regular los diferentes niveles de referencia, dedica un subcapítulo, dentro de los Preliminares, a la norma lingüística y a las variedades del español. En él reconoce que “la extensión geográfica del mundo hispánico y su elevado número de hablantes hacen necesario tener en cuenta su complejidad a la hora de describir la lengua común y la comunidad cultural hispánica”. Estas recomendaciones se encuentran reflejadas en los métodos ELE donde es usual encontrar muestras de las variedades del español como, por ejemplo, en el caso de medios de transporte (*coche, auto, carro*) o viviendas (*piso, apartamento, departamento*), incluso en versión contrastada:

Argentina	España
subte	metro
cuadra	calle, de esquina a esquina, unos 100 metros
tomar	coger (palabra tabú en Arg.)
colectivo	autobús
recién	no antes de
vos	tú

Figura 1. Presentación de geosinónimos en *Con dinámica* (Ainciburu *et al.*, 2009, p. 66)

Este fenómeno es casi inexistente en los manuales EFE, tal vez con el propósito de perseguir esa univocidad a la que nos hemos referido y sin considerar que el término en las lenguas de especialidad es un aspecto esencial. La ausencia de los geosinónimos podría influir en diferentes aspectos; en primer lugar, desaprovechar el conocimiento que el estudiante ya posee cuando se trata de un cognado de su lengua materna; en segundo lugar, pensar en la lengua de especialidad como algo fijo e inamovible y, por último, ignorar las variantes diatópicas de la lengua, útiles en niveles más avanzados de competencia.

A continuación, intentamos dar ejemplos concretos del procesamiento del material contenido en los manuales y emparejarlos con estos tres puntos. En el caso de los geosinónimos cognados, en el manual *Temas de Derecho. El español en el ámbito jurídico* de la editorial Edinumen se intenta hacer inducir los términos que denominan las diferentes ramas del Derecho a partir de un ejercicio de coincidencia con la definición.

2. Relaciona cada definición con la rama correspondiente del Derecho.

1. Derecho civil.	a. Establece los procedimientos a seguir en las causas civiles y penales.
2. Derecho penal.	b. Está constituido por los cánones, reglas o disposiciones eclesiásticas.
3. Derecho procesal.	c. Establece las normas que regulan las instituciones públicas.
4. Derecho mercantil.	d. Regula las relaciones entre pueblos y naciones.
5. Derecho consuetudinario.	e. Regula el castigo de los delitos mediante la imposición de penas.
6. Derecho internacional.	f. Regula las relaciones e intereses de actos civiles, como contratos, entre personas, familias, etc.
7. Derecho canónico.	g. Se basa en la costumbre y en la tradición oral de un pueblo.

1	2	3	4	5	6	7

Figura 2. Actividad didáctica terminológica de manual (De Juan y Fernández, 2010, p. 12)

Además del error que se agazapa en el ejercicio (se describe el significado Derecho Mercantil con la definición de lo que en realidad es el Derecho Administrativo, lo que impediría entender el concepto o reutilizar el conocimiento previo), creemos que un estudiante de lengua afín, como el caso de los italianos que participarán en nuestro experimento, habría podido acceder al significado igualmente si se hubiera adoptado el término Derecho Comercial, como se utiliza, por ejemplo, en la variante rioplatense, de momento que se asemeja mucho más a su L1. La cuestión es, más allá del error específico, si el procesamiento que se le solicita al estudiante respeta su conocimiento previo y si es capaz de considerar el nivel de dificultad léxico. Creemos que la respuesta es no; en el primer caso porque las definiciones debieron basarse en una fuente más consolidada (un manual de Derecho, por ejemplo) y en el segundo, porque los manuales que prevén algún tipo de contrastividad, en EFE parecen una quimera.

Sabemos, sin embargo, que el uso de palabras que provienen de una variedad geográfica diferente podría activar un acceso más rápido del estudiante al léxico especializado cuando el término es más cercano a la L1 en la variante. En las lenguas vecinas, por ejemplo, el uso de un cognado como falso amigo suele citarse como una razón de dificultad de aprendizaje de la L2 afín; sin embargo, el número de cognados supera el de los falsos amigos, por lo que debería producir un mayor número de aciertos que de errores (Ainciburu y Regueiro Rodríguez, 2014). Esto es lo que se intenta indagar a partir del experimento realizado en la investigación primaria.

Desde el punto de vista nativo de la variedad del español y dando un giro de 180 grados al planteo anterior, aunque los manuales adhieran a una variedad, sería deseable señalar las formas que son lingüísticamente marcadas y no se distribuyen homogéneamente en el español. Por ejemplo, en la misma unidad del libro que utilizamos en el ejemplo anterior se introduce un texto y se solicita el mismo emparejamiento por definición del término “Derechos Indelebles”.

1. Legislatura.	a. Conjunto de sentencias de los tribunales y doctrina que contienen. Es el criterio sobre un problema jurídico establecido por una pluralidad de sentencias concordes.
2. Consenso.	b. Es el saber o conocimiento que se deduce del conjunto de sentencias de los tribunales.
3. Costumbre.	c. Tiempo durante el cual funcionan los cuerpos legislativos.
4. Jurisprudencia.	d. Aplicación de una resolución judicial anterior en un caso igual o semejante al que se presenta.
5. Doctrina.	e. La que se establece en materia no regulada o sobre aspectos no previstos en las leyes.
6. Principios generales del Derecho.	f. Derechos que no se pueden borrar, eliminar o ignorar.
7. Derechos indelebles.	g. El establecido por las leyes vigentes.
8. Derecho positivo.	h. Acuerdo producido por consentimiento entre todos los miembros de un grupo o entre varios grupos.
9. Precedente judicial.	i. Normas no legales supletorias de ella y constituidas por doctrina o sentencias breves que gozan de general y constante aceptación por jurisconsultos y tribunales.
10. Inalienable.	j. Que no se puede quitar, que es intocable.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Figura 3. Actividad didáctica terminológica de manual (De Juan y Fernández, 2010, p. 18)

Esta expresión habría podido crear alguna dificultad a cualquier abogado hispanoparlante que no sea español, ya que fuera de España se habla de “Derechos Humanos”. El estudiante EFE la descubrirá por descarte. Nuestra pregunta es ¿por qué no usar la variedad más difundida? ¿Por qué no señalar que existe otro equivalente más difundido? Y en nuestro caso específico ¿por qué no usar un equivalente más cercano al italiano (pero también al inglés o al alemán)?

A veces la afirmación rotunda de una variedad frente a las otras (estamos seguras de que no se trata de desconocimiento de la variedad por parte de los autores), puede crear perplejidad en el docente americano que utiliza un manual de elaboración peninsular. Por ejemplo, el manual *De Ley* de la editorial SGEL propone una actividad dentro del capítulo Derecho interno y Derecho internacional, en la que se explica el término “visado”, pero en la parte final del ejercicio se incluye una aclaratoria.

NOTA CULTURAL

Visado: documento oficial que permite la entrada y permanencia en un país.

Visa: en español, es un tipo de tarjeta de crédito.

22 De ley

Figura 4. Afirmación fuerte de una variedad lingüística del español (Carbó-Marro y Mora Sánchez, 2012, p. 22)

El hecho de que se advierta con realce que el término “visa” *en español* corresponde solo a una tarjeta de crédito, parece algo imprudente. Si entramos en las páginas web de las embajadas de México, Colombia o Argentina podríamos comprobar que “visa” es la acepción americana de “visado”. Lo mismo si consultamos el DRAE, donde se define como “acción y efecto de visar la autoridad un documento” (versión online).

Entendemos que capacitar activamente a los estudiantes de EFE en todas las variedades geográficas no sería rentable y que realizar materiales que consideren todas las variedades podría ser incluso una misión imposible, pero se han encontrado otros modos de señalar que la variación geolectal existe. La falta de esas formas de exhibición del fenómeno podría indicar que los autores desean referirse a una única variedad (lo que es perfectamente lícito, pero debería constar en el prólogo de los manuales). Estamos seguras de que no se desea postular que el fenómeno “no existe”, lo cual resultaría mucho más doloroso en términos de riqueza del idioma.

Desde el punto de vista del aprendiz, creemos que a la hora de seleccionar el vocabulario que los estudiantes necesitan, tanto en ELE como en EFE, debemos considerar también las variantes dialectales (con mayor fundamento cuando dirigirse a un país particular se encuentra entre las necesidades del aprendiente profesional) y el subdialecto ambiental correspondiente como referencia más constante cuanto más bajo sea el nivel de competencia del alumno. Creemos que es preciso que el aprendiz no sienta la variedad de la lengua que aprende como algo extraño fuera del aula. Es necesario proporcionar al alumno “la competencia pasiva en la subvariedad dialectal ambiental, que le permita no solo desenvolverse en situaciones de interacción, sino comprender e interpretar los enunciados que pueda percibir en aquellas situaciones en las que él no sea interlocutor activo” (Vila Pujol, 1994, p. 205).

4. Acercamiento empírico a la selección de vocabulario especializado en estudiantes de lenguas afines

En base a lo estudiado en los apartados previos y dado que lo que nos interesa es ver cómo influye el factor “variedad” de los lenguajes especializados en el aprendizaje de estudiantes universitarios extranjeros, nuestras preguntas de investigación son:

- a) La existencia de un texto con marcas dialectales evidentes y explícitas ¿guía la selección léxica de un estudiante EFE?
- b) Y si sí, el factor de existencia de cognados de esas unidades léxicas en su lengua ¿refuerza o interfiere con la selección respecto a la selección que haría un nativo?
- c) ¿Influye el nivel lingüístico EFE en el fenómeno de selección de vocabulario en textos de variedad marcada?

Para ello un grupo de 80 estudiantes italianos de la Universidad de Siena, de diferentes especialidades cercanas a la esfera del lenguaje de la política económica

(especialidades de Ciencias Políticas, Economía y Mediación Cultural), de nivel B1 y C1 (52 + 38), realizaron una prueba de selección múltiple. Dos grupos de nativos, argentinos y españoles (35 + 35 participantes) sirvieron como contraste, o sea que los participantes fueron 150. En el test estaban presentes las siguientes variables:

- a) **Contexto** de la selección: un texto publicado en Madrid y uno publicado en Buenos Aires.
- b) Unidades léxicas especializadas: un conjunto de **palabras** que tienen equivalentes varietales. Por ejemplo: “costo” – “coste”.
- c) Unidades léxicas **cognadas**: dentro del grupo anterior, algunas palabras tienen cognados equivalentes en italiano, por ejemplo, *costo*.

En este modo, la observación de las variables a) y b) debería responder a la primera pregunta de investigación, mientras que la de a) y c) a la segunda. Además, por razones de operatividad de las pruebas, cada ejercicio de selección cuenta con una cantidad apropiada de distractores. La forma final de cada una de las selecciones respeta el siguiente modelo:

... los (1) más baratos se agotaron.

- ☐ billetes
- ☐ boletos
- ☐ pasajes
- ☐ tiquete

La hipótesis de selección es que el texto rioplatense induce a la selección de “boletos” y no a la de “billetes”, que sería la forma esperada en un texto español. Los rasgos gramaticales no constituyen variante y se adaptan a las necesidades del texto. Las palabras pertenecen a un grado de especialización medio-baja, según las premisas teóricas, porque se anidan en artículos de la sección especializada de los diarios (o periódicos) de referencia. El nivel se ha elegido de acuerdo con lo que normalmente son las prácticas docentes en el ámbito EFE. Para asegurar la selección de variedades, los textos elegidos se cotejaron con otros similares de la otra variedad. Los textos contienen cortes y pequeñas variantes que permiten reducir los contextos a las 300 palabras convenidas y evitar que las palabras objeto se repitan.

Las dos opciones restantes son distractores elegidos entre variantes menos utilizadas usando la herramienta *Varilex* o un glosario de variedades cuando el término no está en la primera. Los distractores tienen algún valor semántico que impide que puedan considerarse como la elección correcta (por ejemplo: “alforja” en la selección entre “valija” y “maleta”). A su vez, entre las unidades léxicas de opción existe un número de cognados y otras que no tienen correspondencia con el italiano (variable c). Los grupos están contrabalanceados para evitar un efecto de imprimación varietal sobre la selección. Las palabras que se seleccionan en las pruebas son:

Texto del diario El País (Madrid)

<i>Selección esperada</i>	Variante no correspondiente	Distractores	Equivalente italiano
<i>tienda</i>	negocio	despachos, agencias	<i>negozio</i>
<i>notario</i>	escribano	fedatario, abogado	<i>notario</i>
<i>Hacienda</i>	Economía	Finanza; Comercio	<i>Economia</i>
<i>NIF</i>	CUIT	DNI; RFC	<i>codice fiscale</i>
<i>arrendamiento</i>	alquiler	inquilinato, corretaje	<i>affitto</i>
<i>naves</i>	galpones	recintos, pabellones	<i>capannone</i>

Tabla 1. Palabras utilizadas en el test por lagunas (variante española)

Texto del diario La Nación (Buenos Aires)

<i>Selección esperada</i>	Variante no correspondiente	Distractores	Equivalente italiano
<i>costo</i>	coste	valor, impuesto	<i>costo</i>
<i>boleto</i>	billete	bono, tiquete	<i>biglietto</i>
<i>valija</i>	maleta	mochila, alforja	<i>valigia</i>
<i>vuelos de cabotaje</i>	vuelos domésticos	regionales, intercontinentales	<i>voli nazionali</i>
<i>heladera</i>	nevera	fresquera, despensa	<i>frigo</i>
<i>visa</i>	visado	permiso, visto	<i>visto</i>

Tabla 2. Palabras utilizadas en el test por lagunas (variante argentina)

Las palabras que representan la opción correcta sumando las presentadas en la tabla 1 y en la tabla 2 son en total 12. Sin embargo, dado que la prueba implica el conocimiento del significado (con buen grado de precisión semántica) y de la variedad de pertenencia, cognitivamente los estímulos procesados por el estudiante en EFE son 48. Esto sería excesivo como proporción en contextos de 250 palabras, si no se tratara de palabras y de tareas ya conocidas por los estudiantes. Los distractores suelen ser a su vez geosinónimos de variedades diferentes (constan en el proyecto *Varilex*) o palabras asociadas (*Diccionario de sinónimos e ideas afines* de Coripio).

Las pruebas se realizaron entre los meses de diciembre 2018 y marzo 2019 usando un formato automático para que el recuento de los datos fuese más preciso.

5. Resultados y Discusión

Los estudiantes italianos tienen un rango de edad entre los 21 y los 26 años (media 22.3), mientras que para los nativos ser estudiante universitario no se consideró un discriminante. Entre los nativos argentinos el promedio de edad es similar al de los españoles (28,4 frente a 30,4). Todos participaron libremente en la investigación y se identificaron con iniciales y no con el nombre propio.

5.1. Selección léxica y marcas dialectales en los textos de trabajo

Los dos textos tenían marcas dialectales y la proveniencia declarada en el encabezado del ejercicio. La consigna general fue: “Te pedimos que realices rápidamente esta prueba. No debería llevarte más de 5 minutos. Tienes que completar solo 6 huecos por texto. Lees el texto y colocas abajo la palabra que crees que falta en ese texto.” Y las dos secciones con texto se encabezaron explícitamente con las indicaciones “del diario ‘El País’ de Madrid” y “del diario ‘La Nación’ de Buenos Aires” respectivamente.

Las marcas dialectales más evidentes desde el punto de vista léxico son:

- El léxico varietal involucrado en el contexto, o sea, el que no es objeto de selección, porque es no necesariamente específico: como *pequeño* en el texto español (en Argentina se diría *chico*).
- Las unidades léxicas especializadas que caracterizan una variedad pero que no serán seleccionadas en el experimento: como *cruzar datos*, *desgravación*, *Memoria* en el texto español o *esquema tarifario*, en el argentino. Este contraste se ha verificado con el corpus CREA; por ejemplo, *esquema tarifario* aparece solo en textos del diario ‘Clarín’ de Buenos Aires, mientras que *desgravación* en textos de España (80%) y de algunos países centroamericanos.
- La tolerancia a formas extranjeras que es mayor en el texto argentino: *low cost*, *tarifa Promo*, *Club Economy* (para las formas de tolerancia al xenismo, ver Ainciburu, 2016).
- Las referencias culturales de proximidad como *Agencia Tributaria* o *técnicos de Hacienda* en el artículo de ‘El País’ y *Mercosur*, *Aerolíneas Argentinas* en el de ‘La Nación’.

31

No se apeló a marcas gramaticales (contraste entre personas verbales *tú/vos*, *vosotros/ustedes*) porque no son habituales en los textos periodísticos. Esta variable de intensificación de la variedad lingüística podría ser objeto de indagación en un estudio posterior.

Los resultados de selección son los siguientes:

Grupos	Texto del diario El País (Madrid)			
	Selección esperada (n=12)	Variante no correspondiente (n=12)	Distractores (n=24)	T
italianos (n=80)	187 (0.38)	126 (0.26)	170 (0.36)	480 (1)
españoles (n=35)	201 (0.95)	2 (0.01)	7 (0.04)	210 (1)
argentinos (n=35)	34 (0.16)	164 (0.78)	12 (0.06)	210 (1)
	Texto del diario La Nación (Buenos Aires)			
	Selección esperada (n=12)	Variante no correspondiente (n=12)	Distractores (n=24)	T
italianos (n=80)	266 (0.55)	59 (0.12)	155 (0.33)	480 (1)
españoles (n=35)	3 (0.01)	197 (0.93)	10 (0.06)	210 (1)
argentinos (n=35)	204 (0.97)	4 (0.01)	6 (0.02)	210 (1)

Tabla 3. Selección de palabras: unidades y (medias)

En unos pocos casos el texto contenía la palabra meta repetida (*Hacienda, costo*) lo que podía reforzar la selección, los resultados muestran que los participantes nativos y los estudiantes italianos ignoraron esa ayuda suplementaria. La razón podría ser indagada en un segundo momento con una entrevista de meta reflexión; desgraciadamente, los estudiantes terminaron el curso y eso no podrá realizarse.

Los resultados muestran que los nativos, independientemente de que el texto sea de su variedad o no, eligen las palabras que utilizan habitualmente. Un test de proporciones Fisher exacto, muestra que se trata de resultados significativos (valor 0.00001, $p < .01$). También se muestra que los argentinos son más capaces que los españoles de individualizar la variante peninsular. Aunque en EFE este dato es menos importante, podría ser interpretado por la tendencia de las universidades a utilizar manuales españoles mientras que es más difícil que, en la Península, se utilicen manuales argentinos. Por ahora la diferencia es matemática y no estadística y debería indagarse con una prueba realizada para tal propósito.

Los estudiantes italianos realizan la selección esperada un número de veces que no logra establecer resultados significativos en ninguno de los dos casos si se responde a la variante “proveniencia del texto”. Dado que este podría ser el comportamiento esperado en los estudiantes B1 y no en los de C1, es necesario indagar con mayor detalle acerca de la elección que hacen los no nativos.

5.2. Selección léxica y condición de cognados español-italiano: ¿una cuestión de nivel?

32

Como puede verse en las tablas 1 y 2, en la selección propuesta la mitad de las palabras tenían una opción cognada respecto al equivalente italiano (*negozio, Economía, costo, biglietto, valigia, visto*). Para distribuir las posibilidades de elección esos cognados fueron alternativamente asociados a la palabra esperada, a la variante no correspondiente o a uno de los distractores. Desde el punto de vista de las hipótesis de trabajo, los estudiantes deberían preferir la opción cognada en el nivel B1, mientras que la elección debería reducirse a la sola selección esperada en el nivel C1. Los resultados se muestran en la tabla 4. Para poder compararlos y dado que el número de palabras de los dos grupos es diferente, entre paréntesis se considera el dato ponderado (número de selecciones efectivas: número de posibilidades).

<i>Grupos</i>		<i>Selección independiente de la variedad lingüística de T los textos</i>		
		Selección no cognada (n=42)	Selección cognada (n=6)	
<i>italianos</i> (n=52)	B1	323 (7.6)	301 (50.1)	624
<i>italianos</i> (n=38)	C1	254 (6.1)	202 (33.7)	456

Tabla 4. Selección de palabras cognadas y no cognadas de los estudiantes EFE

Los resultados muestran que:

- a) Cuando una de las opciones léxicas es cognada del equivalente en LM, los estudiantes tienden a elegirla.
- b) La incidencia del nivel en la selección del cognado es mayor en el nivel más bajo.

Desde el punto de vista estadístico, sin embargo, esa diferencia en una prueba de proporciones Fisher exacto (2x2, valor ponderado de cognados *vs.* no cognados en los dos grupos) muestra que la diferencia no es significativa (valor 0.261, $p > .05$), de lo que se deduce que en el comportamiento de los estudiantes EFE italianos el reconocimiento de cognados condiciona la selección de palabras.

6. Conclusiones y desiderata

En esta investigación tres grupos de nativos y no nativos eligieron palabras para completar dos textos con variantes dialectales explícitas. Los resultados muestran que nativos y no nativos tienden a ignorar la asociación del uso al contexto proporcionado y que eligen en base a otros criterios: los nativos en base a la variante que ellos mismos utilizarían en un texto en español y los no nativos en base a los cognados que usarían en un texto en su lengua materna.

En base a estos resultados se podrían evidenciar dos conclusiones didácticas contrapuestas: o consideramos que es inútil enseñar geosinónimos, porque será siempre la LM la que prevalezca en la selección, o que es imprescindible enseñarlos, porque es la falta de conocimientos dialectales la que induce al uso de la propia variante. El extraño dato de la selección de los estudiantes argentinos y la cantidad mayor de errores de los estudiantes EFE italianos agregan un aval a la segunda opción. Por otra parte, como señalado en los documentos de referencia y en los manuales ELE, esa parece ser una tendencia “políticamente correcta” que los manuales de EFE no han incorporado aún.

Después de un esfuerzo editorial consistente en los años de principios de siglo en la publicación de manuales EFE, la siguiente década parece orientarse a la sola publicación de material complementario. Sería necesario que, al menos en la actualización del material existente, se realizara una renovación de los contenidos léxicos y se diera espacio a una integración de variedades más consistente, que superara el prejuicio de que, en los textos especializados como en los cultos, la cantidad de geosinónimos es reducida.

Bibliografía

- Ahmad, K., Davies, A., Fulford, H., Holmes-Higgin, P. y Rogers, M. (1995). Creating terminology resources. En M. Kugler, K. Ahmad, y G. Thurmair. *Translator's Workbench*. pp. 59-71, Berlin: Springer.
- Ainciburu, M. C. y Regueiro-Rodriguez, M. L. (2014). Sinonimia y carga de procesamiento. Una tarea de decisión léxica de nativos y no nativos de lenguas afines. *Calidoscópico* 12 (3), 356-366.
- Ainciburu, M. C. y Doquin, A. (2015). Lexicología y terminología en los exámenes de certificación de español académico. Índices de dificultad para estudiantes y docentes de ELE. *Les Cahiers du Geres*, 8, 138-158.
- Ainciburu, M. C. y Granata, M. E. (2017). Las palabras en su hábitat: el significado en los textos de negociación, en política y negocios. *Les Cahiers du Geres*, 9, 33-29.
- Balboni, P. (2000). *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*. Torino: UTET Librería S.R.L.
- Cabré, M. T. (2004). ¿Lenguajes especializados o lenguajes para propósitos específicos? *Revista Foro Hispánico*, 26, 19-34.
- Cabré, M. T. (2009). Recursos lingüísticos en la enseñanza de lenguas de especialidad. *Jornadas-Coloquio de la Asociación Española de Terminología (AETER)*. Alcalá de Henares: Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 20 de septiembre de 2019 de <https://cvc.cervantes.es/lengua/aeter/conferencias/cabre.htm>.
- Deng, Y. Q. (2016). Un nou enfocament del tractament de la polisèmia en ELE per a alumnes xinesos. *Doble: revista de lengua y literatura*, 2, 4-23.
- Faulstisch, E. (2002). Variação em terminologia. Aspectos de socioterminologia. En G. Guerrero Ramos, y M. F. Pérez Lagos, (Coords.), *Panorama actual de la terminología*. pp. 65-91. Granada: Comares.
- Hoffmann, L. (1976). *Kommunikationsmittel Fachsprache: eine Einführung*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Laufer, B. y Ravenhorst-Kalovski, G. C. (2010). Lexical Threshold Revisited: Lexical Text Coverage, Learners' Vocabulary Size and Reading Comprehension. *Reading in a foreign language*, 22 (1), 15-30.
- Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées*. Paris: Presse Universitaires de France
- López García, M. (2010). Norma estándar, variedad lingüística y español transnacional: ¿la lengua materna es la lengua de la “madre patria”? *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, (5), 89-108.
- Garzelli, B, Granata M. E. y Mariottini L. (2018). Las variedades hispanoamericanas en el paisaje lingüístico de la didáctica de ELE. *Lingue e Linguaggi*, 25, 365-392.

Granata, M. E., Hoesch, S. y Merlo, J. (2018) (aprobado para su publicación). Competenza comunicativa passiva: fin dove capire l'interlocutore? Linee guida per l'introduzione della variazione sociolinguistica. En *Atti del II Convegno IULS, Competenza comunicativa: insegnare e valutare*. Università Roma La Sapienza.

Regueiro-Rodríguez, M. L. (2013). La sinonimia como recurso de acceso léxico en la enseñanza de lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13(7), 34-51.

Schnitzer, J. (2009). La variación vertical en terminología: concepto y manifestaciones. *Debate Terminológico* 6. Recuperado el 20 de septiembre de 2019 de <http://seer.ufrgs.br/riterm/article/view/23991>.

Soares, A. P., Mendes Oliveira, H., Comesaña, M. y Santos Costa, A. (2018). Lexico-syntactic interactions in the resolution of relative clause ambiguities in a second language (L2): The role of cognate status and L2 proficiency. *Psicologica Journal*, 39 (2), 164-197.

Tabares Plasencia, E. (2016). Fraseología jurídica y variación topolectal. *Revista Onomázein*, 33, 1-15.

Vangenhuchten, L. (2000). En busca de un enfoque apropiado para la enseñanza del lenguaje económico en ELE: ¿lexicología o terminología? En M. Bordoy, A. Van Hoof y A. Sequeros (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)*. pp. 92-97. Amsterdam: Secretaria General Técnica del Ministerio de Educación y Deporte.

Varilex. Variación léxica del Español en el mundo. Recuperado de: <https://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/varilex/>

35

Vila Pujol, M. R. (1994). Dialectos, niveles, estilos y registros en la enseñanza del español como lengua extranjera. En L. Miquel y N. Sans (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, pp. 205-216. Madrid: Fundación Actilibre.

Manuales utilizados en la ejemplificación

Ainciburu, M. C., González Rodríguez, V., Navas Méndez, A. y Tayefeh, E. (2009). *Con dinámica. Competencias y estrategias*. Frankfurt: Klett Sprachen.

Carbó Marro, C. y Mora Sánchez, M. A. (2012). *De Ley. Manual de español jurídico*. Madrid: SGEL.

De Juan, C. R. y Fernández, J. A. (2010) *Temas de Derecho. El español en el ámbito jurídico*. Madrid: Edinumen.

ANEXOS – Material utilizado

1. Texto original (España)

LAS TRES TRAMPAS FISCALES MÁS COMUNES QUE EL FISCO NO PERDONA

El fraude fiscal ha crecido en el fragor de la crisis. Muchos pequeños comerciantes tratan de esquivar sus obligaciones tributarias con pequeños fraudes, olvidos premeditados y otras prácticas dudosas. El Ministerio de **Hacienda** tiene mecanismos para detectar muchas de las trampas tributarias que realizan los dueños de **tiendas**.

- El vehículo comercial. Quien lo compra tiene que acordarse de que solo se puede deducir el 50% del valor de adquisición, salvo que pueda justificar al fisco que destina más de ese porcentaje a su actividad comercial. Por otra parte, es obligatorio hacer un documento ante **notario** que blanquee la situación.
- El **arriendo** del local. Es uno de los controles que más realiza la Agencia Tributaria cruzando datos de diferentes medios: ya sea información obtenida por terceros (preguntas a vecinos) o por los datos de consumos de agua, electricidad. En los catastros antiguos todavía hay viviendas o **naves** industriales que constan como locales. La tasación es diferente.
- Los hijos. Otra de las trampas más frecuentes se produce cuando los dos miembros de parejas de hecho o que hacen la declaración por separado se deducen el 100% de cada hijo, cuando deberían repartirse la desgravación entre ambos padres. Antes no se exigía reflejar el **NIF** de los hijos en las declaraciones, pero la situación ha cambiado y hay información procedente del Registro Civil.

“Normalmente, se trata de personas sin asesoramiento fiscal, pero no tiene nada que ver con el fraude de la gran empresa”, puntualiza José María Mollinedo, del sindicato de técnicos de Hacienda. El fisco realiza cada año más de medio millón de comprobaciones de control extensivo, según la última Memoria de la Agencia Tributaria.

Texto de la prueba

LAS TRAMPAS FISCALES MÁS COMUNES QUE EL FISCO NO PERDONA

El fraude fiscal ha crecido en el fragor de la crisis. Muchos pequeños comerciantes tratan de esquivar sus obligaciones tributarias con pequeños fraudes, olvidos premeditados y otras prácticas dudosas. El Ministerio de **(1)** tiene mecanismos para detectar muchas de las trampas tributarias que realizan los dueños de **(2)**.

- El vehículo comercial. Quien lo compra tiene que acordarse de que solo se puede deducir el 50% del valor de adquisición, salvo que pueda justificar al fisco que destina más de ese porcentaje a su actividad comercial. Por otra parte, es obligatorio hacer un documento ante **(3)** que blanquee la situación.
- El **(4)** del local. Es uno de los controles que más realiza la Agencia Tributaria cruzando datos de diferentes medios: ya sea información obtenida por terceros (preguntas a vecinos) o por los datos de consumos de agua, electricidad.

En los catastros antiguos todavía hay viviendas o (5) industriales que constan como locales. La tasación es diferente.

- Los hijos. Otra de las trampas más frecuentes se produce cuando los dos miembros de parejas de hecho o que hacen la declaración por separado se deducen el 100% de cada hijo, cuando deberían repartirse la desgravación entre ambos padres. CUIT, pero la situación ha cambiado y hay información procedente del Registro Civil.

“Normalmente, se trata de personas sin asesoramiento fiscal, pero no tiene nada que ver con el fraude de la gran empresa”, puntualiza José María Mollinedo, del sindicato de técnicos de Hacienda. El fisco realiza cada año más de medio millón de comprobaciones de control extensivo, según la última Memoria de la Agencia Tributaria

2. Texto original (Argentina)

AEROLÍNEAS IMPLEMENTA DESDE HOY UN NUEVO MODELO TARIFARIO

En sintonía con el modelo de negocios *low cost*, Aerolíneas Argentinas implementó un nuevo esquema tarifario que le permitirá al pasajero elegir entre diversos servicios y, por lo tanto, manejar el dinero que pagará por la prestación. El modelo replica la estrategia que ya implementan otras líneas aéreas a nivel global e introduce categorías para la compra del **boleto**, cada uno con costo mayor de acuerdo con las funcionalidades y servicios ofrecidos.

La tarifa Promo es la calificada como más económica y establece que el pasajero suba al avión con un equipaje de mano, aunque no podrá elegir asiento ni facturar **valijas**. Esta tarifa estará disponible solo en **vuelos de cabotaje**, hacia destinos en Argentina o en el Mercosur.

La Club Economy es una tarifa pensada para ir a países que requieren **visa** a los ciudadanos argentinos, por problemas de seguridad, y que requieren mayor control sobre el equipaje. Si bien el **costo** general es más alto, por lo menos permiten elegir el asiento. En los últimos tiempos están cambiando muchas cosas en el mercado aerocomercial en Argentina y Aerolíneas Argentinas está reaccionando ante esos cambios, pero solo respecto al mercado local y del continente americano. Las tarifas de los vuelos a Europa que son el objeto del deseo de los argentinos no han cambiado y nada hace pensar que el calor del verano los haga salir de la **heladera**.

Texto de la prueba

AEROLÍNEAS IMPLEMENTA DESDE HOY UN NUEVO MODELO TARIFARIO

En sintonía con el modelo de negocios *low cost*, Aerolíneas Argentinas implementó un nuevo esquema tarifario que le permitirá al pasajero elegir entre diversos servicios y, por lo tanto, manejar el dinero que pagará por la prestación. El modelo replica la estrategia que ya implementan otras líneas aéreas a nivel global e introduce categorías para la compra del (1), cada uno con costo mayor de acuerdo con las funcionalidades y servicios ofrecidos.

La tarifa Promo es la calificada como más económica y establece que el pasajero suba al avión con un equipaje de mano, aunque no podrá elegir asiento ni facturar (2). Esta tarifa estará disponible solo en (3), hacia destinos en Argentina o en el Mercosur.

La Club Economy es una tarifa pensada para ir a países que requieren (4) a los ciudadanos argentinos, por problemas de seguridad, y que requieren mayor control sobre el equipaje. Si bien el (5) general es más alto, por lo menos permiten elegir el asiento.

En los últimos tiempos están cambiando muchas cosas en el mercado aerocomercial en Argentina y Aerolíneas Argentinas está reaccionando ante esos cambios, pero solo respecto al mercado local y del continente americano. Las tarifas de los vuelos a Europa que son el objeto del deseo de los argentinos no han cambiado y nada hace pensar que el calor del verano los haga salir de la (6).

El uso de los pretéritos compuesto y simple en un corpus chileno, español y mexicano de cartas de informes de sostenibilidad: ¿lo pasado, pasado está?

Almudena Basanta y Lieve Vangehuchten
Universidad de Amberes, Bélgica

Resumen

39

El uso de los pretéritos compuesto (PC) y simple (PS) en el mundo hispanohablante difiere de una región a otra. Tradicionalmente la gramática del español distingue entre el uso del PC, que se caracteriza por la relevancia actual de la situación pasada, y el uso del PS, que expresa una situación limitada en el pasado. Sin embargo, actualmente se constatan nuevos usos. En español peninsular se observan significados perfectivos del PC más allá del hodiernal establecido. Las variantes hispanoamericanas, por el contrario, mantienen el patrón de mayor frecuencia del PS sobre el PC. Este estudio proporciona un análisis cualitativo del PC y del PS en un género muy propicio a la expresión del pasado, al tratarse de las cartas de presentación de informes anuales de sostenibilidad, escritas en tres variantes de español culto (chilena, mexicana y peninsular). Los temas discutidos incluyen el uso del tiempo verbal con aspecto (im)perfectivo, la alternancia entre los dos pretéritos citados y los aspectos relacionados con las indicaciones temporales mencionadas. Los análisis confirman la tendencia actual del español peninsular a usar el PC para comunicar la perfectividad en detrimento del PS. Los subcorpus chileno y mexicano, al contrario, destacan por su uso mayoritario del PS.

Palabras clave: uso de los pretéritos compuesto y simple, dialectología del español, informes de sostenibilidad, Responsabilidad Social Corporativa, didáctica del español como lengua extranjera para fines económicos y comerciales, análisis cualitativo de corpus.

1. Introducción

Tal como manifestamos en Basanta y Vangehuchten (2018), y siguiendo la línea de otros autores como Del Valle (2014) y Lacorte y Suárez-García (2016), consideramos crucial para el futuro de la enseñanza de ELE con fines económicos y comerciales que se adapte al contexto de la creciente globalización. Esto implica que el aprendizaje del lenguaje especializado en sí ha de completarse con contenidos que, entre otros, incluyan la rica variación lingüística de la lengua española. Resulta muy improbable que los estudiantes de español de negocios con ambiciones internacionales del siglo XXI no entren en contacto con más de una variante del español a lo largo de su carrera. Aunque los manuales actuales de español como lengua extranjera (ELE) usados en Europa hacen esfuerzos por reflejar cada vez más las distintas variantes, siguen centrándose ante todo en la variante peninsular¹ (Andión Herrero, 2017). De ahí que, con el presente trabajo nos propongamos hacer una aportación a la necesidad de investigar la variación diatópica en un corpus de español especializado. Concretamente estudiaremos el uso de los pretéritos compuesto (PC) y simple (PS)² en tres variantes principales del español: español chileno, el mexicano y el peninsular, con el objetivo de llevar los resultados al aula de ELE con fines económicos y comerciales.

Aunque el español, a pesar de sus 21 países diferentes y sus más de 477 millones de hablantes nativos, sea una lengua geográficamente compacta y relativamente homogénea (Moreno Fernández, 2000), no deja de ser “una lengua que cuenta con varias normas cultas que pertenecen a diferentes localizaciones geográficas”, como afirma el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2019, Preliminares). La variante centro-norte peninsular que se adopta como norma en el Plan solo es una de ellas, por lo que el Instituto Cervantes se compromete explícitamente a incluir referencias a otras normas geolectales, con el objetivo de promover el entendimiento mutuo. En cuanto a la variación en el uso de los pretéritos compuesto y simple el Plan señala, de manera muy concisa y solo a partir del nivel C1, que en Hispanoamérica y en España (zonas septentrionales y meridionales) existe una “tendencia al uso del pretérito indefinido en lugar del pretérito perfecto” (PCIC, 2019, aptdo. 9.1.6). También hay una referencia a las Tácticas y estrategias pragmáticas (PCIC, 2019, aptdo. 2.5.4.), en las que se precisa, de manera ecléctica, que entre los usos diatópicos puede haber en la norma peninsular alternancia entre el PC y el PS según el locutor quiera actualizar o desactualizar la información. De esta manera, el desplazamiento temporal en el pasado se expresa mediante el PC cuando el locutor quiere actualizar la información (Ej. *El año pasado no he ido a ningún sitio de vacaciones*), y con el PS en el caso de que el locutor quiera desactualizar la información (Ej. *Hace un momento fui a su despacho y no estaba*). El *Plan Curricular* añade como observación que en Hispanoamérica y en las zonas septentrionales y meridionales de España el PS no presenta esta intención desactualizadora, pero sí extiende su uso al reemplazar el PC.

En los manuales de ELE las informaciones parecen ser igual de concisas y eclécticas. Para el español general encontramos dos estudios (Cazorla Vivas, 2017; Rodius, 2017), que muestran que la diferencia diatópica en el uso entre PC y PS apenas

se aborda en los libros de texto españoles modernos. Rodius examinó diez manuales desde A1 hasta C2 y solo en un manual de nivel C1 encontró una referencia que afirma que en el español peninsular se prefiere el PC con las expresiones “todavía, ya, aún, nunca, jamás, siempre”, pero que en el español de América hay un claro retroceso del PC (Rodius, 2017). Cazorla Vivas (2017) estudió ocho manuales de nivel A1-A2 y solo encontró dos referencias en dos manuales diferentes: la primera apunta que en Galicia, Asturias, Castilla y León y Canarias, así como en muchas zonas de Hispanoamérica, el PC solo se usa para escribir, y no para hablar; y la segunda mención, más concisa aún, alude a que en algunos lugares del norte de España y en Hispanoamérica se utiliza el PS en lugar del PC.

Al consultar algunos de los manuales de español lengua extranjera utilizados en la actualidad, *Aula Internacional*³ que maneja la dimensión americana del español de manera más integradora; *Campus Sur*,⁴ una reciente propuesta muy global; y *Meta profesional*,⁵ enfocado en el español de los negocios, constatamos que no abordan algunas características del uso de los pretéritos que sin duda serían de utilidad para los aprendientes. Describen la combinatoria de los pretéritos con los complementos temporales (CT) y coinciden en cuáles activan cada pretérito mencionando también que el PC puede aparecer sin información temporal. Anuncian, sin proporcionar informaciones concretas, que existe una variedad de uso de los pasados entre el español estándar en España y en otras zonas de habla hispana. Asimismo, señalan que el PC es menos frecuente que el PS en estas zonas o que no se utiliza en la lengua oral e intentan explicar el contraste de uso entre PC y PS sin abordar ejemplos reales ni adaptarse a la realidad, aunque los autores de *Campus Sur* ya apuntan hacia un enfoque cognitivo al afirmar que “en ambos tiempos podemos hablar de la misma realidad, pero desde dos perspectivas diferentes” (p. 90). Concretamente parece que los materiales de ELE no mencionan ni en el aparato teórico ni en forma de ejemplos la actualidad antehodierna del PC de aspecto perfectivo frecuente en la variante peninsular ni el uso mayoritario del PS, también con aspecto imperfectivo, de las variantes americanas.

Podemos concluir que, en los manuales actuales, tanto de ELE como de EFE,⁶ las diferencias diatópicas en el uso del PC y del PS se abordan mínimamente. De ahí que en la siguiente sección mencionemos algunas investigaciones recientes sobre el uso del PC y el PS en las zonas de las variantes que nos proponemos examinar, con el fin de llegar a una mejor comprensión de los distintos usos diatópicos y desarrollar nuestra metodología para el análisis de corpus a partir de ella.

2. La variación diatópica de los pretéritos compuesto y simple en la bibliografía: estado de la cuestión

Tradicionalmente, o al menos en su uso normativo, el PC en español se explica de manera temporal y “expresa la persistencia actual de hechos pretéritos”, mientras que el PS “denota hechos anteriores al momento de habla pero relacionados con él” (RAE y AALE, 2009, p. 1721).

Sin embargo, han surgido nuevos usos en las variantes españolas que se explican mejor mediante un enfoque aspectual. En la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (NGLE) de la Real Academia Española (RAE) y la Asociación de Academias de la Lengua Española (AALE, 2009) se afirma que “el pretérito perfecto compuesto es la forma verbal cuyo uso muestra mayor variación geográfica en el español de hoy” y que su uso en algunos países depende de si la situación expresada ha concluido o no (p. 1730). Más concretamente se menciona que en el noroeste de España y México la oposición entre PC y PS es más de tipo aspectual que temporal al usar el PC para las acciones pasadas que continúan en el momento de habla, o sea con aspecto imperfectivo. En Chile, en cambio, la oposición entre ambos pretéritos se llegaría a neutralizar a favor del PS, que sustituye al PC “con independencia del valor temporal o aspectual de la acción” (p. 1721). Por otra parte, en español peninsular, se constatan usos perfectivos del PC, como un perfectivo hodiernal establecido. A este propósito, Veiga (2015, p. 140) destaca que en el español peninsular el PC “ofrece una más amplia aplicabilidad, señaladamente en lo que se refiere a hechos acaecidos en un pasado reciente”. El PS, por el contrario, se utiliza para reportar aquellas situaciones que ocurrieron antes de “hoy”. La excepción a este desarrollo es el español hablado en Galicia, Asturias, León y las Islas Canarias. Estas áreas son más conservadoras y mantienen el patrón arcaico de mayor frecuencia del PS sobre el PC, y hasta hay zonas peninsulares noroccidentales así como áreas del cono sur americano, donde el PS reemplaza totalmente al PC (Veiga 2015, p. 138).

Los enfoques de índole temporal y aspectual permiten distinguir varias subcategorías en el uso del PC, concretamente, la continuativa, la de relevancia actual, la resultativa y la experiencial, aunque esta última también se pueda considerar desde el ángulo pragmático, como veremos más adelante. A continuación, se comentan estas diferentes subcategorías y se ilustran con ejemplos de nuestro corpus.

El PC continuativo se usa para referirse a situaciones que empiezan en el pasado y continúan en el momento de habla. Tiene, pues, un aspecto imperfectivo (durativo o iterativo) y se comporta como un tiempo del presente. Los CT que acompañan son ‘últimamente’, ‘estos días’, ‘siempre’, etc., como se puede ver en el ejemplo 1.

- (1) En el ámbito de las Personas, la Compañía siempre ha tenido en el centro de sus prioridades el fomento de la seguridad y salud de sus empleados y de terceros. E_Acciona

El PC de relevancia actual o de hechos recientes se puede concebir como la evolución de la construcción continuativa, pues el aspecto es perfectivo, pero la temporalidad de la situación está tan cerca en el tiempo del momento de habla que el hablante elige el PC, como en el ejemplo 2.

- (2) Durante más de 15 años, nuestros programas sociales corporativos han creado un valor considerable para CEMEX y para nuestros grupos de interés. M_Cemex

El uso hodiernal del PC en la variedad peninsular del español está muy relacionado con este uso de relevancia actual puesto que, aunque ya está cortado el vínculo con el presente, el principio, la noción de actualidad, es el mismo. Rodríguez Louro (2016, p. 626) explica que la expansión de la relevancia actual del PC contribuye a su gramaticalización como

tiempo perfectivo del pasado. Con respecto al español peninsular específicamente, Schwenter y Torres Cacoullos (2008) señalan que el PC abarca cada vez más situaciones hodiernas alejadas del presente, e incluso avanzan la hipótesis de que el PC se extenderá a contextos antehodiernos para referirse a situaciones perfectivas y así reemplazar el PS. El ejemplo 3 ilustra este uso antehodierno en el español peninsular en nuestro corpus.

(3) En el pasado ejercicio, hemos realizado más de 4.300 evaluaciones de desempeño ambiental, laboral, social y de integridad de proveedores y contratistas. E_Repsol
El PC resultativo o evidencial señala un estado presente generado como consecuencia de una acción pasada. Se realiza preferiblemente en predicados télicos, con verbos que expresan logros y realizaciones, y se combinan con adverbios temporales como ‘ya’ y ‘todavía’. Se trata, por tanto, de una constatación de hechos, como se puede observar en el ejemplo 4.

(4) El Centro de Innovación UC Anacleto Angelini, además de ser una obra arquitectónica premiada, se ha convertido en terreno fértil para el desarrollo de innovación para las múltiples empresas, nacionales y extranjeras, que ya han poblado el edificio. C_COPEC

Una subcategoría algo aparte la forma, en nuestra opinión, el PC experiencial en el que no es relevante si el aspecto es perfectivo o imperfectivo, sino que priman las características de subjetividad y enfatización, de manera que el aspecto se vuelve irrelevante. RAE y AALE (2009) mencionan que en la mayor parte de los países americanos se aceptan ambos pasados en contextos de pretérito de experiencia y en algunas variantes del resultativo/evidencial (p. 1742). En 5 se presenta un posible ejemplo de uso del PC experiencial en nuestro corpus, sobre todo porque el uso del PC en la primera parte de la frase contrasta con el uso del PS en combinación con un CT de actualidad, ‘este año’, en la segunda parte.

(5) Dentro de los destacados de Calidad de Vida en la Empresa, es importante mencionar que a través de Soriana Universidad hemos apoyado a más de 6,000 colaboradores a finalizar sus estudios, y este año se impartieron 3,767,555 horas de capacitación lo que representa 4 horas de capacitación mensual por colaborador. M_Soriana

Ahora bien, parece que los enfoques temporal, aspectual y pragmático no terminan de justificar el uso del PC en algunas de las variantes del español. De ahí que Henderson (2017), al confrontarse a estas mismas limitaciones en su estudio del PC y PS en dialectos chilenos y uruguayos, proponga un acercamiento cognitivo. Según la bibliografía citada por Henderson (2017), el PC tiene un uso exclusivamente imperfectivo en el español chileno, dado que el PS abarca todos los usos perfectivos, incluso los que están muy cerca en el tiempo del momento de habla. También en otros autores (Rodríguez Louro, 2016; Paz y Verkuy, 2017) leemos que, según la bibliografía, el PS está asumiendo en Hispanoamérica las propiedades semánticas del PC, que va perdiendo importancia al tener un aspecto cada vez más esencialmente imperfectivo/continuativo. Sin embargo, en el corpus de Henderson (2017), el uso del PC y del PS se caracteriza por un intercambio continuo dentro del mismo contexto, tanto en ausencia de CT o con CT indefinidos y sin que se pueda explicar desde el enfoque aspectual imperfectivo o

continuativo. Ante esto, Henderson opta por estudiar el PC sin la dimensión temporal en la que aparece incluido en el tiempo de habla y trata de explicar la diferencia de uso entre el PC y el PS desde una perspectiva cognitiva de síntesis, afirmando que el PC es una visión retrospectiva del hablante que resume lo sucedido hasta el momento de hablar. Para ello se basa principalmente en el binomio *summary mapping-sequential scanning* de Langacker (1987, citado en Henderson, 2017) o la visión *type/token* (signo/ocurrencias) de Dahl y Hedin (2000, citado en Henderson, 2017). Esta conceptualización permite a Henderson (2017) proporcionar una explicación plausible de la aparentemente caprichosa alternancia de uso entre PC y PS en su corpus de español chileno y uruguayo, que de otro modo solo podría calificarse dentro de la categoría de usos “enfáticos” del enfoque pragmático del PC experiencial.

3. Metodología y corpus

Nuestras hipótesis sobre el uso del PC y PS, basadas en los enfoques de la bibliografía presentada en la sección anterior, son las siguientes:

- 1) En el subcorpus peninsular dominará el uso del PC, consecuencia de su uso perfectivo, sobre todo de índole hodiernal.
- 2) En el subcorpus chileno dominará el uso del PS, también para la expresión de eventos muy recientes. Se recogerán casos del PC principalmente en uso imperfectivo y asimismo en uso perfectivo en caso de que el locutor quiera contrastar una vista de resumen (*summary mapping/type*) con el relato de los hechos (*sequential mapping/token*) o enfatizar destacando su experiencia personal.
- 3) En el subcorpus mexicano dominará el uso del PS, aunque menos que en el subcorpus chileno. El PC se empleará principalmente con aspecto imperfectivo.

Corroboraremos estas hipótesis mediante el análisis de los valores temporales, aspectuales, pragmáticos y cognitivos de cada ocurrencia de PC y PS en el corpus. Nos fijaremos particularmente en la presencia y la naturaleza de los marcadores temporales que acompañan a las formas en PC y PS para abordar el valor temporal; analizaremos el valor aspectual de cada ocurrencia en función del tiempo de habla; interpretaremos la naturaleza enfática (experiencial, subjetiva) de los enunciados para ver su valor pragmático; y consideraremos el valor cognitivo de la relación entre el evento expresado y los demás eventos y circunstancias en el contexto.

El corpus está constituido por las cartas de presentación de los informes de sostenibilidad del año 2015 de diez empresas nacionales chilenas, diez españolas y diez mexicanas. En total el corpus cuenta con 35.209 *tokens* o realizaciones de palabras (ocurrencias). La extensión media de las diez cartas chilenas es de 1302,2 *tokens*, la de las

diez españolas es muy parecida, con 1396,2 y la de las diez mexicanas es de 822,5, bastante más breve que las demás.⁷

4. Análisis

4.1. Los pretéritos en el corpus

En el gráfico 1 se muestra la distribución de los pretéritos de indicativo y sus ocurrencias en cada subcorpus. Como primer resultado constatamos la notable diferencia en la frecuencia de PC y PS entre el español peninsular y el español americano, mientras que para el imperfecto y el pluscuamperfecto las apariciones son casi idénticas. Esto concuerda plenamente con la afirmación de Rodríguez Louro (2016) de que “the most readily noticeable difference between Peninsular and Latin American Spanish is quantitative”.⁸ Esta preferencia del español peninsular por el PC y del americano por el PS resulta evidente también en el género que se estudia en este trabajo, a saber, el español escrito del discurso económico y comercial.

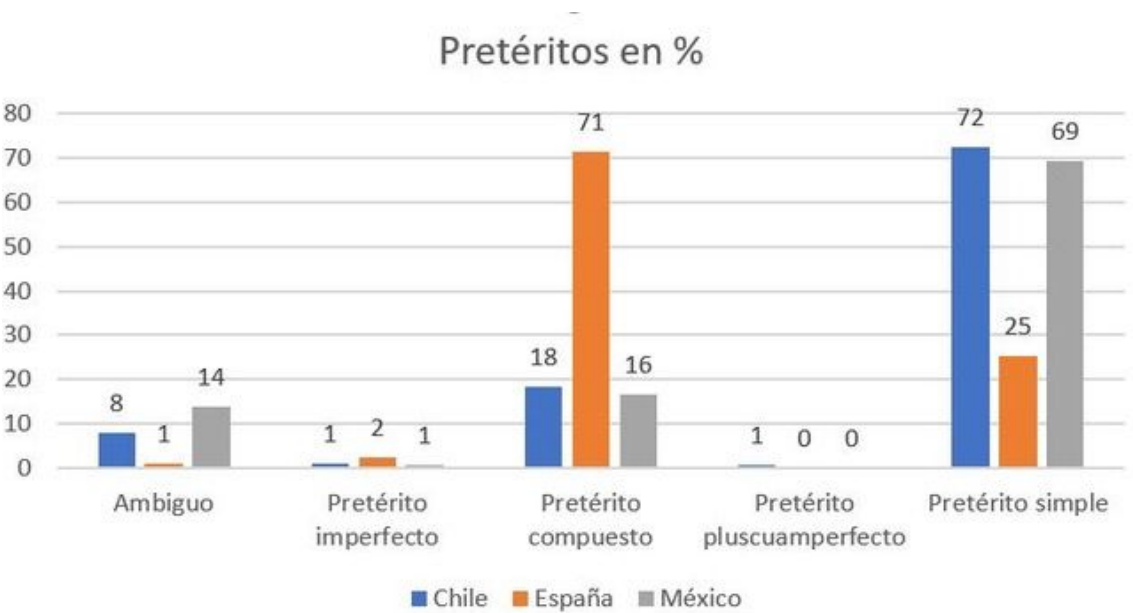


Gráfico 1. Distribución de pretéritos en el corpus

Además, los tiempos pasados presentan una mayor frecuencia en el subcorpus chileno (2,36% del total de ocurrencias del subcorpus) y en el mexicano (2,21%) que en el español (1,49%).

También hay que señalar que todas las ocurrencias han sido tratadas, pero las que realmente tenían una morfología común (primera persona plural de los verbos en *-ar* y en *-ir*), no fueron tenidas en cuenta si el contexto no eliminaba la ambigüedad temporal, sino que fueron incluidas en una categoría separada como ambiguas.

A continuación, analizamos los usos del PC y PS en las tres partes del corpus. Empezamos con la parte peninsular, debido a la gran diferencia en los resultados que opone claramente la variante de España a las de Chile y México, al menos respecto a este

tema. Asimismo, los resultados de los subcorpus chileno y mexicano se tratan juntos porque muestran una semejanza considerable.

4.2. El subcorpus peninsular

En el gráfico 2 se ofrece una visión general de las categorías que hemos distinguido en el uso del PC y PS, así como los porcentajes de la distribución entre ellas.

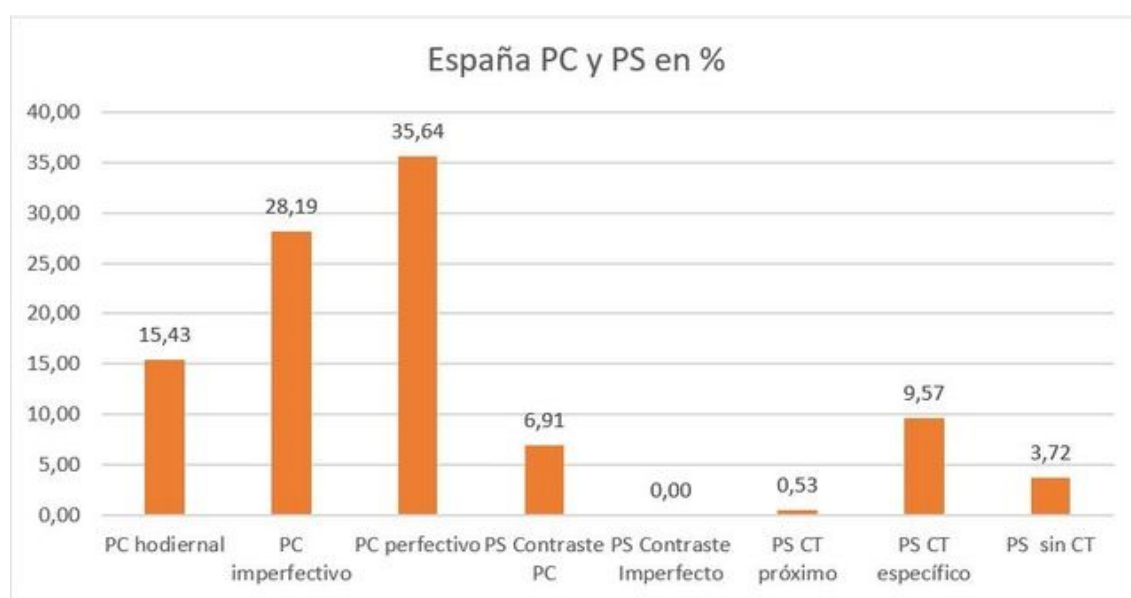


Gráfico 2. Distribución de los usos de PC y PS en el subcorpus peninsular en %

A continuación, examinamos cada categoría concretamente.

4.2.1. El PC en el subcorpus peninsular

En el subcorpus se distinguen tres usos del PC: imperfectivo, hodiernal y perfectivo. Comentamos estos más en detalle y los ilustramos con ejemplos.

Uso imperfectivo (53 ocurrencias)

Aquí el PC se puede sustituir por un presente o tiene el valor semántico de un tiempo del presente. Este uso se llama también continuativo, durativo o iterativo, tal como hemos destacado en la sección 2 de este trabajo. Los complementos temporales (CT) que acompañan indican un periodo, como en el ejemplo 6, o bien continuidad con ‘siempre’ (7) o su antónimo, ‘nunca’ (8).

- (6) Tal y como anunciamos en el Investor Day de 2015, nos hemos fijado un ambicioso objetivo en el periodo 2016-2018 de ayudar a 4,5 millones de personas a través de los programas de apoyo a la comunidad que desarrolla el Banco. E_Santander

- (7) En el ámbito de las Personas, la Compañía siempre ha tenido en el centro de sus prioridades el fomento de la seguridad y salud de sus empleados y de terceros. E_Acciona
- (8) Los cambios son tan profundos que, desde la perspectiva de la historia humana, nunca ha habido una época de mayor promesa o potencial peligro. E_Repsol

Uso hodiernal (29 ocurrencias)

El PC viene activado por los CT hodiernales que aluden a un tiempo supuestamente considerado inconcluso en el momento de emitir el mensaje, es decir, en nuestro corpus, escribir la carta de presentación. Algunos CT hodiernales son ‘este año’, ‘estos 5 últimos años’, ‘en este ejercicio’, ‘hasta hoy’, etc. El uso hodiernal del PC lo ilustra el ejemplo 9:

- (9) Desde 2007 hasta hoy, MAPFRE ha aumentado el importe destinado a dividendos en un 72 por 100 y el ratio de “pay-out” con cargo a los resultados de 2015 se sitúa en un 56 por 100. E_Mapfre

Uso perfectivo (67 ocurrencias)

Esta categoría es la más frecuente en el subcorpus peninsular, lo que parece corroborar la hipótesis de la ampliación del uso hodiernal del PC en esta variedad del español. Además, la mitad de las ocurrencias con aspecto perfectivo van acompañadas del CT ‘en el año 2015’, así que la hipótesis de Henderson (2017) de que el PC perfectivo se usa preferiblemente sin CT o con un CT indefinido no se ratifica en la parte peninsular de nuestro corpus.

No obstante, cabe interpretar las ocurrencias de uso perfectivo con cautela, ya que tan solo algunas, cinco concretamente, manifiestan un aspecto perfectivo que realmente hace referencia a un evento terminado en el pasado, o sea antehodiernal, activadas por el uso de ‘ya’ o un CT específico (‘a lo largo del pasado ejercicio’, ‘durante los años de vigencia del plan’, ‘ya al cierre del año pasado’, etc.) como en el ejemplo 10.

- (10) En el pasado ejercicio, hemos realizado más de 4.300 evaluaciones de desempeño ambiental, laboral, social y de integridad de proveedores y contratistas. E_Repsol

En 57 ocurrencias se trata, más bien, de un aspecto perfectivo que incide en un tiempo que incluso sobrepasa el presente. Estas ocurrencias son, por tanto, manifestaciones del PC resultativo o evidencial que, tal como lo indicamos en la sección 2, expresan un estado presente que es la consecuencia de una acción pasada, a menudo expresado por un predicado télico, o sea, de logros o realizaciones. Este es precisamente el caso en el ejemplo 11, donde el uso del futuro ‘habrán realizado’ es una clara indicación del hecho de que Iberdrola no solo llevó a cabo una acción en el pasado, sino que como consecuencia de ella sigue haciéndolo en el momento de la redacción de la carta y también lo hará en el futuro.

- (11) Iberdrola ha reforzado, además, las actuaciones que lleva a cabo a través de sus Fundaciones en todo el mundo en materia de formación y empleabilidad de los jóvenes (fundamentalmente a través del Programa internacional de becas,

por las que en 2016 más de 530 jóvenes habrán realizado estudios de postgrado y doctorado en universidades internacionales); el arte y la cultura (con la realización de iluminaciones y restauraciones del patrimonio histórico artístico y una colección de arte propia); la biodiversidad (con distintos programas de preservación del entorno) y la cooperación y solidaridad (con acciones de apoyo a colectivos en situación de vulnerabilidad). E_Iberdrola

El ejemplo 12 ilustra también este uso perfectivo cuyo efecto se hace sentir en el presente y sin duda más allá, dado que se trata de medidas estructurales que se han tomado para reducir los accidentes en el trabajo, de manera que se puede concluir con bastante seguridad que la acción verbal, la reducción, se va a prolongar en el futuro.

- (12) En este sentido, el Plan establecía un objetivo de mejora en un 20% del índice de accidentabilidad respecto al año 2011 que se ha conseguido reducir en un 31,57%. E_Acciona

Al igual que Henderson (2017), recogemos en nuestro subcorpus un uso combinado del PC perfectivo con el PS para, por un lado, esbozar el resumen y, por otro, relatar las secuencias. En esta parte de nuestro corpus constatamos unas 5 ocurrencias para el PC (10 para el PS, dado que las secuencias superan en algunas ocasiones los eventos resumidos en el sumario). Damos un ejemplo:

- (13) Además, MAPFRE ha impulsado la creación de empleo indirecto, a través de su red comercial y de distribución, y empleo inducido a otros sectores económicos: en 2015 MAPFRE generó actividad y negocio para sus proveedores por un valor de 4.100 millones de euros. E_Mapfre

La oposición del PC con el PS en la misma oración se puede explicar por tanto mediante el enfoque cognitivo de síntesis, presentado en la sección 2 de este trabajo. MAPFRE realizó una inyección financiera y gracias a ella la creación de empleo indirecto queda impulsada, lo que viene explicitado en la segunda parte de la oración, en términos de los beneficios de este impulso para los proveedores.

4.2.2. El PS en el subcorpus peninsular

Además de las diez ocurrencias de PS en contraste con el PC ya abordadas en el apartado anterior, las demás ocurrencias son esencialmente perfectivas (28 ocurrencias) y la mayoría aparece con CT determinado (19 ocurrencias). Damos un ejemplo:

- (14) A través del acuerdo estratégico y colaborativo con Esteve, DiaBalance también experimentó en 2015 su propio salto cualitativo, al lanzar la primera gama de productos específicos para personas con diabetes. E_Pascual

Podemos concluir que nuestros análisis corroboran la hipótesis inicial acerca del uso mayoritario del PC en el español peninsular, en detrimento del uso del PS. Subrayamos que el PC se usa mayoritariamente de manera resultativa o evidencial, es decir, para expresar un estado presente que es la consecuencia de una acción pasada. La frecuencia de este uso sobrepasa, pues, el uso imperfectivo y el uso hodiernal. Además, nuestros datos aportan tan solo una leve indicación de la ampliación del uso hodiernal a uno

antehodiernal, puesto que solo hay cinco ocurrencias que se combinan con un CT pasado, lo que, según la gramática normativa, requeriría más bien el uso del PS.

4.3. Los subcorpus chileno y mexicano

El gráfico 3 proporciona una visión general de las subcategorías que hemos distinguido en el uso del PC y del PS en los subcorpus chileno y mexicano, así como los porcentajes de la distribución entre ellas. Se han utilizado los mismos parámetros que para el subcorpus peninsular, presentados en el apartado 4.2. El predominio del PS es evidente en ambos subcorpus.

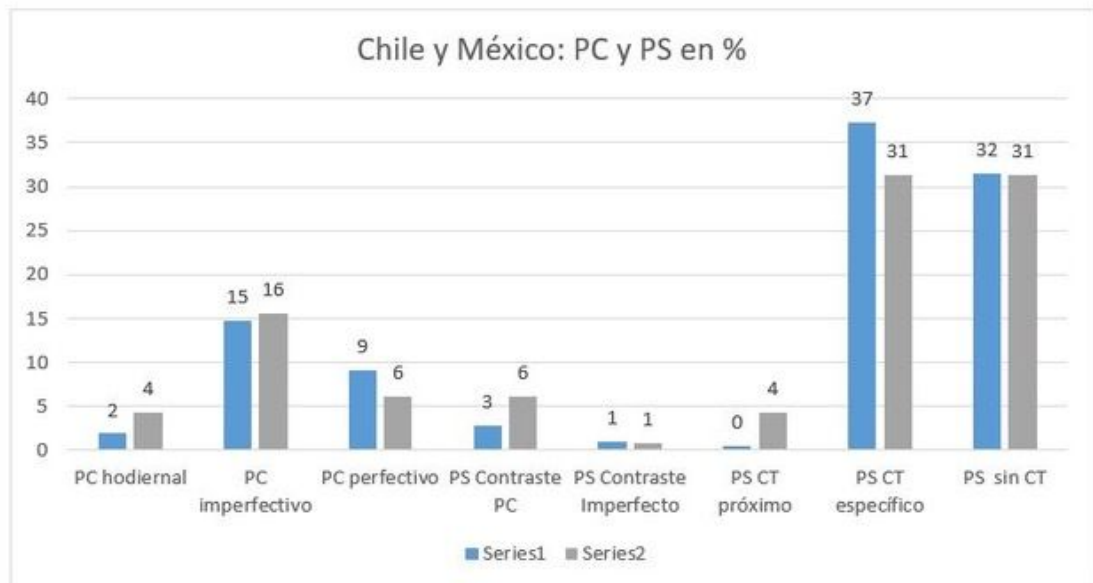


Gráfico 3. Distribución de los usos de PC y PS en el subcorpus chileno en %

4.3.1. El PC en los subcorpus chileno y mexicano

PC imperfectivo (31 ocurrencias y 18 ocurrencias)

El PC con aspecto imperfectivo (31 ocurrencias) es el más frecuente, a diferencia del uso perfectivo predominante en el PC del subcorpus peninsular. Se caracteriza por aparecer con el CT ‘nunca/siempre’ o por presentar la posibilidad de ser sustituido por un presente, como en el ejemplo 15:

- (15) Por ello, a continuación presentamos nuestro Reporte de Sustentabilidad 2015, en el que damos a conocer en detalle en qué ha emprendido Banco de Chile y cómo se sustenta nuestra gestión en los ámbitos ambiental, social y económico.
C_Banco de Chile

PC hodiernal (4 ocurrencias y 5 ocurrencias)

El uso hodiernal del PC cuenta con poquísimas ocurrencias y se produce con los siguientes CT: ‘durante estos años’, ‘en estos años de trabajo’, ‘durante este último año’, ‘en el año’, ‘en los últimos tres años’, tal como se observa en el siguiente ejemplo:

- (16) Escuelas Modelo mantiene su compromiso de promover el desarrollo de la niñez y la educación de México y la Convocatoria Fundación Grupo Modelo ha logrado la participación de más de 250 Organizaciones de la Sociedad Civil en los últimos tres años. M_Grupo Modelo

PC perfectivo (20 ocurrencias y 7 ocurrencias)

La mayoría de estas ocurrencias del PC perfectivo se combinan con un CT indeterminado como ‘con el paso del tiempo’ o ‘durante muchos años’, o con un CT determinado como ‘durante el 2015’ y ‘en el 2015’ como mostramos en el ejemplo 17:

- (17) Durante el año 2015 hemos trabajado intensamente en la implementación de iniciativas que nos permiten contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de nuestros trabajadores en 3 pilares claves: educación, vivienda y salud. C_Viña Emiliana

Igual que en el subcorpus peninsular, estas ocurrencias pueden interpretarse como resultativas o evidenciales en cuanto al efecto presente que es la consecuencia de la acción expresada por el verbo. Además, ‘trabajar en la implementación’ equivale a ‘implementar’, un verbo con *Aktionsart*⁹ télico, típico del PC continuativo/evidencial, lo que significa que las iniciativas implementadas siguen funcionando, o sea, manifiesta un aspecto con relevancia actual.

Por otro lado, este ejemplo también se justificaría desde el enfoque cognitivo de síntesis, dado que el hecho de ‘trabajar’ es el máximo resumen o el *type* (signo) y los beneficios que proceden de él son las secuencias o los *tokens* (ocurrencias). Desde este mismo enfoque cognitivo, interpretamos el ejemplo 18, que manifiesta una ocurrencia del PC perfectivo de síntesis que se corresponde con 6 ocurrencias en PS:

- (18) En materia de la relación con la comunidad, fue un año donde continuamos impulsando el consumo responsable de alcohol, una de las prioridades que hemos mantenido desde hace más de 20 años. C_CCU

Aunque el PS expresa la idea de continuidad, es el PC el que incide en que la empresa no ha dejado ni dejará de invertir en prevención, reforzado por el CT próximo ‘desde hace más de 20 años’.

Las 7 ocurrencias de PC con aspecto perfectivo en el subcorpus mexicano también manifiestan todas un uso resultativo/evidencial que además se puede explicar desde el enfoque cognitivo de síntesis o de *type/token* (cf. sección 2), como en los ejemplos 19 y 20:

- (19) Estamos muy contentos de poder compartir con ustedes nuestro Informe de Sostenibilidad 2015, año en el que conmemoramos nuestro 125 aniversario. Ha sido un camino en el que juntos hemos superado los obstáculos y cumplido

con nuestra misión de “Generar valor económico y social a través de empresas e instituciones”. M_FEMSA

En este ejemplo (20) las formas en PC resumen la trayectoria recorrida y los objetivos cumplidos:

- (20) Dentro de los destacados de Calidad de Vida en la Empresa, es importante mencionar que a través de Soriana Universidad hemos apoyado a más de 6,000 colaboradores a finalizar sus estudios, y este año se impartieron 3,767,555 horas de capacitación lo que representa 4 horas de capacitación mensual por colaborador. M_Soriana

El ejemplo 20 ilustra el enfoque cognitivo al presentar un PS ‘impartieron’, combinado además con un CT próximo ‘este año’, y un PC que expresa el apoyo duradero a los trabajadores e invita por tanto a ser destacado como evento *type*, o sea como parte integrante de la política de la empresa, frente al evento *token*, expresado en PS, que es un hecho o un ejemplo resultante de esta política.

4.3.2. El PS en los subcorpus chileno y mexicano

La presencia del PS resulta mayoritaria en comparación con la del PC en ambos subcorpus. En el chileno se trata de 153 ocurrencias en total, de las que 78 tienen un aspecto perfectivo con mención de un CT específico, como en el ejemplo 21:

- (21) A lo largo de 2015 efectuamos un recorte en nuestra capacidad de asientos (ASKs) del 2,5% en la operación domestica Brasil y renegociamos las llegadas de aviones, lo que resultó en una cancelación de cerca de 40% de los compromisos de flota hasta el 2018 y una reducción de 2,9 mil millones de dólares en inversiones. C_LAN Latam Airlines

Asimismo recogemos en el subcorpus chileno 66 ocurrencias de PS sin CT, como en el ejemplo 22:

- (22) Como resultado, obtuvimos de cara al cliente, equipos de trabajo más consistentes con los valores y objetivos del Banco, a la vez que potenciamos su relacionamiento, sus talentos y fomentamos una cultura basada en el mérito. C_BancodeChile

Igual que en el chileno, el PS es el pretérito más frecuente en el subcorpus mexicano. Sin embargo, presenta más ocurrencias sin CT, es decir 66 frente a las 36 recogidas en el subcorpus chileno. A continuación damos un ejemplo con y uno sin CT, respectivamente 23 y 24:

- (23) Este informe ofrece a detalle las acciones de Responsabilidad Social Corporativa que llevamos a cabo durante nuestro ejercicio fiscal anterior. M_EY_CINEPOLIS
- (24) Por sus proyectos de eficiencia energética, nuestros centros de trabajo Vitro Vidrio y Cristal, Vitro Flex, Fabricación de máquinas y Autotemplex recibieron el reconocimiento del Gobierno del Estado de Nuevo León. M_Vitro

Asimismo, hemos observado una ocurrencia en el subcorpus chileno y cinco en el subcorpus mexicano con un CT próximo, lo que en el español peninsular motivaría un uso hodiernal del PC, como en los ejemplos 25 y 26:

- (25) Además, este año se creó el Índice Compuesto de Promoción de Consumo Responsable (ICPCR), un índice por el cual unificamos la medición de todas las iniciativas relacionadas con esta temática desarrolladas por nuestras Unidades Estratégicas de Negocio. C_CCU
- (26) Este año se abastecieron a 641 unidades de negocio con 623,062,720 kilowatts/hora (kWh) de energía eléctrica renovable, ocupando el 39.98% del total de la energía utilizada, y evitando la emisión de 282 mil 876 Toneladas de CO2 a la atmósfera. M_Soriana

Recordamos que también son respectivamente cuatro y cinco las ocurrencias que encontramos en los subcorpus chileno y mexicano con un CT próximo en combinación con el PC, o sea posiblemente de uso hodiernal pero, a la luz de estas ocurrencias con CT parecidos en PS, más probablemente con objetivo de enfatización o para crear un efecto cognitivo de síntesis (cf. sección anterior 4.3.1.).

Finalmente quedan ocho ocurrencias en el subcorpus chileno y siete en el mexicano de usos del PS en contraste con otro tiempo del pasado, como en el ejemplo 27, o donde el PS expresa los *tokens* o eventos resumidos por el PC en un *type*, como en el ejemplo 28:

- (27) Y optamos, de manera decidida, a cambiar desde nuestros fundamentos aquello que en el contexto actual ya no nos servía, rompiendo ciertos paradigmas, permitiéndonos pensar las cosas desde otros enfoques y complementando todo ello con el bagaje propio de 40 años de operación. C_Metro
- (28) Estos y otros esfuerzos han sido reconocidos por diversas instituciones nacionales e internacionales, como el Centro Mexicano para la Filantropía, que en 2015 nos ratificó como Empresa Socialmente Responsable por 12 años consecutivos, y la Bolsa Mexicana de Valores, al integrar a Arca Continental al IPC Sustentable, como lo ha hecho desde su integración en 2011. M_Arca continental

Concluimos que se puede corroborar parcialmente la hipótesis formulada al principio de este trabajo, dado que el PS es efectivamente el pretérito predominante en los subcorpus chileno y mexicano, en detrimento del PC. Este último, no obstante, no se realiza únicamente como imperfectivo, aunque sí es el uso más frecuente. Asimismo, se encuentran ocurrencias de uso perfectivo (resultativo/evidencial) en este subcorpus, y unas cuantas de uso hodiernal, aunque estas últimas también se pueden interpretar desde el enfoque cognitivo de síntesis con valor enfático de llamada de atención.

5. Discusión y conclusión

El gráfico 4 presenta la vista de conjunto de los diferentes usos de PC y PS en las tres partes del corpus. Tal como lo demuestran los análisis comentados en la sección anterior,

estos usos se ajustan en gran medida a las hipótesis formuladas en la sección 3 de este trabajo a partir de la bibliografía consultada. Efectivamente, el PS es el pretérito preferido en los subcorpus chileno y mexicano, incluso para la expresión de eventos muy recientes. Por otra parte, el PC, en su uso imperfectivo pero aún más en su uso perfectivo, es el pretérito más frecuente en el subcorpus peninsular. Esto se debe a la ampliación del empleo del PC hodiernal que se llega a combinar hasta con CT del tipo ‘a lo largo del pasado ejercicio’ o ‘ya al cierre del año pasado’. Estos ejemplos dan constancia de un PC que entiende la actualidad como antehodiernal, lo que pudiera ser una indicación de la futura extensión del PC como pretérito perfectivo en detrimento del PS. Aunque así lo vaticinan algunos autores, están lejos de constituir la mayoría de las ocurrencias con uso perfectivo en nuestro corpus, que son más bien de índole resultativa.

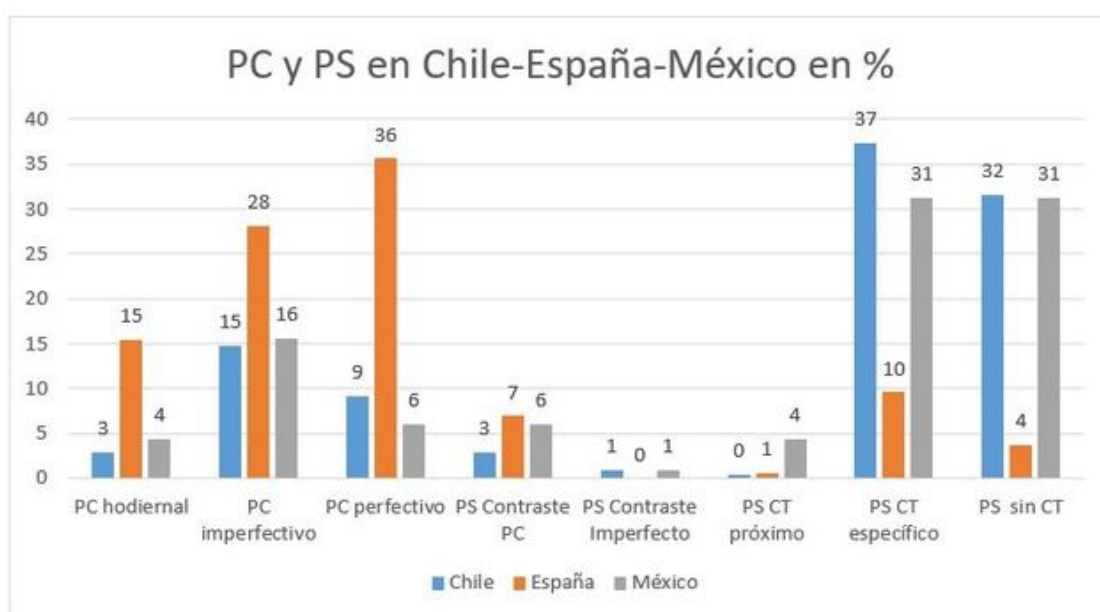


Gráfico 4. Distribución de los usos de PC y PS en las 3 variantes en %

Asimismo, el PS tiene un uso diferente en los subcorpus americano y español. En las cartas americanas el PS es el tiempo preferido para expresar el aspecto perfectivo, sin que parezca influir mucho la temporalidad, ya que se combina tanto con CT pasado como próximo, además de usarse sin CT. En las cartas peninsulares, en cambio, el PS se combina o bien con CT de clara referencia al pasado terminado, o bien, en un uso contrastivo, con un PC perfectivo. En este último caso se produce un efecto pragmático de énfasis, en el que el PS enumera y el PC resume. Esta oposición resumen/secuencia (*summary/sequency* o *type/token*) resulta útil para explicar el uso perfectivo del PC en contraste con el PS aunque en nuestro estudio presenta una limitación dadas las pocas ocurrencias del PC perfectivo en el subcorpus americano. No obstante, hemos podido constatar en los análisis que las ocurrencias de PC hodiernal, y algunas de uso perfectivo, en las partes chilena y mexicana del corpus también se prestan a este enfoque cognitivo de síntesis que concibe el PC como un instrumento para destacar algún elemento del discurso ante otros hechos que son más bien ejemplos.

De cara al futuro, creemos que sería útil profundizar en otros componentes (semánticos y sintácticos) que puedan influir en el uso del PC o del PS, también con el objetivo de analizar mejor las posibles diferencias entre las variantes chilena y mexicana, que, a partir de estos primeros resultados, presentan un uso bastante similar de ambos pretéritos. Pensamos, por ejemplo, en la naturaleza de los CT, como también estudió Rodríguez Louro (2016, pp. 631-637). Esta autora indica que en el 73% de los casos en su corpus no se menciona ningún CT con el PC. También distingue entre CT específicos ('ayer'), generales ('el otro día'), conectivos ('después'), próximos ('este año'), de frecuencia ('nunca') y otros ('todavía'). Deberíamos examinar tanto la frecuencia como la índole de los CT en nuestro corpus además de si la combinación de un pretérito con algún CT en particular resulta significativa. Rodríguez Louro (2016) estudia también el *Aktionsart* o carácter semántico de (a)telicidad de todos los verbos en PC y PS en su corpus, así como el número de los complementos de objeto, la negación, el tipo de oración (principal/tipo de subordinada) y la persona gramatical del sujeto. Sin embargo, de todas estas variables Rodríguez Louro (2016) constata en su estudio que el uso del PC solo parece estar condicionado por la ausencia de CT y la combinación con complementos de objeto plurales. Para un primer estudio, nos parecía menos apropiado centrarnos en estas cuestiones, también porque son menos fáciles de llevar al aula, ya que requieren un alto nivel de competencia (meta)lingüística por parte de los estudiantes.

Concluimos que nuestros datos parecen confirmar en gran medida nuestras hipótesis y que están por tanto en línea con la bibliografía, pero señalamos la necesidad de profundizar en una investigación que tenga en cuenta más variantes regionales y sociolingüísticas de interés para los aprendientes de ELE para fines económicos o de negocios. Avanzamos una serie de elementos que constatamos importantes y que requieren un estudio más específico, como la naturaleza y combinatoria de los CT, la carga semántica de los verbos, la relación de los tiempos del pasado en el discurso, etc. Subrayamos que esta consideración integradora del enfoque aspectual, temporal, pragmático y cognitivo proporciona pistas relevantes y prácticas para la enseñanza de los tiempos pasados para estudiantes de español L2 que tienen en cuenta más de una variante. Así pues, además de la investigación teórica parece evidente la necesidad de adaptar el material didáctico a esta realidad para que la enseñanza sea más eficaz y responda a las necesidades de los estudiantes ante la diversidad de la lengua que estudian y la multiculturalidad que comunica esa lengua.

Finalmente queremos resaltar que se trata de un corpus de extensión limitada, lo que repercute en la representatividad de los resultados de nuestros análisis, que se deben considerar como exploratorios. Tenemos la intención de ampliar el corpus, tanto en cuanto al tamaño como por lo que se refiere a la inclusión de otras variantes.

Notas

¹ Queremos señalar que cuando hablamos de español peninsular, por un lado, y de español americano, por otro, se trata de una generalización que no se corresponde con una realidad, ya que esta por supuesto resulta infinitamente más compleja. Estas denominaciones, sin embargo, sirven al mero propósito de ayudar a conceptualizar los diferentes enfoques en función de su posible relevancia para alguna u otra variante en particular.

² Esperamos que los enfoques discutidos en la sección 2 puedan aclarar por qué en este estudio preferimos una adaptación de la terminología académica tradicional Pretérito Perfecto Compuesto y Pretérito Perfecto Simple (RAE y AALE, 2009 p. 1680), es decir, Pretérito Compuesto y Pretérito Simple, en lugar de la terminología Perfecto e Indefinido, que es la más frecuente en los manuales de ELE. De hecho, en esta sección quedará claro que, por un lado, el Pretérito Compuesto en la mayoría de las variantes no se utiliza para el aspecto perfectivo y, por otro, que el contexto deíctico del Pretérito Simple es definido en lugar de indefinido. Encontramos la semántica de esta terminología muy confusa para los estudiantes desde el punto de vista de la sincronía y optamos por una terminología basada en la morfología, a saber, Compuesto versus Simple, como también es común en francés. Usaremos, pues, sistemáticamente las siglas PC (pretérito compuesto) y PS (pretérito simple), menos cuando se trata de una cita que use una terminología distinta.

³ Corpas, J., García, E. y Garmendía, A. (2013). *Aula Internacional*. Barcelona: Difusión.

⁴ Rosales, F., Moreno, T., Martínez Lara, A., Salamanca, P., Buyse, K., Martínez, M., Murillo, N y Garrido, P. (2017). *Campus Sur. Curso intensivo de español para universidades*. Barcelona: Difusión.

⁵ Díaz Gutiérrez, E., Narvajas Colón, E. y Suárez Lasierra, M. (2016). *Meta profesional*. Antwerpen: Intertaal.

⁶ Español con fines específicos.

⁷ Para explicaciones más pormenorizadas sobre la composición del corpus, remitimos a Basanta y Vangehuchten (2018; en revisión).

⁸ “La diferencia más evidente entre el español peninsular y el latinoamericano es cuantitativa” (Traducción de las autoras).

⁹ La *Aktionsart* (o modo de acción) es también denominada “aspecto inherente” (p.e. Comrie, 1976) o “carácter aspectual” (Lyons, 1977 o Lindstedt, 1985) como citados en Albertuz (1995, p. 285).

Bibliografía

Albertuz, Francisco (1995). En torno a la fundamentación lingüística de la *Aktionsart*. *Verba*, (22), 285-337.

Andión Herrero, M. A. (2017). Etnocentrismo lingüístico vs. Plurinormativismo. Consideraciones sobre la variación y variedad del español LE/L2. En E. Balmaseda Maestu *et al.* (Eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, pp. 131-140. S.l.: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera/Fundación San Millán de la Cogolla.

Basanta, A. y Vangehuchten, L. (2018). Responsabilidad Social Corporativa en el mundo hispánico: un análisis conceptual diatópico. En A. van Hooft *et al.* (Eds.), *Artículos seleccionados del VI Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)*, pp. 23-37. S.l.: Consejería de educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo/ Ministerio de Educación y Formación Profesional de España.

Basanta, A. y Vangehuchten, L. (en revisión). Las cartas de presentación en los informes de RSC en Chile, España y México: en busca de un equilibrio entre People, Planet y Profit. *Ibérica*, previsto para aparecer en 2020.

Cazorla Vivas (2017). Manuales ELE A1 y variedades del español: Presencia, ausencia y didáctica. En E. Balmaseda Maestu *et al.* (Eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, pp. 193-204. S.l.: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera/Fundación San Millán de la Cogolla.

Dahl, Ö. y Hedin, E. (2000). Current relevance and event reference. En Ö. Dahl (Ed.), *Tense and aspect in the languages of Europe*, pp. 385-401. Berlin / New York: Mouton de Gruyter.

Del Valle, J. (2014). The politics of normativity and globalization: which Spanish in the classroom. *The Modern Language Journal*, 98 (1), 358-372.

González, P. y Verkuyl, H. J. (2017). A binary approach to Spanish tense and aspect: on the tense battle about the past. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 6 (1), 97-138.

Henderson, C. (2017). Summary and sequential scanning in the compound and simple past of Chilean and Uruguayan dialects of Spanish. *Cahiers Chronos*, 79-109.

Lacorte, M. y Suárez-García, J. (2016). *Enseñanza del español en el ámbito universitario estadounidense: presente y futuro*. Informes del Observatorio / Observatorio Reports. Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University. Recuperado el 18 de septiembre de 2019 de http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/018_informes_ensenanza_espanol_universidad_estados_unidos.pdf

Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Vol. 1, Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.

Moreno Fernández, F. (2000). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros.

Plan Curricular del Instituto Cervantes (2019). Recuperado el 18 de septiembre de 2019 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

RAE (Real Academia Española) y AALE (Asociación de Academias de la Lengua Española). (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.

Rodius, M. (2017). “La variación morfosintáctica en los manuales de E/LE: Situación y propuestas para su enseñanza”. En E. Balmaseda Maestu *et al.* (Eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, pp. 609-619. S.l.: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera/Fundación San Millán de la Cogolla.

Rodríguez Louro, M. (2016). Indefinite past reference and the Present Perfect in Argentinian Spanish, *Studies in Language*, 40 (3), 622-647.

Veiga, A. (2015). La gramática académica y los problemas del aspecto en la descripción del verbo español. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 4 (2), 119-150.

Competencias docentes y enseñanza del español para fines específicos.

Análisis de la oferta formativa en los másteres de ELE en España

Antonio Riutort Cánovas
Universidad Católica Fu Jen, Taiwán

Resumen

En esta comunicación exponemos los resultados de un estudio cuantitativo sobre la formación de habilidades docentes de español para fines específicos (EFE) incluida en los másteres de enseñanza de ELE en España. El análisis examina, en primer lugar, si tales másteres incluyen o no asignaturas sobre la didáctica del EFE, y en caso afirmativo, se describen variables tales como el carácter optativo u obligatorio de las asignaturas; el número de créditos; los contenidos temáticos; las habilidades docentes más significativas; y la presencia o ausencia de asignaturas exclusivas sobre el español de los negocios. Para ello se han analizado los programas de los diferentes másteres compartidos en las páginas webs de los centros ofertantes. Posteriormente, se contrastaron datos concretos con algunos responsables académicos por medio del correo electrónico. Los resultados muestran que la inclusión de módulos sobre EFE es significativa; que existe una preferencia por el carácter optativo; y que los contenidos competenciales poseen ciertas lagunas. La radiografía final, más allá de su carácter descriptivo, pretende alimentar la reflexión sobre el valor de la formación de docentes especialistas en la didáctica del español específico; qué habilidades docentes deberían ser las más destacadas; y qué estatus debería merecer el EFE como disciplina.

Palabras clave: EFE, español para usos profesionales; competencias docentes; formación superior; formación del profesorado.

1. Introducción

La visión sobre las competencias profesionales que debería poseer un profesor de lenguas para fines específicos (LFE) tiende a polarizar. En un extremo se sitúan aquellos que consideran que enseñar cursos específicos no requiere habilidades particulares por parte de los docentes (p. ej., Hutchinson y Waters, 1987). En el otro extremo se hallan aquellos que defienden que impartir tales cursos sí demanda habilidades singulares que difieren de las de un curso general (p. ej., Strevens, 1988). Entre ambos se extiende un gran abanico de posiciones que dependen fundamentalmente de la concepción que se posea sobre el discurso especializado y la enseñanza de lenguas: desde quienes afirman que la única habilidad particular del docente de español para fines específicos (EFE) es conocer una determinada terminología sectorial, hasta aquellos que, adoptando una visión más didáctica, defienden la relevancia de otras habilidades para el diseño de cursos o la capacidad de análisis del discurso especializado desde planteamientos más pragmáticos.

El debate inconcluso sobre las competencias del profesor de LFE ha quedado plasmado en numerosas referencias bibliográficas sobre la didáctica del inglés para fines específicos (IFE) y, en menor medida, del EFE. Como mostramos en la revisión teórica, parece que existe cierto consenso en que el docente de LFE debe poseer algo particular que lo distingue del profesor de cursos generales, debido esto a las singularidades de los cursos específicos. Cuestión aparte es qué se considera como particular. Nosotros coincidimos con aquellos que consideran que el calificativo de “específico” se debe tanto al uso de la lengua meta, como a las habilidades que el docente debe poseer para poder enseñar a sus alumnos tales especificidades (Tudor, 1997). Partimos de la premisa de que los cursos específicos, en tanto cursos especiales, obligan al docente a tomar decisiones diferentes a las que se tomarían en un curso general o estandarizado, y por tanto, a poseer habilidades en consonancia.

Movidos por esta creencia hemos considerado necesario analizar la oferta formativa de competencias docentes para la enseñanza del EFE. Esperamos que este estudio sirva como radiografía de la situación actual en España, y que los datos puedan ser de utilidad para todos aquellos implicados en la enseñanza del EFE y en la formación de profesores. Este trabajo se sumaría a anteriores proyectos que tratarían de describir el estado de la cuestión en algún aspecto de la enseñanza del EFE. Destacamos de entre ellos el realizado por Medina Reguera y Montero Micharet (2009) sobre la enseñanza del español para los negocios en España (*Estadística sobre la enseñanza de español de los negocios en España*).

2. Enseñanza de LFE y competencia docente

Los docentes de LFE suelen albergar el convencimiento de que lo que hacen al impartir un curso específico constituye algo *diferente* a lo que hacen cuando el curso es de lengua para fines generales. De hecho, que hay algo particular en los cursos específicos es algo que a día de hoy no se cuestiona. Sin embargo, sí se pone en tela de juicio, normalmente

de manera informal, si realmente tales diferencias justifican la existencia de cursos específicos y de cursos de formación del profesorado de LFE, o la necesidad de adoptar un manual específico.

Algunos autores han tratado de justificar la diferencia entre cursos generales y específicos de manera más teórica y abstracta, recurriendo para ello a la descripción de los rasgos que definen la esencia, y por tanto, la particularidad de los cursos específicos: absolutos (Robinson, 1980, 1989, 1991); definitorios (Huhta *et al.*, 2013); característicos (Fanning, 1993); absolutos frente a relativos (Strevens, 1988); o absolutos frente a variables (Dudley-Evans y St. John, 1988). Basándonos en estos y otros autores (p. ej., Anthony, 2018; Brieger, 1997; Ellis y Johnson, 1994), hemos resumido en la siguiente lista los rasgos distintivos y absolutos de la enseñanza de LFE:

- posibilidad de identificar, describir y satisfacer las necesidades específicas;
- el análisis de necesidades y el diseño de cursos adaptados son fases ineludibles;
- se exige al docente responsabilidades añadidas: investigar la situación meta;
- las decisiones docentes se basan en evidencias empíricas, no presuposiciones;
- se enfatiza la autenticidad en el uso de la lengua;
- se exige una mayor colaboración entre profesor y alumno;
- está orientada a satisfacer los logros y los fines inmediatos;
- suele adolecer de una mayor restricción temporal;
- implica la presencia de una disciplina fuente (negocios, tecnología, etc.);
- los grupos tienden a ser más homogéneos;
- normalmente, destinada a adultos.

60

Los argumentos expuestos en el apartado anterior han dado lugar, como consecuencia natural, a la reivindicación de que el docente de LFE debería poseer una serie de cualidades especiales. Para Tudor (1997), la “S” de *LSP (Language for Specific Purposes)* se debe tanto a la especificidad en el uso de la lengua, como al tipo de habilidades que el profesor requiere a la hora de enseñar las habilidades destacadas en la comunicación de los negocios. Exagerado o no, pone de manifiesto que para algunos, ser profesor de LFE exige poseer habilidades particulares. Si las tuviéramos que resumir en una sola, diríamos con Jendrych (2013) que son la capacidad para responder a las necesidades concretas de los alumnos. Según Belcher (2004), esto incluye tres habilidades esenciales: 1) el análisis de necesidades; 2) el diseño y adaptación de materiales; 3) y la capacidad para lidiar con la disciplina fuente (DF). Como señalan Hutchinson y Waters, después de todo, la habilidad más relevante es la de saber obtener la información pertinente para el diseño del curso, para lo cual es clave “the ability to ask intelligent questions” (1987, p. 163).

En la siguiente lista se enumeran otras habilidades docentes mencionadas en la bibliografía:¹

- analizar el discurso meta, con especial atención a los eventos comunicativos y los géneros textuales;

- comunicar a los alumnos que no son especialistas en didáctica de LE cuál es la naturaleza y objetivos del curso específico que se ha diseñado;
- concebir estrategias de aprendizaje y enseñanza adaptadas al alumno;
- crear las condiciones adecuadas de adquisición de la LE;
- diagnosticar los problemas del alumno;
- diseñar pruebas de evaluación a medida;
- enseñar fuera de los centros educativos (p. ej., despachos o salas de reuniones);
- enseñar habilidades discursivas (p. ej., presentaciones orales, correspondencia comercial, negociación, redacción de informes, etc.);
- enseñar y lidiar con las diferencias culturales profesionales;
- establecer objetivos de actuación para el alumno relacionados con tareas profesionales específicas;
- evaluar los logros del alumno de forma permanente y reajustar el currículo;
- identificar necesidades;
- mantener una actitud positiva hacia el contenido y superar la desmotivación que la DF pueda crear;
- motivar al alumno universitario que rechaza los cursos específicos, aunque tengan que ver con su especialidad;
- negociar con el alumno los contenidos y condiciones del curso;
- obtener muestras de lenguas de textos específicos;
- obtener unos conocimientos mínimos sobre la DF;
- preparar para exámenes específicos;
- priorizar objetivos, dada la restricción temporal de los cursos;
- usar el conocimiento profesional del alumno para el desarrollo del curso;
- usar técnicas didácticas propias de la DF (p. ej., estudios de casos, proyectos y resolución de problemas);
- usar materiales digitales;
- utilizar materiales propios de una profesión para el diseño de materiales didácticos.

Algunas de estas habilidades son necesarias para cumplir con ciertas responsabilidades de los profesores, las cuales Jupp denomina “non-classroom demands” (1977, p. 73). La labor del profesor de LFE no se limita al aula, sino que debe continuar fuera de esta, especialmente para acceder a los lugares de trabajo donde se usa la lengua meta (empresas, despachos, fábricas, ...) con el fin de entenderla y analizarla. En este sentido, parece que hay cierto consenso en que el análisis de necesidades, el análisis del discurso y el diseño de cursos son las tres habilidades fundamentales de todo docente de LFE.²

Mención aparte merece el inconcluso debate sobre si un docente de LFE debe, además de ser especialista en la didáctica de LE, serlo también en la DF del alumno. Las posiciones suelen situarse en un continuo que va desde los más reivindicativos a favor del conocimiento de la DF, hasta los que eximen de dicha responsabilidad, para

concebirla más bien como un complemento. A continuación se expone un breve resumen de los argumentos que aporta cada uno de los bandos en este debate:

PROFESOR COMO EXPERTO EN LA DF
- Cuando los textos son muy especializados, el docente debe poder comprenderlos para, posteriormente, evaluar el grado de comprensión que los estudiantes poseen (Ferguson, 1997).³ - Para entender cómo funcionan los mecanismos discursivos, especialmente los de cohesión, también se requiere cierta comprensión del texto (Myers, 1992; Halliday y Martin, 1993). - En el caso de aquellos docentes que poseen estabilidad enseñando un tipo de LFE, deberían conocer de forma básica los principios fundamentales de la DF (Hutchinson y Waters, 1987; Gnutzmann, 2011; Gollin-Kies <i>et al.</i>, 2015).
PROFESOR COMO CONOCEDOR DE LA DF
- Existen impedimentos prácticos: 1) el tiempo que implicaría adquirir la especialización (Abbott, 1983); 2) la variedad de disciplinas a las que se puede ver expuesto un docente en el transcurso de su carrera (Adams-Smith, 1983); y 3) la inviabilidad de que los cursos de formación de profesores la incluyeran por las limitaciones a las que están sometidos, además de la problemática para decir qué especialidad incluir (Ferguson, 1997). - El profesor de LFE es, ante todo, profesor de LE, no de la especialidad teórica. El buen docente es quien hace las preguntas adecuadas, para lo que es necesario estar familiarizado con el trabajo del alumno, no con la DF (Ellis y Johnson, 1994)⁴. El alumno no espera que el profesor sepa de su especialidad, sino sobre cómo se comunica la gente en determinado contexto profesional (Paltridge, 2012). - En la universidad, el docente no debe enseñar la DF, sino los profesores especialistas en ella, por lo que lo más importante es mantener una buena colaboración interdepartamental (Anthony, 2018; Palmer, 1994). - No es responsabilidad del profesor de LFE enseñar su dimensión conceptual de la terminología, sino la denominativa en la lengua meta. Es mejor destinar el tiempo a la enseñanza del léxico general y del semitécnico en una disciplina (Brieger, 1997). - Para compensar el desconocimiento de la DF, los docentes pueden depositar más responsabilidad en el alumno (Huckin, 2003; Sobkowiak, 2008; Strevens, 1988).

Tabla 1. Necesidad o prescindibilidad de la DF

A pesar de los desacuerdos en el fondo de la cuestión, es posible hallar cierto consenso en varias cuestiones generales:

- No es posible zanjar categóricamente el debate, pues cada contexto educativo exige competencias docentes diferentes (Robinson, 1991). Existen cuatro variables fundamentales (Ferguson, 1997): 1) el grado de experimentación del alumno; 2) el grado de especialidad de la DF y de los materiales; y 3) el grado de especificidad de las necesidades; y 4) la homogeneidad del grupo.⁵
- Aquellos que creen que el conocimiento de la DF no es una exigencia, reconocen que siempre es útil disponer de unos saberes básicos, es decir, a nivel divulgativo (Ferguson, 1997; Robinson, 1981; Strevens, 1988).
- Una malconcepción sobre este asunto puede generar ansiedad innecesaria en el docente, siendo esta una de las mayores amenazas al éxito y la mayor fuente de rechazo a aceptar impartir cursos específicos (Lesiak-Bielawska, 2015).
- El aspecto más importante de la DF es el de la comunicación especializada (saberes discursivos), por encima de la dimensión teórica (saberes conceptuales).

3. Metodología

La investigación que hemos realizado es de tipo cuantitativo y pretende generalizar los resultados para dar fe del estado de la cuestión sobre la formación de docentes de EFE en España.

Las preguntas de investigación que subyacen a nuestro estudio son las siguientes:

Másteres específicos	¿Existen másteres especializados en la formación de docentes de EFE o LFE?
Créditos	-¿Cuántas universidades incluyen en sus programas créditos relacionados con la formación de docentes de EFE? -¿Son obligatorios u optativos? -¿Cuántos se ofertan?
Asignaturas	¿Son las asignaturas exclusivas de didáctica específica o los contenidos específicos son compartidos con otros?
Español de los negocios	¿Existen asignaturas exclusivas para la formación de competencias docentes para el español de los negocios?
Contenidos	¿Cuáles son los contenidos más comunes de estos cursos?
Competencias docentes	¿Cuáles son las competencias docentes especializadas más habituales?

Tabla 2. Preguntas de investigación

Para dar respuesta a estas preguntas se ha aplicado el siguiente proceder:

1) Se identificaron los másteres en activo ofertados en España, descartando para este trabajo los cursos de experto y especialización. La búsqueda se realizó por medio de metabuscadores, siendo el más completo el del Ministerio de Educación y Formación Profesional.⁶

2) Se consultó la página web propia de cada máster en busca de la información necesaria para completar las siguientes categorías:

- *Nombre del máster*
- *Universidad responsable*
- *ETCS total del máster*
- *Modalidad (presencial o a distancia)*
- *Contacto del director del máster*
- *Asignatura de formación para la didáctica del EFE*
- *Número de créditos*
- *Naturaleza de los créditos (optativos u obligatorios)*
- *Profesor de contacto de la asignatura*
- *Asignatura de formación para la didáctica del español de los negocios*
- *Número de créditos*
- *Naturaleza de los créditos (optativos u obligatorios)*

3) Se revisó el plan de estudios para obtener información más precisa de las asignaturas para la formación de competencias docentes en EFE, con especial atención a lo siguiente:

- *Contenidos del temario*
- *Habilidades docentes meta*

4) Una vez obtenida toda esta información, se procedió a contactar con los responsables de cada uno de los másteres que ofrecen esta posibilidad y se les remitió un correo electrónico con la intención de que corroboraran la exactitud de algunos datos.

4. Resultados

4.1. Datos estadísticos de la muestra

- 39 másteres analizados
- Pertenecientes a 37 universidades
- 3 másteres combinan enseñanza de español/LE y del inglés/LE
- Modalidad: presenciales (17); en línea (13); mixtos (6); y ambas (3)
- Créditos totales: 60 ETCS (32); 90 ETCS (4); y 65 a 81 ETCS (3)
- *Practicum*: Prácticas + TFM (33); TFM (5); Ø (1)

4.2. ¿Existen másteres especializados en la formación de docentes de EFE o LFE?

Del total de másteres analizados, ninguno ofrece programas exclusivos de capacitación profesional para la enseñanza del español con fines específicos. Aunque existe uno denominado *Máster Universitario en Inglés y Español para Fines Específicos*, los objetivos generales corresponden a la preparación para la investigación en lingüística aplicada, y no con la formación de docentes. Por otro lado, el *Máster de Español como Lengua Extranjera en Ámbitos Profesionales*, a pesar de su denominación, no ha sido incluido como máster especializado en EFE, pues una lectura de su plan de estudios y de los programas de las asignaturas muestra que en él predominan los contenidos propios de un máster de ELE general.

4.3. ¿Cuántas universidades incluyen en sus programas créditos relacionados con la formación de docentes de EFE?

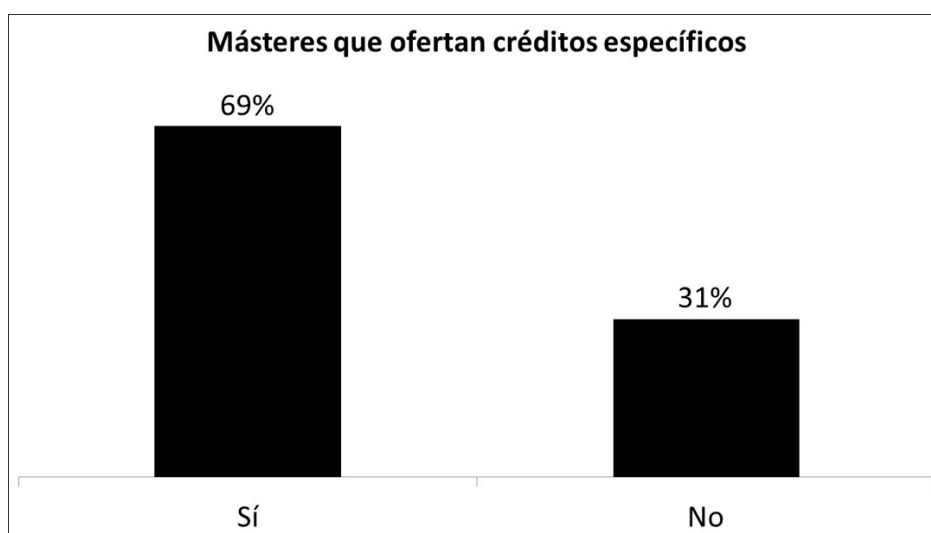


Gráfico 1. Másteres que ofertan créditos específicos

En 27 de los 39 másteres (69%) se ofertan asignaturas (optativas u obligatorias) destinadas a la capacitación para la enseñanza del EFE. Por otro lado, 13 de los 39 másteres (31%) no los ofrecen ni de forma obligatoria ni optativa.

Con el fin de comprender los motivos que llevan a algunos másteres a prescindir de tales asignaturas, se han enviado correos electrónicos a sus coordinadores interrogándoles sobre la cuestión. El retorno ha sido bajo, pues solo dos respondieron. En ambos casos, la decisión se ha tomado basándose en la falta de créditos disponibles en el plan de estudios.

4.4. ¿Son los créditos obligatorios u optativos?

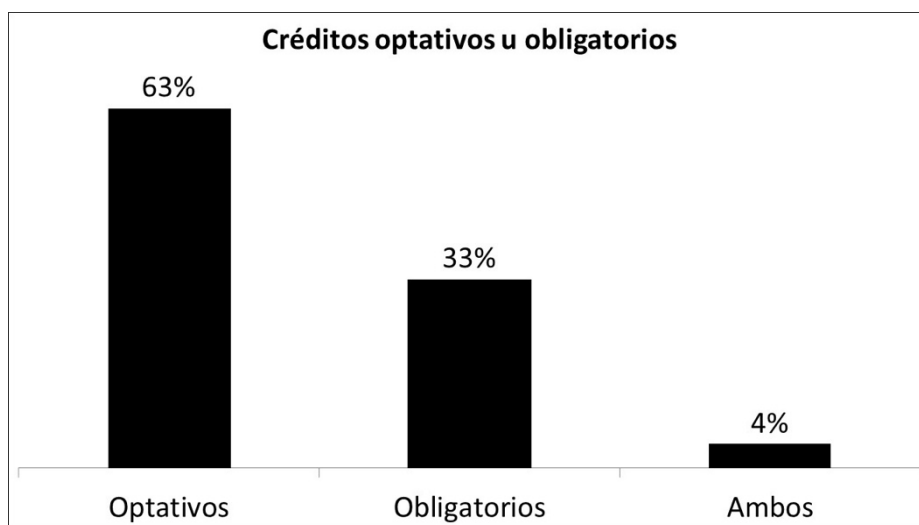


Gráfico 2. Créditos optativos u obligatorios

En este gráfico se aprecia que la modalidad preferente de los cursos ofertados sobre didáctica del EFE en cuanto a su carácter optativo frente a obligatorio es la primera. El 63% de los másteres que ofertan estos cursos se decanta por la modalidad optativa, mientras que un 33% lo hace por la obligatoria. Solo un máster (4%) incluye las dos modalidades.

4.5. ¿Son las asignaturas exclusivas de didáctica específica o los contenidos específicos son compartidos con otros?

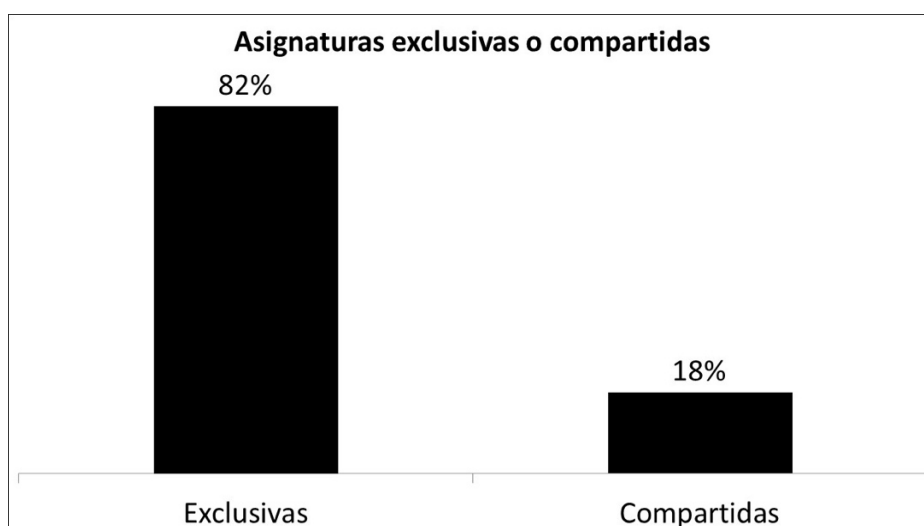


Gráfico 3. Asignaturas exclusivas o compartidas

Observamos que el 82% de los 27 másteres que ofrecen contenidos de didáctica de EFE, bien sean créditos obligatorios u optativos, los incluyen en asignaturas propias (Ver Apéndice 1 para el listado de los nombres de tales asignaturas). Por el contrario, el

18%, quizás por motivos de economía de recursos, incluyen tales contenidos en asignaturas pluritemáticas, es decir, donde el alumno adquiere competencias relacionadas con otras áreas. Estas asignaturas adoptan los siguientes nombres:

- *Contenidos complementarios de enseñanza de español como lengua extranjera*
- *Creación, adaptación y evaluación de materiales y recursos*
- *Fines específicos e inmigrantes*
- *Contextos de enseñanza ELE*
- *Español para fines específicos y nuevas tecnologías en ELE*

Queda abierto a debate si la enseñanza a inmigrantes debe calificarse como enseñanza de lenguas para fines específicos. Desde nuestro punto de vista no lo consideramos así. Los cursos a inmigrantes los definimos como cursos especiales, es decir, aquellos creados para un alumnado, el cual, por sus características particulares, no puede hallar en un curso estandarizado una respuesta educativa ajustada a sus necesidades de aprendizaje (Martín Peris, *et al.*, 2012). Para nosotros serían, por tanto, cursos especiales, pero no específicos. En este último caso, los cursos específicos recibirían su nombre y su singularidad por la existencia de unas necesidades comunicativas específicas.

4.6. ¿Cuántos créditos se ofertan?

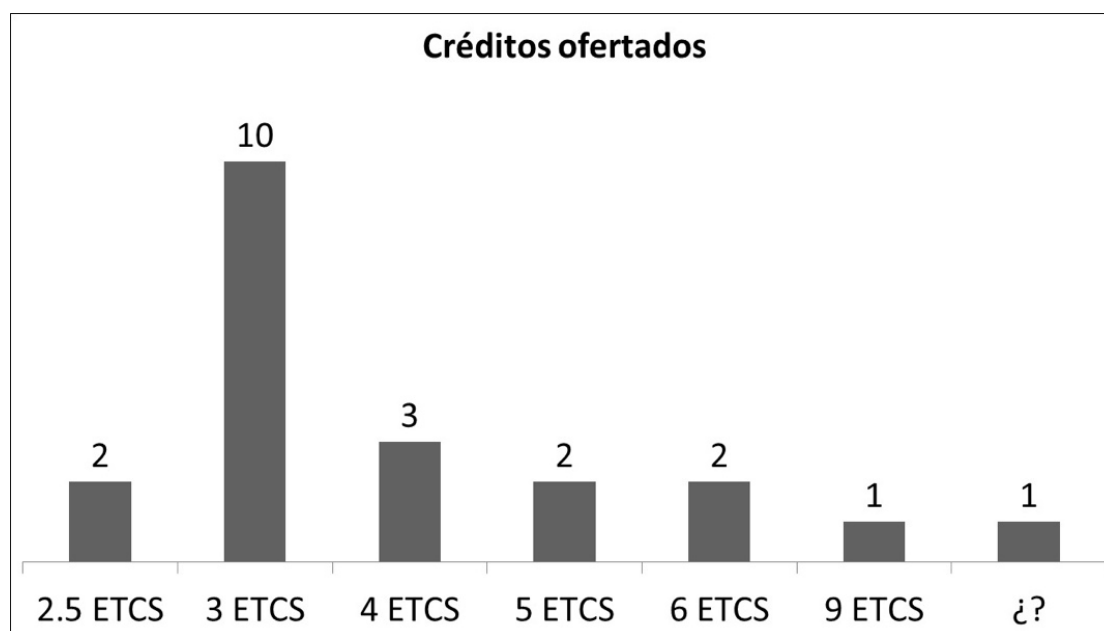


Gráfico 4. Créditos ofertados

Se aprecia que la cantidad de créditos más común de las asignaturas exclusivas es la de 3 ETCS (50%). Esto estaría en sintonía con las limitaciones temporales a las que hemos aludido anteriormente.

4.7. ¿Existen asignaturas exclusivas para la formación de competencias docentes para el español de los negocios?

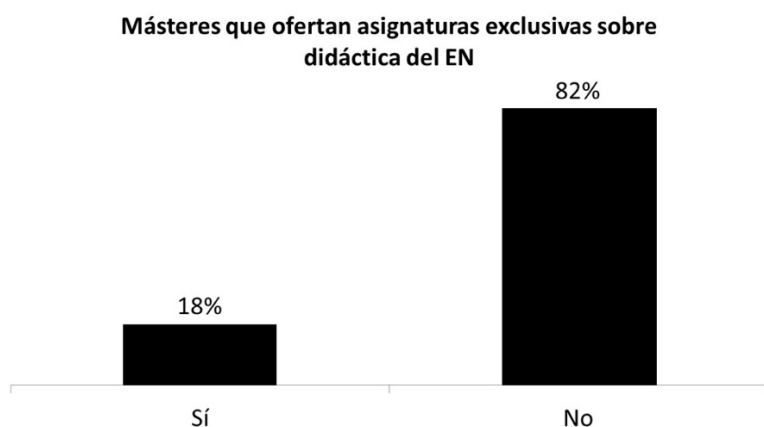


Gráfico 5. Másteres que ofertan asignaturas exclusivas sobre didáctica del EN

Existe una tendencia minoritaria a ofertar asignaturas exclusivas sobre la didáctica del español para los negocios. Solo el 18% de los 27 másteres lo hace:

- *Espanyol dels negocis, l'economia i el turisme*
- El español de los negocios
- Español profesional: negocios y ámbito académico
- El español económico-financiero
- El español con fines profesionales

4.8. ¿Cuáles son los contenidos más comunes de estos cursos?

Del total de programas analizados (39), 17 detallan los contenidos temáticos y competenciales. En el siguiente gráfico se contabilizan tales contenidos y se clasifican por medio de categorías creadas *ad hoc*.⁷

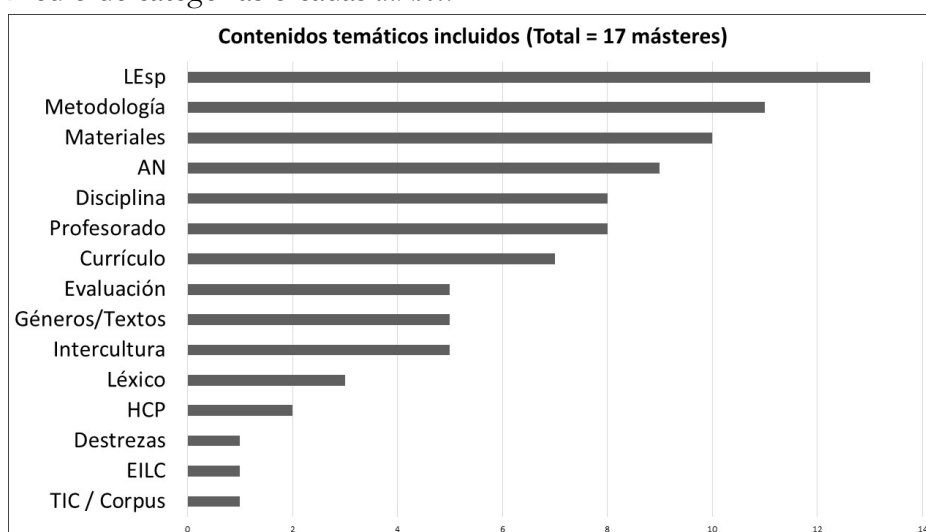


Gráfico 6. Contenidos temáticos y competenciales

Podemos apreciar una preferencia por los grandes temas de la didáctica de LFE (diseño curricular, metodología y diseño de materiales), así como sobre la dimensión conceptual de la disciplina, en este caso, comúnmente presentada bajo la denominación *Lenguas de especialidad*. Existe una presencia moderada de las cuestiones relacionadas con las implicaciones de ejercer como docente de LFE y de este tipo de enseñanza en general. Por otro lado, otras cuestiones poseen una presencia minoritaria a pesar de su relevancia (géneros textuales, interculturalidad, TIC y corpus, evaluación, destrezas, léxico, EILC y HCP).

Por otro lado, 12 másteres detallan los contenidos según la subdisciplina o tipo de fin específico. En el siguiente gráfico se observa que las preferencias se decantan del lado del español para la jurisprudencia y para los negocios.

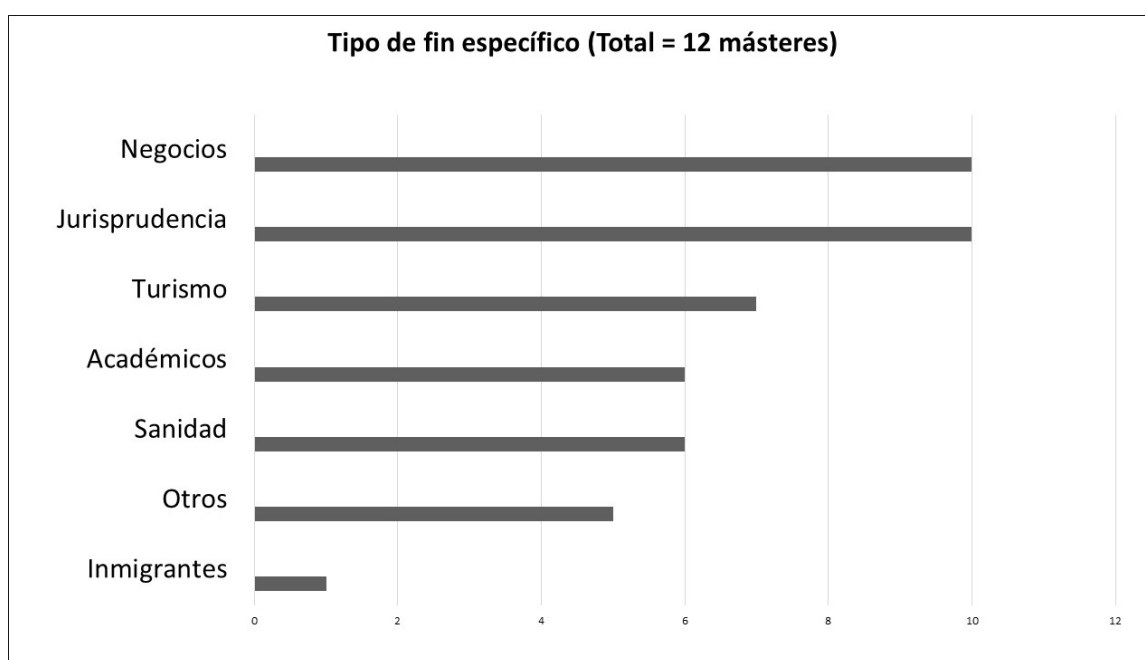


Gráfico 7. Tipos de fines específicos

4.9. ¿Cuáles son las competencias docentes especializadas más habituales?

Un total de 18 programas desglosan las competencias docentes que se espera que adquiera el estudiante. Sin embargo, es necesario realizar una aclaración. En los programas de algunas asignaturas se incluyen objetivos competenciales que son compartidos con otras asignaturas, es decir, no se refieren a competencias especializadas para la didáctica de LFE. Nosotros hemos preferido centrarnos únicamente en estas últimas. De esta forma, el número de másteres que las incluyen es de 3. Se han cuantificado en la siguiente tabla:

Disciplina	3
Metodología	
Currículo	2
Profesorado	
Materiales	1
Géneros / Textos	
Lenguas de especialidad	
AN	0
Temario	
Evaluación	
Destrezas	
HCP	
Profesorado	
Léxico	
Interculturalidad	
EILC	

Tabla 5. Objetivos competenciales especializados

A continuación se enumeran las habilidades propiamente específicas:

Currículo	- Desarrollar estrategias y programas de enseñanza de español según las particularidades académicas y profesionales de los estudiantes. - Realizar el desarrollo curricular de cursos de EFE.
Metodología	- Aplicación de la metodología general de la enseñanza de lenguas a la especificidad de la enseñanza del español para los distintos grupos profesionales. - Conocimiento de la metodología del Español/lengua de especialidad.
Materiales	Relacionar funciones de la lengua propias del ámbito de EFE con contenidos gramaticales, léxicos y fonéticos.
Géneros / Textos	Adquirir las destrezas y conocimientos necesarios para poder enseñar de manera óptima los distintos textos específicos del español.
Profesorado	- Aprender a buscar información, a seleccionarla y a analizarla críticamente según criterios científicos y académicos, a reelaborarla y a comunicarla haciendo un uso ético de la misma. - Gestión global de la información para su adecuada estructuración y tratamiento en la investigación lingüística y didáctica específica de ELE.

Disciplina	- Conocer de manera detallada los diferentes enfoques de la enseñanza-aprendizaje de EFE y sus implicaciones para la práctica del aula. - Conocer las características de los diversos contextos específicos de enseñanza/aprendizaje para poder comprender las distintas y variadas funciones comunicativas que se dan en cada uno de ellos. - Conocer las peculiaridades de la enseñanza del español en función de las necesidades derivadas de los diversos ámbitos profesionales y académicos.
Lenguas de especialidad	Comunicación en los distintos ámbitos profesionales (comercial, turístico, jurídico, científico, etc.) dentro de la sociedad pluricultural del mundo actual.

Tabla 6. Contenidos competenciales especializados

5. Comentario de los resultados y conclusión

Como preámbulo a la valoración de los resultados, es necesario realizar una aclaración sobre tres conceptos que corresponden a tres posibles objetivos de investigación, y que dado su carácter, pueden ser confundidos, y por extensión malinterpretadas nuestras observaciones. Nos referimos a los conceptos de análisis, evaluación y auditoría formativa. El análisis constituye una descripción objetiva libre de valoraciones de una parte de la realidad que pretende dar cuenta de su situación en un determinado momento. La evaluación consiste en valorar si una determinada situación es buena o mala a la luz de un contexto particular o de unas necesidades concretas, y eso, a día de hoy, precisaría de investigaciones ulteriores, por ejemplo, analizando el grado de satisfacción de los docentes en activo hacia los cursos que recibieron durante su formación de postgrado o, más complejo todavía, evaluando su actuación docente a la luz de la capacidad para satisfacer las necesidades comunicativas de sus alumnos. Finalmente, la auditoría ocupa una posición intermedia entre el análisis y la evaluación, ya que por un lado describe una parte de la realidad, y por el otro la compara con un constructo de referencia (*benchmark*) de tipo más bien abstracto, con el fin de determinar el grado de ajuste o desajuste del objeto analizado hacia el mismo constructo de referencia. La posibilidad de realizar una auditoría pasaría por poder establecer un constructo de referencia que estableciese cuál sería el currículo ideal para la formación del profesorado de cursos específicos, y eso es algo de lo que no disponemos a día de hoy. Así las cosas, este trabajo es meramente analítico, y no puede entrar en cuestiones evaluativas o de auditoría.

Otro problema que dificulta el comentario de los resultados desde posiciones valorativas es la ausencia de respuestas objetivas a numerosas preguntas que subyacen al diseño de los programas de máster: ¿Tiene sentido la existencia de un máster exclusivo sobre la didáctica del EFE? ¿Es necesario incluir asignaturas sobre didáctica del EFE?

¿O los másteres deberían adoptar un enfoque más general? Si se incluyesen, ¿deberían ser optativas u obligatorias? ¿Supone ir demasiado lejos incluir asignaturas de didáctica del español para los negocios? ¿O bastaría con limitarse a la didáctica del EFE? ¿De qué estadísticas disponemos para establecer el nivel de importancia de los diferentes fines específicos (p. ej., negocios, servicios sanitarios, etc.)? Dada la limitación de los cursos, ¿qué habilidades docentes y contenidos se deben priorizar?

Lo que aquí hemos expuesto representa un primer paso sobre el estudio de la cuestión. Otras investigaciones necesarias serían las siguientes:

INVESTIGACIÓN	OBJETIVO
Descriptiva	- Profundizar cualitativamente en los resultados - Describir el perfil de los formadores - Establecer qué competencias se requieren para ejercer como formador de docentes de EFE
Auditoría formativa	Crear un constructo de referencia teórico sobre la formación ideal de habilidades docentes específicas
Evaluativa	- Responder: ¿Resulta útil la oferta formativa? - Responder: ¿Se adecúa la oferta a los contextos educativos reales?

Tabla 7. Posibles vías de investigación

Finalmente, debemos mencionar que, aunque este estudio se ha limitado a los másteres, existen en la actualidad cursos de actualización de profesores que contribuyen a completar la oferta de aquellos. Es el caso de los cursos ofrecidos por la Fundación Comillas y por el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada.⁸ En este sentido, cabe preguntarse si esta oferta complementaria resulta suficiente para compensar las lagunas detectadas en los másteres de ELE.

Ha sido nuestra intención en este trabajo realizar un análisis descriptivo de la situación en la que se encuentra la formación de competencias docentes centradas en la didáctica del español para fines específicos. Los resultados muestran que dos tercios de los másteres las incluyen en sus programas, lo cual puede valorarse de forma positiva. Sin embargo, el tratamiento que se da a la materia es escaso, debido fundamentalmente a la restricción de los cursos, lo que obliga a los docentes a ofrecer un tratamiento superficial de los contenidos y habilidades meta.

Notas

¹ Belcher, 2006, 2009; Bloor y Bloor, 1986; Ellis y Johnson, 1994; Jarvis, 1984; Jendrych, 2013; Johns, 2012; Kennedy y Bolitho, 1984; Long, 2005; Riutort Cánovas, 2018.

² Aguirre, 2012; Anthony, 2018; Bloor y Bloor, 1986; Brieger, 1997; Dudley-Evans y St. John, 1998; Ellis y Johnson, 1994; Frendo, 2005; Hutchinson y Waters, 1987; Jarvis, 1984; Jendrych, 2013; Kennedy y Bolitho, 1984; Riutort Cánovas, 2018; Robinson, 1991; Sobkowiak, 2008; West, 1995; Widdowson, 1983; Woodrow, 2018; Zhu y Liao, 2008.

³ Hay estudios que muestran cómo los textos profesionales son interpretados desde un punto de vista lingüístico de forma diferente por profesores y profesionales (Forey, 2004). Si el docente no conoce la DF, dirigirá su atención hacia los aspectos superficiales del texto, ya que especialistas y profesores interpretan los textos profesionales de forma diferente.

⁴ “Whatever the background, it is important to stress that the Business English trainer is primarily a language teacher. He or she does not need to be an expert in any particular business. It is the learners who have the specific content knowledge and who are able to bring that knowledge to the classroom. Even when working with pre-experience learners, it is not the language trainer’s role to teach the subject matter. ... He or she is not teaching business strategies, nor good management practice, nor economic theory” (Ellis y Johnson, 1994, p. 26).

⁵ Si confluyen alumnos de varias disciplinas, se sacrifica la especificidad en beneficio de un núcleo común.

⁶ <https://www.educacion.gob.es/ruct/home>

⁷ LEsp (lenguas de especialidad); AN (análisis de necesidades); HCP (habilidades comunicativas profesionales); EILC (enseñanza integrada de lengua y contenidos); y TIC (tecnologías de la información y la comunicación).

⁸ En el momento en que se realizó esta investigación, los cursos sobre didáctica del Español para los Negocios ofertados por la Universidad Complutense de Madrid, por la Cámara de Comercio de Madrid y por la Fundación Universidad de la Rioja no se encontraban activos.

Bibliografía

- Abbott, G. (1983). Training teachers of EST: Avoiding orthodoxy. *ESP Journal*, 2, 33-6.
- Adams-Smith, D. (1983). ESP teacher training needs in the Middle East. *ESP Journal*, 2, 37-8.
- Aguirre Beltrán, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos: Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Alcobendas: SGEL.
- Anthony, L. (2018). *Introducing English for specific Purposes*. Nueva York: Routledge.
- Belcher, D. D. (2004). Trends in teaching ESP. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 165-186.
- Belcher, D. D. (2006). English for Specific Purposes teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL quarterly*, 40, 133-156.
- Belcher, D. D. (2009). *English for Specific Purposes in theory and practice*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bloor, M. y Bloor, T. (1986). Languages for specific purposes: practice and theory. *CLCS Occasional Papers*, 19.
- Brieger, N. (1997). *The York Associates teaching Business English handbook*. York: York Associates Publications.
- Dudley-Evans, T. y St. John, M. J. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, M. y Johnson, C. (1994). *Teaching Business English*. Oxford: Oxford University Press.
- Fanning, P. (1993). Broadening the ESP umbrella. *English for Specific Purposes*, 12, 159-170.
- Ferguson, G. (1997). Teacher education and LSP: The role of specialised knowledge. En R. Howard y G. Brown (Eds.), *Teacher education for language for specific purposes*. pp. 80-89. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Frendo, E. (2005). *How to teach Business English*. Harlow: Longman.
- Gnutzmann, C. (2011). Language for Specific Purposes vs. general language. En K. Napp, B. Seidlhofer y H. Widdowson (Eds.), *Handbook of foreign language communication and learning*. pp. 517-544. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Gollin-Kies, S. M., Hall, D. R. y Moore, S. H. (2015). *Language for Specific Purposes*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Halliday, M. A. K. y Martin, J. R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Huckin, T. N. (2003). Specificity in LSP. *Ibérica*, 5, 3-17.

Huhta, M. y Hall, D. (2013). *Needs analysis for language course design: A holistic approach to ESP*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jarvis, J. (1984). Two Core Skills for ESP Teachers. *English for Specific Purposes*, 2, 45-48.

Jendrych, E. (2013). Developments in ESP teaching. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, 34, 43-58.

Johns, A. M. (2012). The history of English for Specific Purposes research. En B. Paltridge y S. Starfield (Eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes*. pp. 5-30. Chichester: Wiley Blackwell.

Jupp, T. C. (1977). Developing skills and resources for teachers in an ESP situation. En H. L. B. Moody, (Ed.), *English for specific purposes: an international seminar*. pp. 71-86. Bogotá: British Council.

Kennedy, C. y Bolitho, R., (1984). *English for Specific Purposes*. Londres: Macmillan Education.

Long, M. H. (2005). *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Martín Peris, E., Sabater, M. Ll. y García Santa-Cecilia, A. (2012). *Guía para el diseño de currículos especializados*. Madrid: Instituto Cervantes.

Medina Reguera, A. y Montero Micharet, L. (2009). Análisis de necesidades en la programación de cursos en contextos profesionales: Estadística sobre la enseñanza de Español de los Negocios en España. En A. Vera Luján e I. Martínez Martínez (Eds.), *El Español en contextos específicos: Enseñanza e Investigación* (Vol. 2). pp. 763-780. Cantabria: Fundación Comillas.

Myers, G. A. (1992). Textbooks and the sociology of scientific knowledge. *English for Specific Purposes*, Vol. 11, 3-17.

Palmer, J. C. (1994). ¿Existe el Business English? En S. Barrueco, E. Hernández y L. Sierra (Eds.), *Lenguas para Fines Específicos: Investigación y enseñanza (III)*, pp. 461-466. Alcalá de Henares.

Paltridge, B. (2012). Teaching English for Specific Purposes. En A. Burns y J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to pedagogy and practice in Second Language Teaching*. pp. 179-185. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards (Eds.), *The Cambridge guide to pedagogy and practice in Second Language Teaching*. pp. 179-185. Cambridge: Cambridge University Press.

Riutort Cánovas, A. (2018). *El análisis de necesidades en la enseñanza del español específico para los negocios*. Taipéi: Kunang Plublications.

Robinson, P. (1980). *ESP (English for Specific Purposes). The present position*. Oxford: Pergamon Press.

Robinson, P. C. (1989). An overview of English for Specific Purposes. En H. Coleman (Ed.), *Working with language. A multidisciplinary consideration of language use in work contexts*. pp. 395-427. Berlín / Boston: De Gruyter Mouton.

Robinson, P. C. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. Nueva York: Prentice Hall.

Sobkowiak, P. (2008). *Issues in ESP: Designing a model for teaching English for business purposes*. Poznan: Naukowe UAM.

Stevens, P. (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal. En M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the Art*. pp. 1-13. Singapore: SEAMEO Regional Centre.

Tudor, I. (1997). LSP or language education? En R. Howard y G. Brown (Eds.), *Teacher education for language for specific purposes*. pp. 90-102. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

West, R. (1995). *ESP - The State of the Art*. *ESP SIG Newsletter*, 16-26.

Widdowson, H. G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.

Woodrow, L. (2018). *Introducing course design in English for specific Purposes*. Nueva York: Routledge.

Zhu, W. y Liao, F. (2008). On Differences between General English Teaching and Business English Teaching. *English Language Teaching*, 1, 90-95.

APÉNDICE 1

Nombre de las asignaturas

Contextos de enseñanza ELE
Creación, adaptación y evaluación de materiales y recursos
El español con fines específicos x 2
El español de usos específicos
El español para fines profesionales en el aula de español
Enseñanza de ELE con fines específicos
Enseñanza de español con fines específicos
Español con fines específicos x 2
Español para fines específicos x 5
Español para fines específicos y nuevas tecnologías en ELE
Español profesional: negocios y ámbito académico
Fines específicos e inmigrantes
La enseñanza de las lenguas de especialidad
La enseñanza del español con fines específicos x 3
La enseñanza del español lengua de especialidad
L'espanyol llengua estrangera i les llengües d'especialitat
Lingüística aplicada al inglés y español para fines específicos

El análisis de necesidades lingüísticas de profesionales en ejercicio como herramienta para el diseño curricular en EFE

Marcelo TANO

Escuela Nacional de Ingeniería de Metz, Universidad de Lorena, Francia

Resumen

78

La temática general que desarrollaremos en la presente contribución es la adecuación de la enseñanza de EFE al perfil profesional del alumnado. Si el estudio de las necesidades de los estudiantes es una práctica ya muy común entre docentes de español como lengua extranjera, el análisis de necesidades lingüísticas (ANL) de profesionales en ejercicio ha sido muy poco explorado en razón principalmente de la doble dificultad de llegar hasta este tipo de público-meta y de convergerlo para que participe en encuestas de largo alcance. En este artículo intentaremos aclarar los conceptos que, de manera indefectible, deben manejarse a la hora de elaborar un ANL para ejecutivos y mandos intermedios que usan el idioma español en el ejercicio de su profesión. Paralelamente, daremos a conocer las variables que, a nuestro juicio, deben tenerse en cuenta en la confección de una encuesta que arroje resultados útiles para la remediación didáctica. A través de un ejemplo concreto de ANL, veremos finalmente que este tipo de análisis se transforma en una herramienta imprescindible para el diseño curricular en EFE.

Palabras clave: competencia lingüística profesional, didáctica de lenguas extranjeras, diseño curricular, Español para Fines Específicos, necesidades lingüísticas.

1. Introducción

En el marco de un curso de EFE, el análisis de necesidades lingüísticas (ANL) cobra una particular importancia dado que el aprendizaje de la lengua obedece a atenciones de uso en encuadres profesionales que determinan el enfoque que se dará a dicha enseñanza. Adaptar la programación a esos contextos concretos es tarea de todo docente que se aventure por los caminos de la enseñanza aprendizaje de la lengua española orientada al mundo profesional.

Partiendo de esta premisa, para enseñar a comunicar en español en un ámbito determinado, antes de diseñar un curso hay que establecer con la mayor precisión posible para qué se necesita la lengua-meta en contexto profesional, por cuanto es necesario investigar cuál es la demanda precisa del usuario.

A la luz de marcos epistemológicos perfectamente definidos y de fuentes interdisciplinarias convenientemente consultadas que nos permiten aclarar cuáles son los conceptos claves del ANL destinado a profesionales, el principal objetivo contributivo de este artículo es suministrar ejemplos concretos de las variables que pueden intervenir en un ANL para mandos intermedios y altos directivos.

En un primer momento y para acotar los temas estudiados, presentaremos algunas nociones recurrentes del ANL desde la perspectiva laboral. Luego, trataremos de determinar cómo se inserta dicho análisis en la organización del proceso de enseñanza aprendizaje de EFE. Para ello, haremos rápidamente alusión a los principales instrumentos de recogida de datos destinados al ANL de profesionales. El examen de dichas herramientas nos permitirá elegir la metodología más propicia para el caso práctico que nos ocupará.

En un segundo momento, veremos que un ANL *ad hoc* para profesionales que utilizan el dioma español debe forzosamente incluir ciertas variables propias que caracterizan la actividad profesional. Finalmente, nos abocaremos al estudio de los resultados obtenidos a partir de los datos de nuestra encuesta que nos servirá para ilustrar concretamente la utilidad de tal procedimiento. Al final de este artículo, propondremos algunas conclusiones en vistas de transferir los resultados de nuestra investigación.

2. Conceptos claves para el Análisis de Necesidades Lingüísticas de profesionales

2.1. Las lenguas extranjeras en la actividad profesional

En la medida en que la producción lingüística depende del contexto profesional de uso de la lengua, consideramos imprescindible recurrir a ciertas nociones que permitan comprender mejor el papel que desempeñan los idiomas en el mundo laboral.

Investigadores como Habermas (1987), Gumperz (1989) o Narcy Combes y Salaün (2014) han dejado constancia de la importancia que recubren las lenguas extranjeras (LE) en la actividad económica, refiriéndose incluso a su poder en lo que hoy

se denomina la nueva economía multipolar del siglo XXI, marcada por la obsolescencia del modelo “todo en inglés” de los años 1980. Habida cuenta de la necesidad de evolucionar hacia un plurilingüismo pragmático en el mundo de la empresa, las observaciones de campo realizadas por Grin *et al.* (2009) y por Hagen (2011), permiten justificar la diversidad lingüística en las actividades profesionales.

Así, se ha ido asentando la visión de las LE como capital humano y acervo cultural, nociones que ya no son ajenas al mundo de la empresa. Los estudios teóricos sobre el valor de los idiomas en el ejercicio de las profesiones emergen de manera progresiva. Los trabajos de Bourdieu (1982), Heller y Boutet (2006), como así también de Keeley (2007), han demostrado que las competencias lingüísticas mejoran la productividad.

Paralelamente, Grin (2010) y García Delgado *et al.* (2012) han dado cuenta de la emergencia de un nuevo campo de investigación, la “economía de las lenguas”, demostrando las ventajas económicas del plurilingüismo.

La importancia de las competencias comunicativas en LE para tener acceso a la empleabilidad ha sido igualmente demostrada en las investigaciones de Afriat *et al.* (2006), Canale y Extramiana (2015), De Ferrari (2006), Truchot (2015) e incluso Zarifian (2015). En sus estudios sobre las prácticas lingüísticas en la empresa, estos autores han observado la tendencia a privilegiar la lengua del cliente.

Por otro lado, nadie puede negar que todas las actividades laborales acusan actualmente transformaciones paradigmáticas que causan cambios profundos en la manera de ejercer una profesión. Para Sainsaulieu (2011), existe una conmutación del especialista al administrador de proyectos internacionales, lo que significa que, además de dominar su especialidad, muchos profesionales se ven obligados a manejar eficazmente varios idiomas para realizar sus tareas. Por su cuenta, Chevrier (2013) deja constancia de la integración de la gestión intercultural en el trabajo cotidiano de los ejecutivos.

Queda claro que las LE, sobre todo las catalogadas como lenguas francas, pueden también analizarse bajo la lupa del valor económico que se les atribuye y del nivel de empleabilidad que procuran.

2.2. Las necesidades lingüísticas desde la perspectiva laboral

Para circunscribir la noción de “necesidad lingüística” (NL) conviene recordar, antes que nada, lo que recubre el concepto mismo de “necesidad”. Entre muchas definiciones, Riart Vendrell (2002, p. 141) la define como una diferencia entre el nivel que se quiere conseguir y el que se tiene, es decir, como una desigualdad entre el nivel que hace falta alcanzar para un funcionamiento óptimo y el nivel actual de funcionamiento.

La NL se refiere a los actos de habla que permiten afrontar una situación de comunicación dada (Tano, 2017, p. 597). Desde la perspectiva profesional, se entiende la NL como un saber hacer del usuario de una lengua meta que le permite administrar con éxito una situación de comunicación en la cual está implicado desde el punto de vista

profesional (Tano, 2017, p. 122). Por consiguiente, explorar la noción de NL desde el mundo del trabajo es una intervención que requiere la recopilación de informaciones que permitan cuantificar y cualificar los requerimientos de un público con necesidades específicas a través de lo que comúnmente se conoce como auditoría lingüística. El interés principal de este enfoque es ayudar a definir una política de formación adaptada a un público de profesionales. Concretamente y según Riutort Cánovas (2019, p. 95), los objetivos de una auditoría lingüística serían determinar si los trabajadores poseen el nivel de competencias comunicativas suficiente para realizar su trabajo adecuadamente y, en el caso de que se detecten debilidades en la capacidad lingüística, diseñar una respuesta formativa que permita cerrar la brecha detectada.

Se observa entonces que no se puede realizar un análisis de NL en contextos laborales sin la voluntad de examinar dos competencias, la lingüística y la profesional, que en el ejercicio de muchas profesiones hoy en día son inseparables. Es así que Springer (1993) aúna esos dos conceptos en lo que se define como “competencia lingüística profesional”. Este autor concluye que existen tres grandes perfiles de dicha competencia tal como se puede apreciar en la tabla 1.

Perfil	Tipo de comunicación	Competencia
Mínimo	Comunicación elemental limitada a aspectos cotidianos básicos mayormente escritos.	Leer y comprender mensajes y documentos técnicos.
Umbral	Comunicación limitada pero generadora de interacción	Buscar y verificar informaciones útiles para un proyecto.
Profesional	Comunicación facilitada por una real autonomía y por una marcada apertura intercultural.	Efectuar misiones en el extranjero o participar eficazmente en trabajos de equipo dominando el conjunto de problemas relacionados con la actividad internacional y teniendo en cuenta las especificidades culturales de los interlocutores.

Tabla 1. Los tres grandes perfiles de la competencia lingüística profesional. Fuente: elaboración propia adaptada de Springer (1993, p. 409)

2.3. El ANL de profesionales en la organización del proceso de enseñanza aprendizaje de EFE

Empleado en la didáctica de lenguas extranjeras (DLE), el ANL se utiliza para identificar aquellos elementos a tomar en consideración en vistas de determinar el contenido lingüístico más apropiado a la situación de enseñanza aprendizaje. A partir del momento en que esta se describe en términos de competencias de comunicación, cualquier programa será imperativamente sometido a una fase previa de ANL del público meta, ya

que no existe un público “universal”. Atendiendo a este requerimiento, la determinación de los objetivos de aprendizaje solo podrá hacerse a través de un examen *ad hoc* de NL.

Ya a inicios de los años 1970, cuando el término ANL empieza a vislumbrarse como parte integrante de la DLE, se lo describía como un análisis imperativo de las necesidades del público meta. Siguiendo a Richterich (1973a, p. 4), diremos que analizar las NL es descubrir y describir lo que le falta a un grupo de individuos para alcanzar, a través del lenguaje, los objetivos que se han fijado para controlar la situación en la que se encuentran.

Según Aguirre Beltrán (2012, p. 98), los elementos básicos que deben ser valorados en un ANL para un curso de EFE son: los objetivos, el programa, los recursos, el enfoque y la evaluación. Esto debe hacerse a través de tres principales etapas como se puede observar en la figura 1.

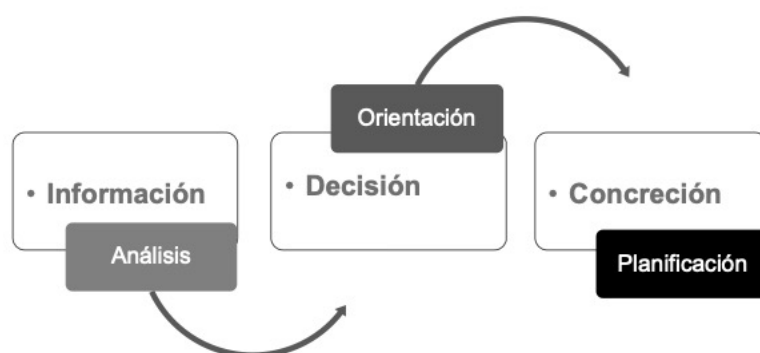


Figura 1. Las etapas del diseño de un curso a medida en EFE.
Fuente: elaboración propia basada en Aguirre Beltrán (2012, p. 95)

Ciertos autores conceptualizan el ANL de manera más abarcadora. Castellanos Vega (2010, p. 24) aclara que el ANL:

[...] es un concepto que se extiende, no ya sólo a los objetivos y contenidos, sino también a los métodos que se desean seguir, a los recursos y medios que se desean utilizar, a los sistemas de evaluación, a las capacidades y aptitudes de los usuarios, a sus experiencias vividas anteriormente en el proceso de aprendizaje de lenguas, a las características de su personalidad, a sus estilos de aprendizaje, etc.

En el ámbito del EFE, Gómez de Enterría (2009, p. 67) considera dos clases de demanda, una estándar y otra con objetivos precisos:

La primera es la demanda de formación más frecuente [...]. Sin embargo, junto a ésta también está la demanda de necesidades puntuales. Se trata de la demanda de cursos diseñados 'a la carta' que responden generalmente a las necesidades de formación planteadas por las empresas o por grupos de aprendices con necesidades concretas de comunicación en la lengua de especialidad.

En su crítica a la metodología tradicional para enseñar idiomas, Springer (2000, p. 100) explica que, contrariamente a la docencia basada en listas de vocabulario y estructuras lingüísticas, el ANL se basa en un análisis del contexto de utilización de la lengua en situaciones de comunicación del medio profesional gracias a la identificación de actos de habla que permitirán luego confeccionar inventarios de contenidos.

Conviene aclarar al respecto que las NL están en constante evolución y que su identificación es consecuentemente dinámica. Por este motivo, si bien el ANL es inicialmente una actividad puntual, puede adquirir un carácter de actividad permanente o regular debiendo continuarse a lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje de manera evolutiva, adaptativa y cíclica como podemos observar en la figura 2.



Figura 2. El ANL como concepto cíclico. Fuente: Tano (2017, p. 130)

En su propuesta para el diseño de currículos especializados, Martín Peris *et al.* (2012, p. 41) recuerdan que, además de los docentes de EFE y de los expertos conocedores de una profesión determinada, son los miembros de la comunidad de prácticas quienes pueden desempeñar el papel de fuentes de información fidedignas. En efecto, los profesionales en ejercicio pueden proporcionar datos valiosos sobre sus rutinas y sus protocolos de actuación. Estos profesionales pueden legítimamente informar sobre los componentes lingüísticos más representativos de sus actividades empresariales cotidianas. Globalmente, podemos así obtener indicios sobre los eventos de comunicación profesional y sobre los diversos tipos de textos que se manejarán en estos eventos, como así también sobre los géneros de discurso a los que pertenecen esos textos. El ANL que recoja este tipo de informes facilitará *a posteriori* la elaboración de un programa acorde a las necesidades reales del público meta.

2.4. Los instrumentos para la recogida de datos destinados al ANL de profesionales

El ANL es una operación prospectiva de recogida de datos que se puede realizar gracias a la intuición, al sentido común y a la reflexión de quienes se abocan a este tipo de tareas. Sabemos que existen modelos intuitivos de ANL basados en la introspección y la experiencia del administrador del análisis (Van Ek, 1975; Van Ek y Alexander, 1977). No obstante, “nada podrá tender más hacia la objetividad que el uso de instrumentos metodológicos que permitan identificar datos mensurables [...] y que garanticen la justificada oportunidad de cualquier programa” (Tano, 2014, p. 960). Es el uso de instrumentos metodológicos que garantiza un mínimo de objetividad en el tratamiento de datos cuantificables. En este sentido, abogamos por la adopción de modelos probatorios (Tano, 2017) basados en pruebas e indicadores obtenidos a través de sondeos, tal como lo preconizan expertos como Richterich (1973b), Richterich y Chancerel (1977), Huhta (2002), Aguirre Beltrán (2000, 2004, 2012) y García-Romeu (2006).

A grandes rasgos, los instrumentos para la recogida de datos destinados al ANL de profesionales son de tres tipos (Martín Peris *et al.*, 2012, p. 43): cuestionarios, entrevistas y observación. No todos los instrumentos tienen el mismo alcance, ni el mismo impacto. Recordemos que, entre ellos, se encuentran no solamente las pruebas de nivel de idioma y los tests diagnósticos, sino también la propia autoevaluación de los interesados. Se añaden, además, las entrevistas individualizadas o grupales.

Aguirre Beltrán (2012, p. 104) considera que también se pueden obtener datos útiles analizando los anuncios de trabajo y los documentos auténticos utilizados para el ejercicio de la profesión. Son cuantiosas las informaciones que se logran obtener a partir del análisis de estos elementos a los cuales agregamos (Tano, 2017, p. 302) las publicaciones existentes sobre la profesión, la observación del discurso en situación real de trabajo y, sobre todo, el sondeo a profesionales en ejercicio.

3. Un ANL *ad hoc* para profesionales que utilizan el idioma español

3.1. La selección de variables propias de un ANL para profesionales

Teniendo en cuenta los lineamientos esbozados en el apartado anterior, proponemos tomar en consideración cinco variables de base que, a nuestro entender, deben figurar en toda encuesta a profesionales: 1) el perfil laboral; 2) la formación inicial en español; 3) el perfeccionamiento continuo de este idioma; 4) las prácticas comunicativas en la empresa que exigen la utilización del idioma español; y 5) el uso efectivo de la lengua española durante el ejercicio de la profesión.

Con el objetivo de identificar de manera más concreta cómo operan estas variables, proponemos en las tablas 2, 3, 4, 5 y 6 el listado de los principales elementos que conviene analizar en cada una de ellas.

- Sexo
- Edad
- Disciplina de formación principal
- Campo de intervención
- Tamaño de la empresa
- Sector de actividad
- Naturaleza jurídica de la empresa
- Tipo de contrato de trabajo
- Principal criterio de contratación
- Nivel de satisfacción del puesto actual
- Tipo de responsabilidad
- Posibilidad de ejercer la profesión utilizando únicamente un idioma
- Exigencia de ejercicio de la profesión utilizando dos o más idiomas
- Zona geográfica de movilidad durante los últimos años
- País que desea para una movilidad hacia el extranjero
- Aptitud para insertarse en un contexto profesional internacional
- Capacidad de adaptación intercultural

Tabla 2. Ítems para analizar el perfil laboral. Fuente: elaboración propia

- Examen de lengua española para ingresar a la formación
- Razones que justifican el estudio del español durante la formación académica
- Metodología de enseñanza del español en el centro de formación
- Tipo de evaluación del aprendizaje adquirido
- Nivel de español exigido para obtener el diploma
- Cantidad de años de estudio de la lengua española
- Exigencia de una certificación oficial externa de idioma español
- Participación en un programa de movilidad hacia el mundo hispánico
- Papel que desempeña la lengua española en la estrategia de formación del centro de estudios

Tabla 3. Ítems para analizar la formación inicial en español. Fuente: elaboración propia

- Nivel actual
- Objetivos personales para el perfeccionamiento
- Razones profesionales que animan a perfeccionar la lengua
- Medidas personales tomadas para mantener el nivel adquirido
- Medios utilizados de manera autónoma para mejorar la capacidad comunicativa
- Maneras preferidas para aprender el idioma
- Tipos de cursos propuestos en la propia empresa
- Grado de adaptación a la demanda de la formación propuesta por la empresa
- Existencia de sesiones de formación intercultural previas a la expatriación
- Competencias que la empresa busca desarrollar
- Enfoque metodológico más conveniente
- Situaciones de comunicación pertinentes para perfeccionar el idioma
- Aspectos lingüísticos sobre los que deben recaer los esfuerzos de formación
- Actividades de aprendizaje más adaptadas
- Recursos más apropiados
- Temas más interesantes del programa
- Factores personales que inciden en la formación

Tabla 4. Ítems para analizar el perfeccionamiento continuo del idioma español. Fuente: elaboración propia

-	Criterios utilizados para la selección del personal
-	Exigencia de manejo de la lengua previa a la contratación
-	Modos de evaluación de destrezas lingüísticas durante la entrevista de contratación
-	Posición con respecto al desarrollo de las competencias lingüísticas de los empleados
-	Medidas que se deberían tomar para gestionar mejor las cuestiones lingüísticas
-	Grado de consideración de las competencias en español de los empleados
-	Valor atribuido a la utilización cotidiana del español
-	Importancia del idioma utilizado en las sucursales extranjeras
-	Incitación al uso del idioma del cliente
-	Interés por los retos de la comunicación intercultural
-	Valor atribuido a los usos y costumbres de la clientela extranjera
-	Recurso a la traducción para la mejora de la productividad

Tabla 5. Ítems para analizar las prácticas comunicativas en la empresa que exigen la utilización del idioma español. Fuente: elaboración propia

-	Público con el cual se utiliza la lengua española
-	Tareas cotidianas recurrentes que exigen la utilización del español
-	Competencias en español para realizar el trabajo
-	Situaciones en las que se necesita comprender el español
-	Situaciones en las que se necesita expresarse en el español
-	Etapas del ciclo de gestión donde más interviene la lengua española
-	Manejo concreto del español en el entorno de trabajo
-	Uso real del español en la gestión de proyectos
-	Utilización precisa del español durante los viajes profesionales
-	Grado de consideración de las competencias en español en un posible ascenso
-	Influencia de las competencias en español en un eventual aumento de sueldo
-	Parte del salario que corresponde a las competencias en español
-	Español como primera, segunda o tercera lengua en el trabajo
-	Razones que explican un circunstancial fracaso comunicativo en español
-	Falta de competencias en español como causa de estrés

Tabla 6. Ítems para analizar el uso efectivo de la lengua española durante el ejercicio de la profesión. Fuente: elaboración propia

3.2. La metodología para la realización de una encuesta destinada al ANL de profesionales

Después de haber sopesado el alcance de los instrumentos metodológicos enunciados en el punto 2.4., consideramos que las encuestas a profesionales constituyen la herramienta más conveniente para nuestro caso. El sondeo que se hace a través de cuestionarios en línea presenta efectivamente algunas ventajas, tales como: i) limitar los efectos relacionados con la personalidad del encuestador; ii) obtener datos a gran escala y de manera anónima; y iii) disponer de una herramienta en formato electrónico que llegue directamente al informante (para que responda en forma autónoma sin recurrir a intermediarios), que haga obligatoria la respuesta (para la estandarización del análisis), que toque a una muestra representativa de la población meta (difícil de alcanzar por métodos tradicionales), que permita ganar en exactitud (sin tratamiento manual de informaciones) y que facilite la comparabilidad de respuestas (haciendo las mismas preguntas a todos).

La encuesta que analizaremos en los siguientes apartados tuvo la intención de proporcionar información detallada sobre un tema nunca antes tratado. Su objetivo primero consistió en explorar la relación existente entre los profesionales de la ingeniería

y la lengua española. Lo que se buscaba era verificar el grado y las condiciones de uso del idioma español entre los miembros de dicho colectivo.

El método empírico de colecta y tratamiento de datos nos pareció el más adaptado para aplicar en una muestra reducida de la población estudiada. Este método fue adoptado porque no requiere la existencia de una base de datos previa que cuente de forma exacta el número de individuos que constituyen la población meta.¹ Por consiguiente, nuestra meta era lograr constituir un inicio de base de datos sabiendo de antemano que la tarea no sería cómoda. ¿Cómo saber quiénes de los casi un millón de ingenieros diplomados y en activo en Francia usaban la lengua española en su trabajo? Y, lo que era aún más complicado, ¿cómo establecer el contacto con dichas personas para que participaran en nuestra encuesta? La única información de la que disponíamos eran las cinco características de la población que deseábamos estudiar. Los individuos: i) eran franceses; ii) poseían el francés como lengua materna; iii) ostentaban el título de ingeniero; iv) se encontraban trabajando y ocupando un puesto relacionado con la ingeniería; y v) hablaban español.

Concretamente, nuestra meta era recoger el punto de vista de los ingenieros franceses sobre el lugar que ocupa la lengua española en su actividad profesional y sobre el uso efectivo de este idioma en el ejercicio de su profesión. La recolección de estos informes se hizo por medio de una encuesta anónima, accesible en Internet, que buscaba recoger datos cuantitativos y cualitativos a la vez. El cuestionario, compuesto de cien preguntas distribuidas en cinco secciones (Tano 2017, pp. 559-574), era semidirectivo porque ofrecía la posibilidad de incluir respuestas individualizadas.

Una vez verificada la viabilidad del proyecto a través de una preencuesta, el método de distribución consistió en enviar un correo electrónico (Tano, 2017, p. 552) presentando sucintamente el dispositivo a 423 organismos relacionados con el mundo ingenieril y que eran contabilizados como susceptibles de interesarse por este tipo de sondeo. De esta manera, se asociaron al dispositivo de distribución las entidades que figuran en la tabla 7.

-	123 asociaciones de exalumnos de las diferentes escuelas de ingeniería francesas
-	25 asociaciones regionales del colectivo Ingenieros y Científicos de Francia
-	25 agrupaciones de altos ejecutivos
-	27 cámaras regionales de comercio e industria
-	127 cámaras departamentales de comercio e industria
-	23 organizaciones sindicales que incluyen a ingenieros
-	23 instituciones científicas

Tabla 7. Entidades participantes en la difusión de la encuesta “el uso del idioma español entre los ingenieros franceses”. Fuente: Tano (2017, pp. 553-555)

La incertidumbre relativa a la cantidad de participantes nos obligó a adoptar la siguiente estrategia: como queríamos llegar a individuos con características muy precisas, difundimos nuestro cuestionario a los 423 organismos mencionados más arriba solicitándoles que transmitieran a todos sus miembros el enlace hacia nuestra encuesta.

En el mensaje que presentaba nuestro dispositivo, rogábamos a los interesados que transfirieran dicho enlace a las personas de su entorno que reunieran las características de la población meta. Lo que buscábamos era un efecto “bola de nieve”, es decir, un fenómeno en el cual las reacciones en cadena producirían un efecto de acumulación. Gracias a esta manera de proceder, pudimos obtener las respuestas de 79 participantes que constituyeron nuestra muestra. Era evidente que, dada la imposibilidad de encuestar de forma integral a los miembros de la población meta, teníamos que encontrar una muestra de la misma tomando el riesgo de acceder a una cantidad reducida de respuestas. Conscientes del peso relativo de la muestra, procedimos a un muestreo empírico (inferior a 100) que nos permitió llegar a resultados aproximativos.²

A los fines de esta investigación, podemos interpretar afinadamente los resultados obtenidos como tendencias verificables en relación con usos del idioma español perfectamente identificados. El valor probatorio de esta encuesta se encuentra reforzado en el hecho de que el porcentaje medio de respuestas “no sabe” fue muy bajo, alrededor de un 13%, lo que asegura la viabilidad del conjunto.

3.3. El análisis de los resultados obtenidos a partir de los datos sobre NL de profesionales que hacen uso de la lengua española

Apoyándonos en las preconizaciones de Blanchet y Chardenet (2011, p. 19), consideramos que, en su aspecto cualitativo, la cientificidad de los conocimientos producidos a partir del análisis de los resultados de nuestra encuesta se puede validar por: i) su operacionalidad (posibilidad de efectuar posibles intervenciones desde la verificación de tendencias observadas); ii) su coherencia interna (entre los objetos de investigación estudiados, los métodos utilizados y las interpretaciones efectuadas); iii) su coherencia externa (entre la confrontación de nuestros datos con informaciones provenientes de la literatura existente); y iv) su aceptabilidad o su discutibilidad (entre nuestras opiniones personales provenientes de la observación de tendencias verificadas y las suministradas por otros investigadores, informadores o actores de campo).

En este sentido, proponemos a continuación una síntesis de las tendencias observadas para cada una de las cinco secciones de nuestra encuesta. Dichas informaciones representan una fuente de abundantes datos que confirman nuestras observaciones y, al mismo tiempo, revelan ciertas realidades insospechadas.³

3.3.1. Tendencias observables sobre el perfil laboral

Los ingenieros franceses que declaran poseer competencias en lengua española son hombres jóvenes cuya edad media es de 35 años (Tano, 2017, pp. 358-363). Quienes utilizan el español en su trabajo cuentan con especializaciones muy diversas pero son mayormente generalistas. Ejercen su profesión más bien en grandes empresas privadas de los sectores secundario y terciario. No se los puede asociar a un campo determinado

ya que ejercen en todos los sectores de actividad. Intervienen en áreas muy diversas pues su perfil, que no es únicamente científico y técnico, les permite adaptarse a un trabajo de gestión empresarial donde ocupan responsabilidades jerárquicas. Ya no pueden ejercer su profesión utilizando únicamente la lengua francesa, máxime si han sido contratados por su capacidad para trabajar con colegas o clientes de otros países. Si bien pocos son los que ya han trabajado en un medio hispanico, un cierto número de interesados desea hacerlo, principalmente en un país hispanohablante de América. Quienes ya han tenido la experiencia de trabajar en este contexto, se declaran satisfechos porque han demostrado su aptitud para insertarse en una vida profesional marcada por la internacionalización. Como disponen de facultades de adaptación cultural en contexto plurilingüe, son capaces de comunicar con eficacia.

3.3.2. Tendencias observables sobre la formación inicial en español

El nivel de lengua española no ha formado parte de los parámetros utilizados para integrar la formación inicial de ingeniería (Tano, 2017, pp. 363-366). Sin embargo, varias razones justifican la inclusión de este idioma en los programas de formación académica siendo la principal la posibilidad de mencionar las competencias en español en el *curriculum vitae*. Una mayoría ha aprendido este idioma solamente en cursos presenciales durante los cuales sus conocimientos se evaluaban esencialmente a través de ejercicios de gramática. En este sentido, parecen no haber sido lo suficientemente sensibilizados al valor de inserción profesional que podemos atribuir hoy en día a la lengua española. El balance sobre la eficacia de su formación para trabajar en contexto internacional hispanohablante es bastante contrapuesto. Durante su preparación universitaria, no debían alcanzar ningún nivel en español para obtener el título de ingeniero.⁴ Nunca han participado en un programa de intercambio enfocado hacia países de habla hispana. Esto puede ser debido al hecho de que su escuela no estaba dotada de una estrategia de internacionalización que facilite la integración de las destrezas que exige hoy el mercado laboral. Consecuentemente, no han sido formados para adquirir competencias útiles en lengua y cultura hispánicas para la inserción profesional. Sin embargo, están convencidos de que la legitimidad sobre la cual reposa una formación de tipo internacional encuentra su justificación en la necesidad que tienen los ingenieros de estar bien preparados para poder acrecentar la capacidad de utilización de diferentes referenciales culturales.

3.3.3. Tendencias observables sobre el perfeccionamiento continuo en español

Los ingenieros franceses que poseen conocimientos en lengua castellana no conocen su nivel actual y tampoco siguen cursillos de perfeccionamiento (Tano, 2017, pp. 367-371). No obstante, estarían interesados en perfeccionar su español en caso de que existieran ocasiones de uso. Aunque ya lo hayan estudiado de manera autónoma, prefieren hacerlo con la ayuda de un profesor. Cuando la oferta de formación continua existe en su lugar

de trabajo, esta tiene como objetivo satisfacer las necesidades concretas de los asalariados, sobre todo en caso de traslado a un país hispano. Los ingenieros son conscientes de que el aprendizaje del español en contextos de formación continua debería apuntar hacia el desarrollo de competencias comunicativas y no de conocimientos puramente lingüísticos; lo que interesa son los aspectos pragmáticos relacionados con la adquisición de saberes operativos. El enfoque accional es la metodología que más inspira a los ingenieros ya que les permite adquirir destrezas sociolingüísticas. Son mayoritarios en pensar que la práctica comunicativa, tanto oral como escrita, debería efectuarse a partir de situaciones de la vida cotidiana y de la vida profesional, perfeccionando al mismo tiempo la lengua general y la lengua de especialidad. Las actividades de aprendizaje deberían poner énfasis en la recepción y la producción orales, ya que el entrenamiento a la conversación constituye la actividad que mejor se adapta para una clase de español impartida a ingenieros en ejercicio. En cuanto a los recursos para aprender, les interesan los artículos de prensa sobre temas de actualidad, dando preferencia a temáticas relacionadas con la industria y el comercio.

3.3.4. Tendencias observables sobre las prácticas comunicativas en la empresa que exigen la utilización del idioma español

Para los ingenieros franceses, la utilización del español se va transformando en un reto que muchos califican como vital para su empresa (Tano, 2017, pp. 371-375). Cuando procede, esta última tiende a considerar las destrezas en español del mismo modo que las demás competencias indispensables para la realización de tareas profesionales animando a sus asalariados a que desarrollen habilidades en dicho idioma. En el momento de la contratación, la empresa determina el nivel requerido en español para ocupar el puesto de trabajo. La experiencia personal de contacto con otras culturas también es un criterio de selección importante. La capacidad para comunicar en un contexto cultural hispánico constituye una habilidad esencial a ojos de la empresa. Sin embargo, esta se conforma con solo incitar a utilizar el español cuando sea necesario sin ofrecer a sus altos mandos una formación adaptada a los usos y costumbres del país del cliente. Una mayoría admite que la utilización del español resulta útil para aumentar el nivel de negociación y de penetración de los mercados internacionales como así también para acrecentar los flujos de datos comerciales y técnicos destinados a los agentes internacionales.

3.3.5. Tendencias observables sobre el uso efectivo de la lengua española durante el ejercicio de la profesión

Los ingenieros franceses que fueron empleados por hablar la lengua castellana la utilizan casi todo el tiempo en su trabajo (Tano, 2017, pp. 375-380). Aunque no se trate de la primera lengua utilizada, ocupa a pesar de todo un honorable segundo lugar y, en ciertos casos, aparece también en tercera posición. Los ingenieros temen que la falta de confianza

en sus competencias en español les haga fracasar en su comunicación profesional, por eso están siempre muy atentos a no cometer errores, sobre todo de traducción. Sus habilidades en el manejo del idioma les han permitido ascender profesionalmente, efectuar un trabajo más enriquecedor e incluso recibir aumentos de sueldo. Quienes utilizan el español lo hacen con un público muy amplio, particularmente con compradores y jefes de proyecto. Las tareas de expresión e interacción son las más recurrentes, principalmente en conversaciones telefónicas o durante asambleas en las cuales deben tomar la palabra. Los ingenieros confirman que las actividades de gestión técnico-científica que se realizan utilizando la lengua española alcanzan proporciones para nada desdeñables.

4. Conclusiones

A través de lo expuesto, queda claro que el ANL de profesionales es una etapa de información previa que se presenta como una fase inicial de concepción de un programa de EFE. Según nuestro posicionamiento científico, es, sobre todo, un paso obligado del currículo centrado en el alumno. Esta herramienta de ayuda a la toma de decisiones se convierte, además, en un instrumento de ajuste de las variables que inciden en el proceso de enseñanza / aprendizaje (alumnos, profesor, centro de formación y profesionales en ejercicio).

Entendemos que obviar esta etapa sería un error metodológico irreparable para los docentes que buscan gestionar eficientemente el proceso de enseñanza / aprendizaje en EFE. El objetivo del ANL es identificar las necesidades comunicativas para maximizar dicho proceso centrándose en lo que el alumno necesita y en la forma en que desea aprenderlo. No cabe duda de que este tipo de análisis tiene un carácter revisionista, en el sentido de mejora de los cursos, reportando a los docentes numerosos y variados beneficios.

A la luz de los datos teóricos y empíricos examinados en el presente trabajo, entendemos que el ANL: i) representa la primera etapa en el diseño de una curso de EFE y aquella en la que se basan las decisiones posteriores; ii) mide deficiencias, es decir, el desajuste entre habilidades iniciales y competencias deseadas identificando las destrezas que realmente requieren ser fortalecidas; y iii) permite detectar cambios en las NL, lo cual es de gran importancia en un contexto laboral en constante transformación.

El éxito formativo depende en gran medida de la realización de un ANL *ad hoc* que permita una programación ya no interpretada como un producto terminado, sino como un proceso dinámico. En este sentido, la consulta de profesionales constituye un método que se adapta perfectamente para el diseño de cursos a medida como lo son los cursos de EFE. Conociendo exactamente la demanda de los profesionales podemos proponer respuestas adaptativas guiadas por una reflexión que tenga en cuenta las necesidades reales en materia de formación. Conocer el perfil profesional que se desea formar, descartando intuiciones y observaciones subjetivas, es un requisito para la elaboración o el ajuste de cualquier propuesta didáctica centrada en el alumno.

Ante la multiplicidad de contextos profesionales, el ANL se transforma en un paso ineludible para un curso de EFE. Por otra parte, siendo la realidad de cada curso compleja por definición, su programación específica solo puede afrontarse desde un estudio perfectamente situado. Es justamente lo que hemos tratado de ilustrar a través del análisis de nuestra encuesta *ad hoc* realizada a profesionales de la ingeniería.

Como fruto de nuestra investigación y en correlación con el objetivo anunciado en nuestra introducción, concluimos que las grandes variables que necesariamente tienen que tomarse en cuenta en todo ANL que se realice a profesionales en ejercicio son : i) el perfil profesional (para cuyo análisis hemos propuesto 17 ítems); ii) la formación inicial en español (desmembrada en 9 ítems); iii) la formación continua en español (examinada a través de 17 ítems); iv) las prácticas lingüísticas en el seno de la empresa u organización (analizadas en 12 ítems); y v) el uso efectivo de la lengua española en el ejercicio de la profesión (estudiado por medio de 15 ítems). El análisis de las tendencias observables en cada una de las cinco grandes variables nos ha permitido recabar valiosos informes útiles a la hora de elaborar un curso a medida.

En resumidas cuentas, la recolección y el análisis de este tipo de informes no puede sino mejorar la elaboración de un programa de EFE conforme a las NL reales del público meta.

Notas

¹ Dicho sea de paso, tal base de datos no existe en la actualidad, ya que, después de varias averiguaciones, ninguna institución conocida se encuentra en condiciones de suministrar una lista de ingenieros franceses, diplomados, en activo y que hablen español. Al mismo tiempo, éramos conscientes de que, en caso de existir tal lista, hubiese sido imposible recuperar los datos pues las instituciones propietarias la guardarían en su estricta posesión por razones legales, estratégicas o comerciales.

² Conviene aclarar que, debido a la falta de estimación de la población meta total, fue imposible calcular la tasa de respuesta y el margen de error de nuestros resultados. Por esta razón, decidimos que los porcentajes explotados debían ser redondeados (a la media superior o inferior) con la intención de no añadir aún más complicaciones al tratamiento estadístico de datos.

³ Por razones de espacio y para no sobrecargar la lectura del presente apartado, no se transcriben en el mismo los porcentajes de los resultados obtenidos en la encuesta. Sin embargo, todas las cifras se encuentran en el documento referenciado entre paréntesis y puesto a disposición en la sección bibliográfica.

⁴ Es de destacar que en Francia no se otorga el título de ingeniero a quién no disponga de un nivel mínimo B2 en inglés y de un nivel mínimo B1 en una segunda lengua extranjera, generalmente el español.

Bibliografía

- Afriat, C., Gay, C. y Loisl, F. (2006). *Mobilités professionnelles et compétences transversales*. Paris: Centre d'analyse stratégique du Premier Ministre - La Documentation Française. Recuperado el 15 de agosto de 2019 de <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/064000527.pdf>
- Aguirre Beltrán, B. (2000). El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas. En M. Bordoy, A. Van Hooft y A. Sequeros (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)*. pp. 34-43, Ámsterdam: Secretaria General Técnica del Ministerio de Educación y Deporte. Recuperado el 15 de agosto de 2019 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0006.pdf
- Aguirre Beltrán, B. (2004). Análisis de necesidades y diseño curricular. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. pp. 643-664. Madrid: SGEL.
- Aguirre Beltrán, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Madrid: SGEL.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Canale, O. y Extramiana, C. (2015). *Guide des bonnes pratiques linguistiques dans les entreprises*. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication. Recuperado el 15 de agosto de 2019 de http://www.culturecommunication.gouv.fr/content/download/93482/840784/version/5/file/guide_bonne-pratiqu-ling-entreprise_2015_def.pdf
- Castellanos Vega, I. (2010). Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos. *Monográficos MarcoELE*. N°10, 23-35. Recuperado el 15 de agosto de 2019 de http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.castellanos.pdf
- Chevrier, S. (2013). *Le management interculturel*. 3ème. Paris: PUF (Que sais-je ? n° 2535).
- De Ferrari, M. (2006). Développer la formation linguistique au titre de la formation professionnelle continue en entreprise. *Migrations études*. 133, 1-12. Recuperado el 15 de agosto de 2019 de <http://co-alternatives.fr/wp-content/uploads/2010/03/migrationsetudes133.pdf>
- García Delgado, J. L., Alonso, J. A. y Jiménez, J. C. (2012). *Valor económico del español*. Barcelona/Madrid: Ariel/Fundación Telefónica.
- García-Romeu, J. (2006). Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos. *Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)*. pp. 145-161. Utrecht: Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 15 de agosto de 2019 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0014.pdf
- Gómez de Enterría, M. J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco/Libros.

Grin F. (2010). Plurilinguisme dans le monde du travail : l'analyse des besoins. *Babylonia*. 1, 10, 55-59. Recuperado el 15 de agosto de 2019, http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2010-1/baby1_10grin.pdf

Grin F., Sfreddo C., Vaillancourt F. (2009). *Langues étrangères dans l'activité professionnelle (LEAP)*. Genève : Observatoire ELF (Économie Langues Formation) de l'Université de Genève. Recuperado el 15 de agosto de 2019 de <http://www.unige.ch/traduction-interpretation/recherches/groupe/elf/files/7414/5865/9202/LEAP-RF-7logos.pdf>

Gumperz J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris: Éditions de Minuit.

Habermas J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.

Hagen S. (2011). *Guide linguistique à l'intention des entreprises européennes - Communiquer efficacement dans le cadre de vos échanges internationaux*. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne. Recuperado el 15 de agosto de 2019 de <http://bookshop.europa.eu/en/the-language-guide-for-european-business-pbNC3110923/>

Heller M. y Boutet J. (2006). Vers de nouvelles formes de pouvoir langagier ? Langue(s) et identité dans la nouvelle économie. *Langage & société*. Vol. 118 Langues et nouvelle économie, 5-16. Recuperado el 15 de agosto de 2019 de <http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2006-4-page-5.htm>

Huhta M. (2002). *Outils pour la planification de la formation linguistique*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur. Recuperado el 15 de agosto de 2019 de <https://rm.coe.int/outils-pour-la-planification-de-la-formation-linguistique/1680886e91>

Keeley B. (2007). *Le capital humain - Comment le savoir détermine notre vie*. Paris : Éditions de l'Organisation de Coopération et de Développement Économique. Recuperado el 15 de agosto de 2019 de <https://www.oecd.org/fr/lesessentiels/lecapitalhumaincommentlesavoirdeterminenotrevie.htm>

Martín Peris E., Sabater M. L. y García Santa-Cecilia Á. (2012). *Guía para el diseño de currículos especializados*. Madrid: Instituto Cervantes.

Narcy-Combes M.-F. y Salaün M. (2014). Plurilinguisme(s) et entreprise : enjeux didactiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures: Les Cahiers de l'Acedle*. 11, n°2, 3-10. Recuperado el 15 de agosto de 2019 de <https://rdlc.revues.org/1735>

Richterich R. (1973a). *L'analyse des besoins langagiers*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Recuperado el 15 de agosto de 2019 de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED086011.pdf>

Richterich R. (1973b). "Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes". *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, pp. 30-43.

Richterich R. y Chancerel J.-L. (1977). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Paris: Hatier/Conseil de l'Europe.

Riutort Cánovas A. (2019). *El análisis de necesidades en la enseñanza del español específico para los negocios. Teoría y práctica*. Taiwán: Kaun Tang International Publications Ltd.

Sainsaulieu I. (2011). "Le devenir professionnel des ingénieurs confrontés aux transformations de l'organisation du travail". *Un ingénieur, des ingénieurs : expansion ou fragmentation ? Nouveaux regards et approches comparées*. Paris: École des hautes Études en Sciences Sociales. Recuperado el 15 de agosto de 2019 de http://fns.unifr.ch/travail-et-politique/images/stories/colloques/Paper_EHESS2011_TAPAS.doc

Springer C. (1993). "Éléments de réflexion méthodologique sur les besoins de communication dans le secteur économique". *Asp*. N° 2, pp. 403-412. Recuperado el 15 de agosto de 2019 de <http://asp.revues.org/4339>

Springer C. (2000). *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris: Ophrys.

Tano M. (2014). Consideraciones previas del análisis de necesidades en EFE para el alumnado de ingeniería, en Y. Morimoto, M.V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez, (Eds), *Actas del XXV Congreso Internacional de la Asociación de Profesores de Español Lengua Extranjera (ASELE). La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Universidad Carlos III, Madrid-Getafe (España): Centro virtual Cervantes-Biblioteca del profesor, pp. 953-967. Recuperado el 15 de agosto de 2019 de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0953.pdf

95

Tano M. (2017). *L'analyse des besoins langagiers en espagnol sur objectifs spécifiques : le cas des formations françaises d'ingénieurs*. Thèse de doctorat en langues, littératures et civilisations romanes: Espagnol. Nanterre: Université Paris Nanterre (École doctorale 138-Équipe d'accueil 369). Recuperado el 15 de agosto de 2019 de www.theses.fr/2017PA100125

Truchot C. (2015). *Quelles langues parle-t-on dans les entreprises en France ? Les langues de travail dans les entreprises internationales*. Ministère de la Culture et de la Communication. Toulouse : Éditions Privat. Recuperado el 15 de agosto de 2019 de www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Droit-au-francais/Le-francais-dans-la-vie-sociale/Quelles-langues-parle-t-on-dans-les-entreprises-en-France

Van Ek J. A. (1975). *The Threshold Level in a European-Unit/ Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council of Europe. (Systems Development in Adult Language Learning). Recuperado el 15 de agosto de 2019 de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED108482.pdf>

Van Ek J. A. y Alexander L. G. (1977). *The threshold level for modern language learning in schools*. Strasbourg: Council of Europe.

Zarifian P. (2015). *Le travail et la compétence : entre puissance et contrôle*. Paris: Presses Universitaires de France.

EXPERIENCIAS PRÁCTICAS

Laboratorio de ideas: del papel al producto final

Pablo Arribas Bulnes,
Instituto Cervantes de Burdeos, Kedge Business School, Francia

Resumen

97

En el siguiente trabajo mostraremos un proyecto que se centra en la creación, desarrollo y puesta en marcha de un producto o servicio inventado en clase. Para llevarlo a cabo con éxito, son necesarias altas dosis de imaginación, perseverancia, así como de pragmatismo a la hora de crear un producto en todas sus fases: desde el nacimiento de una idea y su desarrollo hasta que finalmente se convierte en un proyecto viable. En la presentación ante la clase, los compañeros ejercen de clientes, formulan preguntas en cuanto al funcionamiento de los productos y muestran su posible decisión de compra de dichos productos. Se trata de un proyecto en grupo llevado a cabo en varias instituciones educativas de educación superior y que permite desarrollar competencias lingüísticas, técnicas, organizativas e interpersonales.

Palabras clave: EFE, Español de los Negocios, propuestas didácticas.

1. Presentación

1.1. Introducción

¿Es posible que ya esté todo inventado? ¿Cómo es posible que sigan apareciendo nuevos productos cada día? Hay quien asegura que son más de 300 los productos que se incorporan al mercado cada semana. Un estudio de Nielsen (2014) afirma que “el 85% de los productos nuevos fracasan, solo el 15% permanece”, es decir, ocho de cada diez de esos productos están abocados al fracaso poco tiempo después de su nacimiento. Lo cierto es que aquí nos vamos a meter en la piel de desarrolladores y creadores de productos para llevar a cabo este tipo de inventos. Es más, todo ello sin salir del aula y con la siguiente propuesta. Mas que por ser una propuesta innovadora, destaca por la complejidad de los procesos intermedios y sus múltiples tareas, perfectas para realizar en grupo.

Proponemos un conjunto de actividades centradas en la creación, invención y desarrollo de un producto o servicio. Este proceso engloba altas dosis de imaginación, perseverancia, creatividad, así como de pragmatismo a la hora de crear un producto en todas sus fases. Se trata pues de crear algo útil para la sociedad, viable en términos económicos y que pueda aportar beneficios a sus creadores. De este modo, vamos a observar desde el nacimiento de una idea y su desarrollo hasta que pase a ser un proyecto tangible. Se trata de una actividad en grupo que por su complejidad va a permitir desarrollar competencias lingüísticas, técnicas, organizativas e interpersonales, e incluso adentrarnos en temas de marketing y propiedad intelectual.

1.2. Objetivos y metodología

Este proyecto lo hemos llevado a cabo unos cuantos colegas en un par de escuelas de negocios de Burdeos y en la Universidad Bordeaux-Montaigne con estudiantes de *Lenguas Extranjeras Aplicadas*. En realidad, no hemos inventado nada, pero le hemos dado una vuelta de tuerca. Se observa que los estudiantes disfrutan realizando este proyecto, principalmente porque logran diversificarse las tareas y cada uno se ocupa de una parte. Es cierto también que se observan unos resultados diferentes que mostraremos más adelante.

Los objetivos principales se centran, por un lado, en el léxico empresarial y fraseología específica, el uso de los tiempos y modos verbales, conocer el registro empleado en cada situación y otras estructuras que forman parte de este plano lingüístico; y, por otro lado, en los contenidos conceptuales relacionados con la realización del plan de negocios, la campaña de publicidad y el análisis DAFO. Es bastante común que los estudiantes dispongan de prácticas obligatorias en el extranjero, con lo que, a la conclusión del proyecto, aumentamos sus posibilidades de interacción, creación y principalmente su grado de confianza en la lengua extranjera. Las relaciones de los estudiantes dentro y fuera del aula forman parte de los objetivos interpersonales: tienen que ponerse de acuerdo, organizarse, argumentar y negociar entre ellos... Es necesario

saber trabajar en equipo para después llevarlo a cabo en la vida real, sacar lo mejor de uno mismo, generar confianza en uno mismo y en los demás, resolver conflictos y trabajar bajo presión para cumplir con plazos ajustados. Estas afirmaciones se hacen evidentes de forma general y específica al finalizar el proyecto.

A continuación, comentamos que en realidad se trata de una actividad compleja que incluye muchos ejercicios de menor envergadura que describo a continuación: vamos a entrar dentro de la política del lanzamiento del producto, pilar básico en el desarrollo de las diversas estrategias que realiza la empresa. Los productos o servicios se fabrican o crean para obtener beneficios, satisfacer las necesidades de los consumidores y dar respuestas válidas a un mercado en constante evolución. Estos factores constituyen la base de cualquier idea de marketing. Por ello, una pequeña parte importante se trabaja en clase, donde se explican las instrucciones, se muestran ejemplos, se trabaja el léxico, pero el grueso de la actividad se realiza fuera del aula.

1.3. Evaluación

Se trata de una actividad grupal en la que se evalúan principalmente las destrezas de expresión oral de manera individual. No obstante, se tiene en cuenta también la corrección gramatical de los elementos visuales mostrados, la complejidad del trabajo, la cohesión del grupo, la organización, los componentes multimedia, el análisis financiero previo y la interacción que se consigue con el resto de la clase. También es posible pedir el trabajo por escrito que apoye con argumentos todo lo que presenta el grupo. No hay un modelo único de lanzamiento de producto, ya que lo que pretende esta actividad es una suma de diferentes aspectos creativos, organizativos e introductorios al mundo empresarial.

2. Marco teórico

2.1. Justificación

Antes de ahondar en el proyecto, hemos de encuadrar esta actividad en su lugar correspondiente. Se encuentra ubicada en el español de los negocios, subgrupo de los lenguajes de especialidad. Como apunta Martínez Egido (2009), al hablar del español de los negocios nos referimos a la lengua de especialidad económica caracterizada por un lenguaje que mezcla lo técnico y lo divulgativo, que no siempre se utiliza entre expertos y que tiene como finalidad la comunicación sobre temas económicos entre los ciudadanos y cuya producción puede ser tanto oral como escrita.

El lanzamiento del producto, como lo vamos a denominar ahora, se explica en las primeras sesiones del semestre debido a su complejidad. De esa forma, se forman los grupos y se atribuyen las fechas de presentación. Esto permite a los estudiantes trabajar de forma autónoma para realizar la presentación hacia el final del semestre. Es aplicable

en la mayoría de los niveles, si bien es cierto que en niveles más bajos la duración de la presentación tenderá a ser inferior, pero no así la calidad del trabajo realizado. En esta propuesta, el tiempo de exposición es de 25 minutos, aunque eso depende del número de miembros de cada grupo. Lo ideal es que cada estudiante presente durante cinco minutos. Todos cuentan con las siguientes instrucciones:

Cada grupo presentará al resto de la clase durante 20-25 minutos un producto inventado por los estudiantes como si estuvieran ante un auditorio de clientes potenciales con la finalidad de dar a conocer las ventajas del producto expuesto. Igualmente tendrán que presentar la campaña publicitaria en vídeo creada con el fin de promocionar este nuevo producto o servicio y que podrá contar con recursos de la publicidad como el eslogan, logotipo, elementos visuales, página Facebook e Instagram, entre otros.

Durante la presentación será obligatorio que cada miembro del grupo desempeñe una función precisa en la empresa. La vestimenta tendrá que ir en consonancia con dicha función; habrá una muestra del producto o una imagen que lo evoque; se presentará un Power Point en el que se proyectará el plan que se pretende desarrollar, empezando por una presentación de la empresa ficticia (breve historia de la empresa con utilización de los tiempos del pasado, organigrama, número de asalariados, localización...) y se «venderá» el producto al resto de la clase. Habrá que explicar cómo surgió la idea de crear el producto, funcionamiento, características (color, dimensiones y materiales empleados), hacer una comparación con otros productos similares, relación calidad-precio, de la parte financiera; presentar una campaña de comunicación (en qué medios, puntos de venta del producto, así como las acciones de comunicación).

Se podrán elegir tantos soportes publicitarios como se considere, será obligatorio crear un vídeo publicitario en el que los participantes (o al menos sus voces presenten el producto) y, por supuesto, tener un eslogan. Por último, se abrirá un espacio de diálogo en el cual cada estudiante de la clase podrá hacer preguntas sobre el producto a sus creadores, dar su opinión y plantear si comprarían el producto si estuviera en el mercado. Una vez terminadas todas las presentaciones de producto, los estudiantes eligen por consenso el mejor, el más original y el producto que no sirve absolutamente para nada.

2.2. Elementos lingüísticos: recursos léxicos y gramaticales

En este apartado, vamos a profundizar en dos objetivos. Por un lado, los objetivos lingüísticos y, por otro, los conceptuales. Los relacionados con la lengua española son los que más nos interesan, puesto que, en tanto que profesores de español, debemos tener y dejar claro que nuestra función principal se basa en la parte que aborda la comunicación, la gramática, la fonética, etc. y no tanto en los aspectos técnicos de las finanzas o el marketing. En ese caso, si trabajamos con estudiantes de negocios, posiblemente estén familiarizados con la parte más técnica del proyecto que aborda entre otros, el análisis PESTEL, DAFO y 4P entre otros.

En clase, como activación del conocimiento, se estudian en paralelo conceptos relacionados con el producto y su lanzamiento. Por ejemplo, se completan definiciones

de producto como un conjunto de características y atributos tangibles (forma, tamaño, color...) e intangibles (marca, imagen de la empresa, servicios adicionales...). Asumimos que el comprador acepta el producto para satisfacer una necesidad. Por tanto, en marketing un producto no existe hasta que no responde a una necesidad, a un deseo.

Hoy en día, la tendencia creciente es que un servicio acompañe al producto para conseguir crear una experiencia que el consumidor no olvidará. Esos recuerdos o huellas que constituyen el *feedback* son casi más importantes que el producto o servicio en sí, puesto que todos como consumidores y usuarios contrastamos los comentarios en TripAdvisor o Booking.com antes de ir a un restaurante o a un hotel, respectivamente. Se dice que solo se recordarán las marcas capaces de generar emociones en la gente...

A continuación, una propuesta de Marcé y de Prada (2010, p. 36) para trabajar en clase la definición de producto y sus características de forma básica:

1. Calidad	2. Precio	3. Envase	4. Diseño, forma y tamaño
5. Marca	6. Servicio	7. Imagen del producto	
a) Permiten la identificación del producto o la empresa. b) Valoración de las propiedades del producto a partir de unos estándares que deben apreciar o medir las cualidades y permiten ser comparativos con la competencia. c) Conjunto de valores añadidos a un producto que nos permite poder marcar las diferencias respecto a los demás. d) Opinión global que se crea en la mente del consumidor según la información recibida, directa o indirectamente, sobre el producto. e) Elemento de protección del producto y que tiene un gran valor promocional y de imagen. f) Valor final de adquisición. g) Facilita la identificación del producto y permite su recuerdo asociado a uno u otro atributo.			

Tabla 1. Actividad para relacionar cada factor de análisis de un producto con su definición

<i>marca, competencia, rentabilidad, sector, mercado, cubrir los costes, empresas competidoras cuota, envasado, ingresos, consumidores</i>
El producto: debe tener las características adecuadas para satisfacer las necesidades de los _____. Es necesario diferenciarlo de los productos ofrecidos por las _____. Para ello será decisiva la elección de la _____ y el diseño del _____. El precio: es necesario que permita obtener unos _____ suficientes para _____ de la empresa y que, además, sea atractivo para los consumidores. El precio de venta puede tener diferentes objetivos, los principales son: - conseguir la máxima _____; - mantener o aumentar la _____ de mercado; - llevar a cabo un estudio de _____; - tener en cuenta la _____ para evitar la guerra de precios; - identificar los productos o servicios sustitutos en el _____ de tu empresa.

Tabla 2. Actividad para relacionar los atributos que nos ayudan a definir el producto

Nos adentramos en el plan de negocio con un ejemplo en el que se trabaja el léxico al tiempo que los estudiantes se familiarizan con su estructura en español. Para ello, realizamos unas actividades de comprensión y expresión escrita en las que emplear el vocabulario facilitado de manera progresiva. Primero facilitamos el vocabulario para completar el modelo del plan de negocio. A continuación, una actividad más relacionada con la lengua en la que clasificar las estructuras vistas en el ejercicio anterior. Por último, ellos mismos han de redactar un modelo basándose en el anterior.

Lee el siguiente plan de negocio y coloca cada palabra en su hueco correspondiente

cartera de clientes - nicho de mercado - puntos fuertes

1. Descripción del producto [...]

2. **Estudio de mercado**

Estamos convencidos de que nuestro proyecto es viable porque el mercado al que nos dirigimos no cuenta con ningún producto semejante, **lo que** constituye uno de nuestros principales _____. Constatamos, por lo tanto, que existe un _____ para nuestro producto.

España cuenta con más de dos millones de motoristas, **por lo que**, en nuestra fase inicial, **nos dedicaremos** exclusivamente **al** mercado nacional. Nos hemos marcado como primer objetivo consolidar la _____ en este ámbito y aumentar progresivamente nuestra presencia en Alemania y en Francia, **donde** hemos realizado los primeros contactos con compradores potenciales, que se han mostrado muy interesados.

3. Plan de marketing [...]

4. Organización y gestión [...]

5. Plan económico-financiero [...]

Tabla 3. Actividad adaptada para completar un ejemplo de plan de negocio

2.3. Elementos de empresa: contenidos de marketing

La forma de trabajar los elementos de marketing depende del grado de especialización del alumnado que asiste a nuestras clases. En el caso de estudiantes de negocios, están muy familiarizados con estos conceptos puesto que los estudian en otras asignaturas y nos son necesarias grandes explicaciones.

2.3.1. Elevator Pitch

Trabajamos el *Elevator Pitch* como muestra de discurso estructurado para presentar algo con una idea persuasiva. Se trata de un discurso breve, pero eficaz y con un mensaje claro, preciso, directo y contundente. Mediante ejemplos reales e inventados, procedemos a definir en menos de dos minutos la idea de nuestro proyecto. De este modo, concretamos el público objetivo, la problemática existente y la solución que vamos a aportar. Gracias a un plan bien estructurado, responderemos a las cuestiones relacionadas con el mercado al que nos dirigimos, la viabilidad de nuestro proyecto y el modo de financiación que

necesitamos para tener éxito. Es un ejercicio muy útil a la hora de presentar un discurso en público en el que los estudiantes son conscientes de su capacidad de convicción.

2.3.2. PESTEL

El análisis PESTEL identifica los factores del entorno general que van a afectar a las empresas. Trenza (2018) reconoce los siguientes factores:

- Políticos: factores asociados a la clase política que puedan influir en el proyecto.
- Económicos: factores de índole económica que afectan al mercado en su conjunto.
- Socioculturales: integrantes del mercado y su influencia en el entorno.
- Tecnológicos: desarrollo tecnológico y sus aportes en la actividad empresarial.
- Ecológicos: beneficios y perjuicios para el medioambiente.
- Legales: cambios en la normativa legal relacionada con nuestro proyecto.

2.3.3. DAFO

A pesar de su simplicidad, este método de análisis está considerado como uno de los más importantes de cualquier estrategia empresarial. En una matriz se mostrarán tanto las características internas (Debilidades y Fortalezas), como la situación externa (Amenazas y Oportunidades) de un producto o servicio. Los estudiantes están acostumbrados a hacerlo en otras materias. Se tienen en cuenta las siguientes características:

- Fortalezas: características que le dan una ventaja a un producto sobre los demás.
- Debilidades: características que ponen a la empresa en desventaja con respecto a otras.
- Oportunidades: elementos en el entorno que la empresa podría aprovechar para su beneficio.
- Amenazas: elementos externos en el entorno que podrían causar problemas para la empresa.

2.3.4. Análisis de marketing mix

Otro conjunto de estrategias que se llevarán a cabo forma parte del marketing mix. En el *Glosario de contabilidad* (Debitoor, 2017) se definen los conceptos que hacen referencia al posicionamiento en el mercado o promoción (consumidores, competidores, etc.); determinación del producto (características, marca, nombre, etc.), determinación del

precio (justificación, punto muerto y precio óptimo) y la determinación de la distribución (almacenaje, de los puntos de venta, etc.).

2.3.5. Publicidad

Realizar una campaña publicitaria en vídeo en la que interactúen (imagen y/o voz) y presenten el producto. En ella deben ser conscientes del destinatario del anuncio, dar a conocer el eslogan del producto y tratar de convencer a los consumidores potenciales. Todo ello hablando en un idioma que no es el suyo con la intención de crear un impacto en el consumidor.

Se observa también que algunos grupos llevan a cabo estudios de mercado y encuestas que evalúan la viabilidad del producto y las posibles fuentes de financiación.

3. Otras competencias

3.1. Trabajo en equipo

Este proyecto es tan amplio y ambicioso que no se concibe de otra forma que no sea en grupo. Así pues, cada integrante del equipo tendrá un papel preciso y fundamental en la composición del grupo: por una parte, en la organización y el reparto de tareas, que de forma interna el grupo ha de gestionar desde los primeros instantes; y, por otra parte, en la presentación en la que cada miembro desempeña una función precisa en la empresa inventada para tal efecto. Previamente a lo largo del semestre se habrán estudiado los cargos y sus funciones en la empresa. La cohesión grupal se hace evidente y necesaria en cada una de las etapas en la que se alcanza el punto álgido en la presentación ante los compañeros. De igual forma se hace ver a los estudiantes la importancia del espíritu de equipo ya sea en un proyecto académico o en el mundo empresarial que muy pronto van a integrar.

3.2. Negociación

En la preparación del proyecto y en cada una de sus etapas de manera independiente, es necesaria la negociación entre los integrantes del grupo. Esto tendrá un gran impacto en el éxito del proyecto, pues como se ha venido observando, aparecen situaciones en las que unos u otros tengan que ceder para poder sumar entre todos y tomar decisiones que favorezcan al grupo. Lograr llegar a un acuerdo entre cuatro o cinco personas no siempre es sencillo y más en este punto en el que van a ser evaluados de forma individual y todos quieren obtener la calificación más alta. Los consejos que se pueden dar a los estudiantes es que se complementen, visualicen el trabajo terminado y no traten de abarcar cada uno de ellos el proyecto en su totalidad, sino que subdividan en tareas y subproyectos.

3.3. Competencias transversales

Este proyecto se destaca por promover el espíritu de equipo y el trabajo constante pues no es posible improvisar en poco tiempo todas estas tareas. El primer aspecto es el organizativo, puesto que han de repartirse las tareas desde un primer momento y cada uno asumir sus responsabilidades. Además, al asumir puestos de responsabilidad en una empresa inventada para este proyecto, los estudiantes se proyectan en cargos a los que aspirar en el futuro, lo que hace que su motivación vaya en aumento. La vestimenta y la presentación van en consonancia con el producto creado y el puesto de responsabilidad.

Es posible que al inicio los estudiantes no consigan dar con la idea, pero con altas dosis de imaginación y creatividad llegarán a inventar algo que llegue a tener mucho éxito. Al ser cuestionados por el origen de la idea, en muchos casos surge de una necesidad o de la manera más simple, en plan de broma o jugando. El humor, una de las etapas más complejas en el aprendizaje de lenguas extranjeras, es utilizado en ocasiones con un elevado grado de precisión.

Asimismo, enseñan una muestra del producto final, en muchos casos llegan a conseguir auténticas obras de arte por el ingenio al emplear impresoras en 3D u otros elementos técnicos de su entorno. El resto de la clase posteriormente dará su veredicto a la idea más innovadora, con lo que lograrán una implicación mayor y una escucha más activa durante las presentaciones de sus compañeros. En cuanto a la parte tecnológica, los estudiantes están acostumbrados a la edición de vídeo, el montaje de presentaciones y el dominio de las tecnologías en la mayoría de los casos. Por todo lo indicado, podemos considerar como competencias transversales la continua toma de decisiones, la gestión del estrés al enfrentarse a una situación desconocida, la flexibilidad, la iniciativa personal y la motivación.

3.4. Tipo de alumnado

Este proyecto se ha llevado a cabo en dos escuelas de negocios diferentes y en una universidad pública con diferentes resultados:

Los productos presentados por los estudiantes universitarios corresponden en su mayor medida a necesidades cotidianas. Podemos destacar algunos ejemplos como unas tiritas mágicas, un paraguas que recupera el agua de la lluvia en una botella para poderla beber, un bolígrafo que pasa las notas directamente al móvil, un detector de alcoholemia que bloquea automáticamente el acceso al coche, caramelos sustitutos de comidas para los que no tienen tiempo, un tenedor que detecta los niveles de azúcar para personas diabéticas, gafas que corrigen todo tipo de visión, una aplicación móvil para encontrar acompañante para volver a casa seguro o hacer compañía en momentos de soledad. Como vemos, muchas están relacionadas con sus preocupaciones diarias y no necesariamente con la idea de enriquecerse económicamente.

Por su parte, los estudiantes de las escuelas de negocios aplican una estrategia más enfocada a la obtención de beneficios con un claro énfasis en el análisis financiero.

Algunos ejemplos encontrados corresponden a píldoras para hablar idiomas, plumas para pasar los apuntes al ordenador, un casco de bici que permite una visión 360°, un cubo de la basura con propiedades automáticas de reciclaje, un chaleco con airbag integrado, una botella que potabiliza el agua automáticamente... De esta forma, dada su mayor formación en este campo, por lo general consiguen realizar unos análisis exhaustivos al proponer encuestas y segmentación de mercado, planes de empresa y estudios financieros en detalle para marcar los precios y los beneficios netos.

4. Conclusiones

Mediante el desarrollo y puesta en práctica de este proyecto, se trata de que los estudiantes logren un acercamiento al mundo de la empresa mediante ideas propias y originales. De este modo, hacen uso de la imaginación como fuente de inspiración, al tiempo que se fomenta el respeto por los demás y se profundizan las relaciones interpersonales en el aula y fuera de ella. Asimismo, no debemos olvidar que uno de los objetivos principales reside en el hecho de ganar confianza en la práctica de la lengua española gracias a un uso en diferentes ámbitos y situaciones. Con todo ello, al llevar a cabo un proyecto de esta envergadura, el estudiante es el verdadero protagonista y su aprendizaje puede ser práctico, divertido y tener un impacto para ser recordado en el futuro.

Bibliografía

Debitoor (2017). Marketing mix: ¿Qué es el marketing mix? En *Glosario de contabilidad*. Recuperado el 14 de mayo de 2019 de <https://debitoor.es/glosario/definicion-marketing-mix>

De Prada, M. y Marcé, P. (2010). *Comunicación eficaz para los negocios: curso de conversación, recursos y vocabulario*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía

Nielsen (2014). *No hay una receta para el éxito, simplemente se debe entender al consumidor*. Recuperado el 12 de mayo de 2019. Disponible en <https://www.nielsen.com/mx/es/press-releases/2014/breakthrough-innovation/>

Martínez Egido, J. (2009). *El léxico del español de los negocios: propuesta de análisis para su enseñanza y aprendizaje*. *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*. pp. 169-187. Madrid: Edelsa.

Trenza, A. (2018). Análisis PESTEL: qué es y para qué sirve. Recuperado el 11 de mayo de 2019 de <https://anatrenza.com/analisis-pestel/>

Puesta en práctica colaborativa de un curso de español ELE / ENE en modalidad *blended learning*

Itziar Grau Mena, Paula Herrera Parra, María de la Cruz Martín Mora
Díaz y Samuel Ramos Manzano

Universidad de Ciencias Aplicadas del BFI de Viena, Austria

Resumen

108

Este trabajo describe un proyecto que ha sido llevado a cabo durante los cursos académicos 2017/2018 y 2018/2019 en la Universidad de Ciencias Aplicadas del BFI de Viena, en el cual se ha implementado en la asignatura de español como lengua extranjera la modalidad de aprendizaje *blended learning* en el programa de estudios de Grado de la rama de Logística y Operador del Transporte.

Los objetivos del proyecto eran:

- combinar y enseñar de forma paralela el español general y el español profesional;
- ofrecer a los estudiantes la posibilidad de seguir aprendiendo la lengua de forma autónoma y estar en contacto con ella fuera de las horas de clase presenciales;
- experimentar la acogida, ventajas y desventajas de la modalidad de aprendizaje *blended learning*.

Para llevar a cabo este proyecto los profesores trabajaron en equipo de forma colaborativa creando conjuntamente un curso en línea, llamado Aula Virtual de Español, que acompañaba a las clases presenciales.

En este artículo se describe en detalle cómo se realizó y llevó a cabo el proyecto, qué tipo de actividades se crearon, cómo se evaluaron y cómo fue la acogida de esta nueva forma de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Palabras clave: *blended learning*, aprendizaje presencial, aprendizaje semipresencial, aprendizaje colaborativo y comunidad virtual.

1. Introducción

El modelo de aprendizaje *blended learning* se basa en un aprendizaje combinado o mixto en el cual las clases tienen lugar de forma presencial y en línea paralelamente. Por ello, literalmente lo podríamos traducir como “aprendizaje mezclado” (Bartolomé, 2004, p. 7). Es un aprendizaje que se centra en el alumno y se caracteriza por ser flexible, interactivo y autónomo.

Es enriquecedor porque ofrece una gran variedad de posibilidades al combinar la parte presencial y no presencial. Por ejemplo, tener la posibilidad de utilizar un chat y un foro en la parte en línea, así como, paralelamente, charlar e intercambiar experiencias en la clase presencial. Ello promueve el contacto tanto entre el docente y los estudiantes como entre los mismos estudiantes.

Durante la parte no presencial, el alumno se relaciona con sus compañeros y el profesor a través de la plataforma de aprendizaje, donde están trabajando conjuntamente, compartiendo conocimiento y colaborando los unos con los otros, creando así un sentimiento de comunidad y de pertenencia a ella, la llamada comunidad virtual.

La comunidad virtual es un término que se utilizó por primera vez en 1994, en el libro *La comunidad virtual* de Howard Rheinholt. Según este autor “las comunidades virtuales son un grupo de personas con intereses específicos, cuyas interacciones, vínculos, relaciones y comunicaciones se dan a través de la red” (Concepto.de, s.f., a). A través de la comunidad virtual de la clase los estudiantes tuvieron la posibilidad de compartir sus trabajos entre ellos, interactuar y colaborar unos con otros.

El aprendizaje colaborativo se basa en la pedagogía constructivista, en la que el aprendizaje no tiene lugar de forma pasiva, sino que es construido por el sujeto de forma activa. Está centrado en la construcción de conocimiento y no en la clásica transmisión de contenido (Concepto.de, s.f., b).

La herramienta utilizada, donde se creó y tuvo lugar el Aula Virtual de Español, fue la plataforma *Moodle* de la Universidad de Ciencias Aplicadas del BFI. El creador de *Moodle*, Martin Dougiamas, basó su diseño en el constructivismo, el construccionismo y el constructivismo social que dan base a la ya citada pedagogía constructivista. Creó un entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos (*Moodle*), un espacio abierto –*open source*– que ayuda a los educadores a crear comunidades virtuales de aprendizaje en línea.

El trabajo que se presenta a continuación con forma parte del proyecto innovador de la Universidad. Universidad de Ciencias Aplicadas del BFI de Viena y ha sido subvencionado por el Gobierno Municipal 23 de Viena (Innovative Lehre, MA 23).

2. Modelo de trabajo

Este trabajo surgió de un primer proyecto piloto que tuvo lugar durante el curso académico 2016 / 2017 en el Departamento de Español, en el cual se realizó un estudio experimental cuyo objetivo era observar si con la implementación del modelo de aprendizaje *blended learning* los estudiantes que participaban en él mejoraban su

competencia comunicativa con respecto a los estudiantes que recibían clases únicamente de forma presencial.

Los estudiantes indicaron que preferían recibir clases en modalidad *blended learning* por ser una modalidad de aprendizaje moderna y estar adaptada a sus necesidades, ya que, a través del Aula Virtual de Español, podían seguir en contacto con la lengua desde casa. En general, el proyecto fue valorado positivamente por ser ameno, interactivo y, sobre todo, porque al realizar los diferentes ejercicios en la plataforma recibían una retroalimentación instantánea y no necesitaban esperar a que llegara el día de clase para poder corregir o entregar los ejercicios.

Tras este primer intento, el objetivo del proyecto siguiente era observar si los resultados eran similares a los del estudio experimental inicial, al implementar un curso en modalidad *blended learning* en todos los grupos. Especialmente había interés por observar cómo sería la aceptación de los estudiantes que estudian a tiempo completo con respecto a los estudiantes que combinan sus estudios con sus obligaciones laborales.

Para desarrollar el proyecto, los profesores se reunieron en varias ocasiones. Primero, se analizaron los resultados del estudio experimental inicial y se debatió el significado de *blended learning* y las posibles implicaciones de su aplicación entre nuestros estudiantes. Los profesores decidieron unánimemente trabajar en equipo y probar esta nueva modalidad de enseñanza. En reuniones posteriores acordaron los objetivos del nuevo curso, la tipología de actividades, su duración y la puntuación otorgada a cada una de ellas. Así mismo, se realizó un plan de trabajo conjunto para crear y compartir las actividades.

El plan de transformación del curso tuvo lugar en las siguientes fases:

- presentación y aceptación del proyecto por parte de los profesores;
- definición de los objetivos y estructura del curso en línea;
- elección del método de trabajo y competencias;
- diseño del curso en grupo: tipología de actividades, puntuación, etc.;
- creación de las actividades individualmente y compartirlas posteriormente;
- presentación y aceptación del proyecto por parte de los estudiantes;
- evaluación continua del curso e intercambio de experiencias entre los profesores;
- evaluación final del curso por parte de los estudiantes;
- análisis de las evaluaciones y resultados;
- logros y mejoras.

3. Diseño del curso

Las clases de español como lengua extranjera tienen lugar durante los cuatro primeros semestres de los estudios de Grado de la carrera Logística y Operador del Transporte. Los estudiantes que comienzan a estudiar español por primera vez alcanzan, después de cursar cuatro semestres, el nivel A2. A su vez, tienen la posibilidad en el cuarto semestre

de realizar el examen de certificación oficial DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) en el nivel A2 en el centro de examen DELE de la misma Universidad.

La implementación del curso en modalidad *blended learning* tuvo lugar en dos cursos académicos diferentes: para los alumnos que cursaban el tercer y cuarto semestre de los estudios, durante el curso académico 2017/2018 y para los alumnos del primer y segundo semestre, durante el curso académico 2018/2019. La decisión de implementar la modalidad de aprendizaje *blended learning* en el tercer y cuarto semestre se debió a que era importante que los estudiantes tuvieran previamente la experiencia de recibir clases únicamente en modalidad presencial (en el primer y en el segundo semestre) y después en modalidad *blended learning* (en el tercer y en el cuarto semestre), a fin de que pudieran comparar ambas modalidades e indicar con cuál de las dos preferían aprender.

3.1. Estructura del curso en línea

El curso en línea, llamado Aula Virtual de Español, se dividió en las siguientes secciones:

- Cafetería: lugar para intercambiar informaciones, eventos, noticias, etc.
- Foro de dudas: espacio para realizar preguntas relacionadas con el curso, sobre su funcionamiento o sobre la plataforma *Moodle*.
- Informaciones generales sobre el curso: espacio para situar todas las informaciones generales relacionadas con el curso, tales como objetivos, contenidos, metodología, bibliografía, evaluación, fechas de exámenes, etc.
- Recursos en línea: se ofrecieron una serie de páginas de internet externas con ejercicios de gramática y vocabulario para que los estudiantes pudieran, de forma voluntaria, seguir realizando ejercicios desde casa.
- Unidades: en este espacio se encontraban los ejercicios y actividades del curso en línea, separadas en las tres temáticas principales del curso:
 - Unidad A
 - Unidad B
 - Unidad C
- Ejercicios de preparación para el examen: se pusieron a disposición de los estudiantes diferentes ejercicios enfocados a la preparación del examen escrito que tenía lugar al final del semestre.

El curso presencial tenía una duración de 3 horas semanales durante unas 13 semanas, por lo que se calculó que el curso en línea tuviera aproximadamente una hora de dedicación semanal y fuera un apoyo a las clases presenciales.

3.2. Tipología de ejercicios

En este estudio nos hemos centrado sobre todo en la descripción de las actividades y en el diseño del curso en línea. En las clases presenciales, cada profesor realizó las

actividades que creía pertinentes para llegar a los objetivos comunes del currículum. No hubo ni consenso, ni intercambio de ejercicios.

La parte en línea del curso se enfocó como un apoyo a las clases presenciales. Los ejercicios que se realizaron en el Aula Virtual de Español estaban relacionados con los temas y los contenidos gramaticales que se estaban impartiendo en las clases presenciales. A su vez, se planteó también como un espacio en el que pudiéramos ahondar y profundizar en contenidos relacionados con el ámbito profesional. Con ello se pretendía que los estudiantes recibieran una formación más completa.

Partiendo de esa idea, en el Aula Virtual de Español se realizaron ejercicios destinados a practicar las siguientes competencias:

- La comprensión auditiva:
 - o Vídeos informativos con explicaciones gramaticales.
 - o Vídeos relacionados con los temas tratados en el curso acompañados de un test para evaluar la comprensión auditiva.
- La comprensión lectora: textos actuales sobre temas tratados en clase y acompañados de un test para evaluar la comprensión lectora.
- La expresión e interacción escrita: Tuvo lugar a través de foros con preguntas destinadas a compartir e interactuar entre los compañeros sobre los diferentes temas del curso.
- Ejercicios para practicar el vocabulario:
 - o *Quizlet*
 - o Glosarios con tests para practicar el vocabulario.
- Ejercicios para practicar la gramática:
 - o Ejercicios para practicar los temas gramaticales que se estaban tratando en el curso.
 - o Ejercicios optativos a través de enlaces donde los estudiantes podían practicar la gramática con ejercicios que ya estaban preparados en internet.
- Tarea final: se propuso al final de cada unidad una tarea con un enfoque colaborativo, en la que se trataban de integrar diferentes destrezas y que abarcaba todos los contenidos de la unidad dentro del ámbito profesional.

En el curso en línea se ofrecieron a los estudiantes dos tipos de ejercicios: de carácter voluntario y ejercicios obligatorios, en los que los estudiantes podían obtener entre 1 o 2 puntos de la nota por la realización de cada ejercicio (de un total de 15 puntos asignados al curso en línea, *cf. infra* tabla 2). Se observó que la tendencia general de los estudiantes era realizar primero los ejercicios obligatorios y después los ejercicios voluntarios.

Para la realización de los ejercicios del curso en línea cada profesor se encargó de realizar una parte del curso. Una vez terminados los ejercicios de forma individual, fueron compartidos en el grupo. Así, todos los grupos y estudiantes recibieron el mismo curso en línea con los mismos ejercicios. Con ello se pretendía ver la aceptación general por parte de los estudiantes de la nueva modalidad de aprendizaje, así como facilitar e integrar

la labor del profesorado y evitar que cada uno tuviera que realizar su propio curso individualmente.

La innovación consistía en que los estudiantes ya no recibían solamente las clásicas tareas para realizar en casa (actividades del libro de ejercicios, expresiones escritas realizadas en papel, etc.), sino que el tiempo de estudio y de trabajo en casa tenía lugar en el Aula Virtual de Español y los estudiantes, gracias a la variedad de ejercicios propuesta, podían practicar las diferentes destrezas de la lengua: viendo vídeos actuales sobre los temas tratados en clase, vídeos con explicaciones gramaticales, realizando ejercicios gramaticales interactivos, aprendiendo vocabulario a través de aplicaciones como *Quizlet*, o compartiendo tareas de expresión e interacción escrita sobre un tema determinado con sus compañeros a través de un foro. Esto facilitaba el intercambio (los estudiantes podían leer las aportaciones de sus compañeros) y la interacción, ya que realizar comentarios e interactuar era parte de la tarea propuesta. Así mismo, a través de las actividades, los estudiantes tenían la posibilidad de practicar el español profesional y el general de forma paralela durante los cursos.

3.3. Herramientas digitales utilizadas en el curso en línea

Como ya se ha indicado, el curso en línea tuvo lugar a través de la plataforma *Moodle* de la Universidad. De las herramientas que ofrece *Moodle* se tomaron:

- Foros
- Test
- Archivos
- Enlaces
- Ejercicios
- Documentos
- Glosario

113

Y se ofrecieron ejercicios a través de las siguientes aplicaciones:

- *Quizlet*
- *Kahoot*
- *Lyricstraining*
- *Learningapps*
- *Language Online*

3.4. Ejemplo de actividades con destrezas integradas enfocadas en el ENE

A continuación, en la tabla 1, ofrecemos un ejemplo de actividad que hemos realizado en el cuarto semestre.

Nombre de la actividad	Convención de Logística
Nivel	A2
Tipo de actividad	Presentación, planificación
Objetivos	Integrar los contenidos gramaticales, léxicos y funcionales de la unidad en una actividad práctica orientada al mundo laboral y ámbito específico de estudio del alumnado.
Destrezas	Expresión escrita, expresión e interacción oral
Contenido gramatical	Presente de indicativo Futuro Ir a + infinitivo Imperativo afirmativo
Contenido funcional	Hablar de planes y proyectos Establecer horarios Informar sobre actividades planificadas Describir ciudades Hablar del clima
Contenido léxico	Léxico de descripción de ciudades Horarios Indicación de lugares dentro de la ciudad Precios
Dinámica	Individual
Material	Internet, <i>Power Point</i>
Duración	40 minutos para la parte escrita y 10 minutos para la presentación oral
Desarrollo de la actividad	La actividad se plantea de modo que los/las estudiantes son empleados/-as de una empresa de logística. Esta empresa celebra una convención para dos días concretos y ellos/-as han sido encargados/-as de organizarla. En este caso, la convención tiene lugar en Viena y tienen que elaborar una presentación para informar a los asistentes hispanohablantes. En ella tienen que: • dar información breve sobre la ciudad con fotos (número de habitantes, monumentos más importantes, lugar de celebración de la convención) • informar sobre la previsión del tiempo para esos dos días • informar de las actividades de tiempo libre que han organizado para la tarde/noche los días programados. Para el primer día tienen que organizar una visita a un monumento y después una cena en un restaurante típico. Hay que escribir las horas y el precio (si no es gratis). Para el último día tienen que planificar una fiesta de clausura en un lugar elegante y bonito de la ciudad. Una vez entregada y corregida la presentación, se realiza una exposición oral en clase.

Tabla 1. Descripción actividad Convención de Logística en Viena

3.5. Evaluación del curso

Los estudiantes podían obtener un máximo de 100 puntos. En la tabla 2 se detalla la división de la puntuación que podían alcanzar los estudiantes en la parte presencial y en el Aula Virtual de Español:

PUNTUACIÓN DEL CURSO PRESENCIAL		PUNTUACIÓN DEL CURSO EN LÍNEA	
Examen escrito	50 puntos	Comprensión auditiva	3 puntos
Examen oral	20 puntos	Comprensión lectora	3 puntos
Prueba auditiva	10 puntos	Expresión e interacción escrita	6 puntos
Trabajo continuo en clase	5 puntos	Gramática y vocabulario	3 puntos
TOTAL	85 puntos		15 puntos

Tabla 2. Puntuación para la evaluación del curso

Como se puede observar, la puntuación del curso presencial tenía un peso más importante en la nota que la puntuación del curso en línea.

4. Evaluación del Aula Virtual de Español por parte de los estudiantes

El alumnado realizó dos tipos de evaluaciones del Aula Virtual de Español en cada semestre:

- Evaluación continua
- Evaluación al final del semestre

La evaluación continua se realizaba durante las clases presenciales. El profesorado proyectaba en la pizarra la pantalla del curso en línea y explicaba a los alumnos los objetivos y los ejercicios propuestos para la semana. Así mismo, conversaba con los estudiantes sobre cómo había sido el trabajo del curso en línea la semana anterior y preguntaba si habían tenido dificultad con los ejercicios, etc. El profesorado anotaba los comentarios de los estudiantes y realizaba los cambios oportunos en el caso de que fuera necesario. A su vez, los profesores realizaban un seguimiento semanal de las tareas que iban realizando los estudiantes y las iban evaluando, dando las respectivas retroalimentaciones y ejerciendo de tutor en línea.

La evaluación al final del semestre se realizó en la penúltima sesión del curso, durante las clases presenciales. Consistía en un cuestionario con una serie de preguntas, la gran mayoría de ellas cerradas, para que los estudiantes pudieran evaluar el curso en línea. Se trataba de formularios anónimos que los alumnos pudieron realizar sin la presencia del profesor en el aula. Se compararon los resultados de las evaluaciones del

curso en línea de los seis grupos que trabajaron de forma paralela en los cuatro semestres durante los dos cursos académicos y se apreciaron los resultados que se exponen en el siguiente epígrafe.

4.1. Evaluaciones del curso en línea del tercer y cuarto semestre

Las clases tuvieron lugar durante el curso académico 2017/2018. Los estudiantes ya habían tenido la experiencia previa de tener clases solamente en modalidad presencial durante el primer y segundo semestre.

A continuación, se muestran en conjunto las evaluaciones de tres grupos paralelos que recibieron el mismo curso en línea con las mismas actividades. De estos grupos, dos pertenecían al turno de la mañana (estudiantes a tiempo completo) y uno al turno de la tarde (grupo en el cual los estudiantes estudian y trabajan paralelamente).

	3 ^{er} semestre	4 ^o semestre
Nº de estudiantes que participaron en el proyecto	39	35
Nº de estudiantes que participaron en la evaluación	26	24

Tabla 3. Número de estudiantes del 3^{er} y 4^o semestre que participaron en el proyecto y en la evaluación

En total, en el tercer semestre participaron en el proyecto 39 estudiantes y en el cuarto semestre 35 estudiantes. De los participantes mencionados, 26 alumnos realizaron la evaluación del tercer semestre y 24 la del cuarto semestre. En la evaluación quedó reflejado el grado de aceptación del alumnado con respecto a la implementación de la modalidad *blended learning* como método de enseñanza-aprendizaje, como se muestra en la tabla 4:

¿Prefieres seguir aprendiendo en modalidad <i>blended learning</i> ? ¿Por qué?	3 ^{er} semestre	4 ^o semestre
Seguir aprendiendo con el Aula Virtual de Español	22	22
Seguir aprendiendo sin el Aula Virtual de Español	2	2
No han proporcionado datos	2	0

Tabla 4. Preferencias del 3^{er} y 4^o semestre para aprender la lengua con o sin Aula Virtual de Español

Las evaluaciones revelan que el mismo número de estudiantes en ambos semestres (22 estudiantes) se mostraron satisfechos con el uso del Aula Virtual de Español e indicaron que querían seguir aprendiendo con ella. Dos estudiantes indicaron que no les gustaba aprender en línea y otros dos no proporcionaron datos.

Algunos de los argumentos que dieron los estudiantes que querían seguir aprendiendo con el Aula Virtual de Español fueron:

- *A través del curso en línea se aprende de una forma más interactiva, es más ameno, moderno e innovador.*
- *El curso en línea ofrece una mayor variedad de ejercicios.*
- *El Aula Virtual de Español da la posibilidad de recibir los resultados de los ejercicios al momento y de repetir los ejercicios si el alumno lo desea.*

Valoraron positivamente la flexibilidad que les ofrecía el curso en línea, así como el hecho de poder realizar los ejercicios desde casa tranquilamente y cuando ellos quisieran, porque en casa podían concentrarse mejor. Además, indicaron que el curso, al estar estructurado en diferentes secciones, ofrecía a los estudiantes una buena guía y un buen resumen, era más visual para ellos y les facilitaba el trabajo a la hora de estudiar y de encontrar los temas dados (por estar todos los materiales ordenados por categorías y apartados).

También se llevó a cabo la evaluación de la tipología de actividades, utilizando la escala siguiente:

Muy bueno	Bueno	Aceptable	Suficiente	Insuficiente
1,00 – 1,99	2,00 – 2,99	3,00 – 3,99	4,00 – 4,99	5,00 – 5,99

Tabla 5. Escala de valoración sobre la tipología de ejercicios ofrecida en el Aula Virtual de Español

La tabla 6 muestra la puntuación que obtuvieron los diferentes modelos de ejercicios en la evaluación que de ellos hicieron los estudiantes:

Evalúa los diferentes tipos ejercicios que has realizado en el Aula Virtual de Español	3 ^{er} semestre	4 ^o semestre
Vídeos para practicar la comprensión auditiva	1,46	1,13
Textos para practicar la comprensión lectora	1,36	1,3
Ejercicios gramaticales	1,4	1,4
<i>Quizlet</i> : (Ejercicios para aprender vocabulario)	1,63	1,53
Ejercicios en línea para practicar la gramática	1,6	1,3
Tareas finales	1,63	1,2
Ejercicios de preparación para el examen	1,63	1,33

Tabla 6. Evaluación de los diferentes ejercicios ofrecidos en el Aula Virtual de Español

En general, lo que más les gustó a los estudiantes fue la variedad de ejercicios, los ejercicios de comprensión lectora, comprensión auditiva y los ejercicios gramaticales, así como escribir textos en los foros y leer los textos de los compañeros. Para aprender el vocabulario encontraron muy útil la herramienta *Quizlet*, así como tener la posibilidad de realizar ejercicios complementarios y voluntarios. Incluso en el apartado de mejoras pidieron más ejercicios de este tipo.

Lo que menos les gustó fueron los tiempos de espera para la interacción escrita propuesta en los foros, ya que debían aguardar a que los compañeros realizaran las entradas de texto para poder interactuar. Indicaron que preferían la interacción en las clases presenciales con los compañeros y el profesor.

En el cuarto semestre las actividades realizadas fueron muy bien evaluadas. De entre ellas, destacan los vídeos destinados a practicar la comprensión auditiva, los test

relacionados con diferentes tipos de actividades y los ejercicios gramaticales. *Quizlet* siguió siendo muy bien evaluado. Las tareas finales y, sobre todo, los ejercicios de preparación al examen continuaron siendo bien recibidos por parte de los alumnos. Los estudiantes estaban satisfechos con la variedad de los ejercicios ofrecidos en general y dijeron que les gustaría tener más ejercicios gramaticales y de vocabulario para practicar.

En el tercer semestre, el 95% del alumnado indicó que había necesitado entre una y dos horas semanales para realizar los ejercicios en el Aula Virtual de Español. Los estudiantes que habían participado poco en el curso en línea señalaron nuevamente la falta de tiempo. En el cuarto semestre una media del 40% de los estudiantes indicó que le había dedicado entre treinta minutos y una hora semanales al Aula Virtual de Español, mientras que un 20% dice haber invertido entre una y dos horas de tiempo.

De los resultados de las evaluaciones se infiere una satisfacción general por parte del estudiantado. Por otro lado, no se apreciaron diferencias notables entre las valoraciones realizadas por los alumnos del turno de mañana (tiempo completo) y los del turno de la tarde (tiempo parcial).

En un sentido amplio, los estudiantes prefieren esta nueva forma de aprendizaje con respecto a las clases únicamente presenciales. Los comentarios que escribieron al respecto fueron:

El Aula Virtual de Español es una gran ayuda para el aprendizaje del español. Gracias a ella se puede aprender mejor la lengua de una forma interactiva, actual y divertida. También facilita la comunicación entre los compañeros. Ofrece una forma flexible de aprendizaje ya que uno puede decidir cuándo y desde dónde aprende, así como que cada uno puede distribuirse el tiempo según sus necesidades. Da una gran variedad de materiales complementarios y un feedback automático. Es variada y está bien estructurada. En el curso en línea quedan reflejados todos los materiales, temas e informaciones del curso en una página y uno puede acceder a ellos en cualquier momento. Es un buen repaso y ayuda a las clases presenciales.

118

4.2. Evaluaciones del curso en línea del primer y segundo semestre

Las clases tuvieron lugar durante el curso académico 2018/2019. Los estudiantes comenzaban sus estudios de español y no tenían conocimientos previos de la lengua. No habían tenido tampoco experiencia previa de aprendizaje en modalidad *blended learning*.

A continuación, se muestran las cifras del número de participantes del primer y del segundo semestre en el proyecto, así como las preferencias de aprendizaje de ambos niveles con respecto a una modalidad exclusivamente presencial o una modalidad *blended learning*. Todos los estudiantes participaron en el mismo curso en línea durante ambos semestres y realizaron las mismas actividades. De los tres grupos que participaron por semestre, dos pertenecían al turno de la mañana (estudiantes a tiempo completo) y uno al turno de la tarde (grupo en el cual los estudiantes estudian y trabajan paralelamente).

	1 ^{er} semestre	2 ^o semestre
Nº de estudiantes que participaron en el proyecto	57	50
Nº de estudiantes que participaron en la evaluación	33	35

Tabla 7. Número de estudiantes del 1^{er} y 2^o semestre que participaron en el proyecto y en la evaluación

¿Prefieres seguir aprendiendo en modalidad <i>blended learning</i> ? ¿Por qué?	1 ^{er} semestre	2 ^o semestre
Seguir aprendiendo con el Aula Virtual de Español	26	28
Seguir aprendiendo sin el Aula Virtual de Español	2	1
No han proporcionado datos	5	6

Tabla 8. Preferencias del 1^{er} y 2^o semestre para aprender la lengua con o sin Aula Virtual de Español

En el primer semestre los estudiantes se muestran en general satisfechos con esta nueva modalidad de aprendizaje. Veintiséis estudiantes del primer semestre indicaron que querían seguir aprendiendo español con la modalidad de aprendizaje *blended learning*. Solo dos estudiantes se inclinaron hacia un aprendizaje exclusivamente en modalidad presencial. El motivo que adujeron es que no les gustaba aprender en línea. Cinco estudiantes no proporcionaron datos.

Los motivos por los que la mayoría de los discentes querían seguir aprendiendo en modalidad *blended learning* eran:

El Aula Virtual de Español nos da la posibilidad de seguir aprendiendo desde casa y es un buen complemento de las clases presenciales. A través de los ejercicios se pueden practicar los contenidos dados en clase. Es una forma dinámica, motivadora y diferente de aprender el español. Se puede acceder a ella y aprender desde cualquier lugar, es moderna y se adapta a nuestra época y con ella se puede aprender mejor, más fácil, así como, repasar lo dado. Es un buen apoyo a las clases presenciales.

En el segundo semestre los resultados de los tres grupos fueron, a grandes rasgos, similares a los del primer semestre. Todos los grupos seguían de acuerdo con respecto a esta nueva modalidad de aprendizaje. Veintiocho estudiantes estaban satisfechos y querían seguir aprendiendo en modalidad *blended learning*.

Resumimos aquí algunos de los comentarios aportados en las evaluaciones:

El Aula Virtual de Español es un material complementario y apoyo a las clases que nos ofrece la posibilidad de seguir aprendiendo y repasar lo aprendido desde casa, podemos aprender más rápido y mejor. Se puede acceder desde cualquier lugar a ella y se ahorra papel. Motiva y ayuda a aprender. Es dinámica y un buen sistema para recibir y conseguir puntos para la nota final.

La siguiente tabla muestra las evaluaciones sobre la tipología de ejercicios del primer y segundo semestre:

	1 ^{er} semestre	2 ^o semestre
Vídeos para practicar la comprensión auditiva	1,61	1,53
Textos para practicar la comprensión lectora	1,46	1,3
Ejercicios gramaticales	1,6	1,36
<i>Quizlet</i> : (Ejercicios para aprender el vocabulario)	1,46	1,46
Ejercicios en línea para practicar la gramática	1,23	1,63
Tareas finales	1,22	1,53
Ejercicios de preparación para el examen	1,6	1,4

Tabla 9. Evaluación de los diferentes ejercicios ofrecidos en el Aula Virtual de Español en el 1^{er} y 2^o semestre

De las actividades propuestas en al Aula Virtual de Español las que fueron mejor valoradas fueron los ejercicios gramaticales, *Quizlet*, así como los vídeos para practicar la comprensión auditiva. Los estudiantes indicaron que querían más ejercicios gramaticales y de vocabulario.

En el segundo semestre fueron bien valorados los ejercicios gramaticales y, de nuevo, la herramienta *Quizlet*. También los textos de comprensión lectora ofrecidos y los vídeos para practicar la comprensión auditiva, así como, los vídeos con explicaciones gramaticales tuvieron una buena acogida por parte del alumnado.

Como mejoras los estudiantes indicaron que querían tener más ejercicios gramaticales y de vocabulario para practicar la lengua.

En general todos los alumnos manifestaron estar satisfechos y expresaron que querían seguir aprendiendo con el Aula Virtual de Español en los próximos semestres. No hubo diferencias entre los discentes del turno de la mañana y el de la tarde. Una media del 40% de los aprendientes indicó que le había dedicado de treinta minutos a una hora semanales al Aula Virtual de Español y un 20% de una a dos horas. Una media del 50% de los estudiantes le dedicó entre treinta minutos y una hora semanales al Aula Virtual de Español y el 40% de los alumnos entre 1 y dos horas semanales.

5. Recapitulación

El trabajo llevado a cabo por el grupo de profesores del Departamento de Español de la Universidad de Ciencias Aplicadas del BFI de Viena en la rama de estudios Logística y Operador del Transporte ha cubierto las expectativas esperadas.

Los profesores trabajaron en equipo de forma colaborativa para realizar un cambio en la forma de enseñanza y pasaron de enseñar en curso presencial a un curso en modalidad *blended learning*. Para ello, los profesores conjuntamente crearon un curso en línea que apoyaba las clases presenciales. Con ello se pretendía poner a disposición una mejor oferta a los estudiantes y que pudieran seguir en contacto con la lengua de forma flexible desde casa.

Para la mayoría de los profesores era la primera vez que enseñaban con esta nueva modalidad de aprendizaje y gracias al trabajo colaborativo en equipo compartieron conocimiento y experiencias. Ahorraron horas de trabajo al compartir las actividades y tuvieron el apoyo del grupo que perseguía alcanzar un mismo fin común.

Gracias al Aula Virtual de Español se pudieron crear actividades del ámbito profesional que estaban relacionadas con los temas de español general impartidas en las clases presenciales. Con ello se trató de ofrecer una mejor formación a nuestros estudiantes y que aprendieran a desenvolverse en ambos ámbitos.

Para todos los estudiantes la experiencia fue también positiva. En las evaluaciones finales indicaron que preferían seguir aprendiendo con la modalidad *blended learning* por todas las ventajas que esta modalidad les ofrece: flexibilidad, interacción, *feedback* automático, la posibilidad de repetir los ejercicios, gran variedad de actividades, forma amena y entretenida de aprender, entre otras.

Bibliografía

Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20.

Concepto.de (s. f., a). Concepto de comunidades virtuales. Recuperado el 27 de noviembre de 2019 de <https://concepto.de/comunidades-virtuales/#ixzz5tBmJlKvO>

Concepto.de (s. f., b). Concepto de aprendizaje colaborativo. Recuperado el 25 de noviembre de 2019 de <http://www.tecnologiaseducativas.info/eventos-y-contenidos/noticias-y-articulos-sobre-tecnologia-educativa/16-las-tics-y-el-aprendizaje-colaborativo>

Español con Fines Específicos en contexto universitario: una propuesta didáctica para el desarrollo de la producción escrita en estudiantes germanohablantes de nivel B2/C1

Esther Patrocinio Sánchez

Ludwig-Maximilians-Universität München (Sprachenzentrum), Alemania

Resumen

123

Cada vez más empresas y universidades demandan profesionales que desarrollen su personalidad y actividad laboral en una lengua extranjera. Es el reflejo de este mundo global, pluricultural y multilingüe en el que vivimos. Se requiere escritura que genere interés, que atrape al lector para la página web y para las redes sociales de las empresas; escritura para vender, sin que parezca que se está vendiendo y todo ello, en una lengua distinta a nuestra L1. Este es el motivo por el que ofrecemos a los estudiantes universitarios germanohablantes el aula como taller de escritura con fines específicos; un espacio de ensayo-error para practicar su composición textual con vistas a su futuro laboral o académico. La propuesta se fundamenta en el análisis de las dificultades y retos que plantea la producción escrita, en los usos y aplicaciones de la escritura en E/LE, en la influencia de la escritura en entornos electrónicos y en el aumento de herramientas y recursos disponibles en línea. Al finalizar el curso los alumnos cuentan con un portfolio de producciones textuales que podrán enviar a las empresas y universidades donde soliciten unas prácticas o un empleo, como referencias de su destreza comunicativa en español.

Palabras clave: Español para fines específicos, análisis de necesidades, expresión escrita, bolígrafo rojo, lectores críticos, contexto universitario.

1. Introducción: ¿Hablas español y qué más?

Blanca Aguirre Beltrán (2010, p. 49) define la enseñanza del español para la comunicación profesional en el ámbito de los negocios como: “el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como propósito mejorar las capacidades de comprensión, expresión e interacción que se requieren para desenvolverse efectiva y eficazmente en un determinado campo de actividad profesional en el ámbito de los negocios”.

Ese es el ámbito para el que estamos preparando a nuestros estudiantes universitarios germanohablantes. Serán mediadores y comunicadores emocionales capaces de demostrar en entrevistas de trabajo, y posteriormente en su labor profesional, que son los candidatos adecuados para el puesto y la empresa en cuestión.

Nuestros alumnos, estudiantes universitarios germanohablantes, quieren estar al día en su campo profesional y académico por lo que participarán en foros, reuniones, proyectos de investigación o de inversión, escribirán en los blogs y/o redes sociales de empresas. Para todo ello, la escritura es una herramienta fundamental; sin olvidar que la expresión escrita es en sí misma una herramienta de aprendizaje para fijar conceptos, representaciones, tomar notas, etc. Pero ¿cómo luchamos contra los prejuicios y dificultades que plantea su aplicación en el aula?

Simplemente recordemos que el aprendizaje va unido a las emociones y a la motivación del alumno. Cuanto mayores sean estas, mayor será la implicación y el interés en el aprendizaje y para ello, contamos con la creatividad que ofrece la expresión escrita como factor de desarrollo del entorno personal de aprendizaje (PLE: *Personal Learning Environment*). Al fin y al cabo, como recuerda Cassany (1993, p. 46), “la enseñanza no es un traspaso de información de profesor a alumno, sino un proceso colaborativo de desarrollo personal” y esto es aún más evidente en la expresión escrita.

2. La enseñanza de la producción escrita en E/LE

Algunos métodos han dado una mayor importancia, y por ello han dedicado más tiempo en el aula, al desarrollo de las destrezas orales, por entender estas como las primordiales para garantizar la comunicación entre el estudiante y los hablantes nativos de la LE que se estudia.

Kiriakí Palapanidi (2012) recoge los distintos enfoques adaptados en la enseñanza de la composición escrita. Hay que destacar que estos no son excluyentes, sino complementarios y que se diferencian por el enfoque en el que se orientan:

ENFOQUE EN EL TEXTO	ENFOQUE EN LA COMPOSICIÓN CONTROLADA	ENFOQUE EN LA L2 DE LA RETÓRICA ACTUAL	ENFOQUE EN EL ESCRITOR	ENFOQUE EN EL CONTENIDO	ENFOQUE EN EL LECTOR	ENFOQUE EN LAS FUNCIONES
Centrada en la gramática (estructuras lingüísticas.) El texto es el producto del escritor.	La escritura se practica a través de la repetición de las estructuras lingüísticas aprendidas. Su objetivo es la práctica intergramatical de los aprendientes.	Basado en las similitudes y diferencias entre la LM del estudiante y la LE que estudia.	Énfasis en lo que hace/piensa el escritor durante la producción del texto.	Supremacía del contenido sobre la forma del texto y su proceso de composición (Informarse – Valorar – Organizar – Esquematizar y componer el texto).	Contexto académico: Audiencia lectora que determina expectativas específicas y modos de comunicarse.	Cada tipo de texto cumple un objetivo comunicativo diferente. Usos de la lengua según objetivo.
Docente corrector	Docente instructor	Docente comparador	Docente orientador	Docente procesador	Docente lector crítico	Docente editor

Tabla 1. Enfoques de la producción escrita en E/LE. Elaboración propia a partir de Palapanidi (2012)

En los últimos enfoques el papel del docente se vuelve más complejo y a la vez interesante: orientador, procesador, lector crítico y editor. El docente pasa de desempeñar un rol de control y supervisión estricta a guiar, casi de manera personal, a los aprendientes en el apasionante mundo de la escritura.

3. Dificultades y retos de la escritura en la clase de E/LE

125

La escritura ocupa un lugar fundamental en nuestras vidas. Necesitamos escribir para tomar notas, hacer listas, comunicarnos a través de Internet, por correo postal, realizar esquemas, resúmenes, apuntar números de teléfono, direcciones de correo electrónico, resolver trámites en las Administraciones Públicas y ejercer nuestros derechos y deberes ciudadanos como votar, etc. Tradicionalmente hemos enseñado a nuestros estudiantes a escribir para aprobar exámenes, pero no a pensar en escribir como desarrollo del proceso cognitivo que la producción escrita conlleva. Daniel Cassany resume la dificultad de la producción escrita:

escribir requiere una instrucción formal que dura muchos años, que quizás no termina nunca, o que escribir unas pocas líneas de cualquier tipo de texto puede requerir el esfuerzo de muchas horas de trabajo, la consulta de varios diccionarios y manuales o el aprovechamiento de los nuevos recursos informáticos de verificación ortográfica y autoedición (Cassany, 2005, p. 7).

En cambio, estudios e investigaciones muestran que, al igual que en el aprendizaje de la lectura, la transferencia de procesos y estrategias de la L1 a la LE en la producción escrita es en algunos casos automática y plantea dificultades en otros. Guasch (citado por Cassany, 2005, p. 44) presenta las siguientes conclusiones del estudio comparativo entre la escritura en L1 o en LE:

- Los conocimientos lingüísticos de LE son más reducidos que en la L1, por lo que no se genera automatización de los procesos de composición textual.
- Existen carencias en la planificación del texto en LE, debido a la mayor concentración de estructuras lingüísticas, y en la reducción de errores gramaticales frente a los objetivos del texto.
- Se incrementa la necesidad de consultar y manejar materiales auxiliares como diccionarios, buscadores, correctores y traductores en línea.
- El proceso de revisión se orienta a los errores de tipo ortográfico, léxico y gramatical. Se detecta una ausencia total de borradores, esquemas y otras fases del proceso de la composición textual empleados en la L1.

Resumiendo: los estudiantes necesitan disponer de más tiempo para escribir del que tienen en el aula, lo que genera una producción de textos más breves, en muchos casos plagados de transferencias directas de la L1 traducidas a la LE.

3.1. La lectura como preparación a la escritura

Cuando nacemos adquirimos el lenguaje a través del contacto diario con las personas de nuestro entorno y los medios de comunicación, pero la lectura es diferente. Es un proceso que adquirimos, aproximadamente, a los 4 años cuando nos enseñan que leer es algo más que descodificar palabras. Siguiendo las investigaciones en este campo de Alonso (2018) concluimos que leer es pensar (darle sentido a los símbolos que descodificamos), es sentir (a través de la lectura nos ponemos en la piel de otros, percibimos emociones), es relacionar (lo que ya conocemos de nuestra experiencia vital y lo que nos transmite el texto que leemos), es crear significados (cada lector construye su significado del texto) y leer es también generar estrategias para favorecer la comunicación a través de todo tipo de textos; orales y escritos.

Ahora bien, en la L1 aprendemos a leer después de años de práctica de la comprensión oral a través de nuestro entorno más cercano, pero en la LE aprendemos a leer a la vez que desarrollamos nuestra comprensión oral en esta nueva lengua. Es una dificultad añadida al proceso de aprendizaje que a veces pasamos por alto en el aula. Los estudios del grupo REall (Foncubierta, 2018) sobre la percepción lectora en LE muestran que los estudiantes universitarios identifican las palabras en una lengua extranjera, pero no las comprenden. Es decir, los alumnos reproducen fonéticamente los sonidos que esas grafías representan, pero su falta de fluidez lectora supone una dificultad añadida para comprender el texto.

3.2. El tratamiento del error en el aula de E/LE

Todo aprendizaje viene acompañado de dificultades y retos que superamos a lo largo del proceso en el que adquirimos nuevos conocimientos. Por ello, es importante transmitir

a nuestros estudiantes que el error forma parte de su aprendizaje y que evitando cometer errores están limitando el desarrollo de sus capacidades creativas y emocionales durante un proceso fascinante, como es el de aprender una LE.

Históricamente los estudios de la adquisición de segundas lenguas tomaron tres orientaciones respecto al tratamiento del error en el aprendizaje, que resumiremos brevemente a continuación:

- El Análisis Contrastivo (AC): basado en la comparación de la L1 con la LE que se está aprendiendo. Principalmente clasifica los errores en transferencias e inferencias, conceptos introducidos por Weinreich (1953).
- El Análisis de Errores (AE): estudios posteriores, como *The Significance of Learners' Errors* (Corder, 1967) mostraron que los errores no son únicamente fruto de la comparación entre la L1 y la lengua extranjera que aprende el estudiante. Los errores son una fuente de información valiosísima para el aprendizaje. A través de ellos tomamos conciencia de las carencias y lagunas de los aprendientes para poder centrarnos en subsanarlas de modo eficaz, sin perder sesiones en la repetición de contenidos y estructuras que han sido perfectamente asimilados por nuestros estudiantes.
- La Interlengua (IL) es un término acuñado por Selinker (1972): “Un sistema lingüístico que se forma por el propio aprendiz con la lengua que va adquiriendo, de tal forma que no se puede considerar erróneo ya que se trata de un sistema individualizado”. Las críticas se centran en ¿cómo podemos evaluar a nuestros estudiantes? Resulta poco práctico preparar un método de evaluación homogéneo si cada aprendiente se encuentra en un estadio diferente en el desarrollo de su IL.

3.2.1. Actitud del aprendiente frente al error

Es tarea fundamental del docente transmitir a los estudiantes la naturalidad, la necesidad del error y las estrategias para subsanarlo sin perjuicio del desarrollo de su interlengua, como explica Fernández (1995): “el error es paso obligatorio, indicio y estrategia en el proceso de aprendizaje, proceso que pasa por una serie de estadios e interlengua hasta llegar a la lengua meta”.

Los estudiantes saben que van a cometer errores. Este hecho, sumado a las características intrínsecas a la cultura alemana como el perfeccionismo y la rivalidad, hacen que los estudiantes tiendan a buscar palabras fáciles y repetirse para no arriesgarse a cometer errores; lo que acaba creando un círculo cerrado en el que no escribo más, ni empleo nuevas estructuras en mis composiciones textuales, porque quiero una buena nota y, como tengo buenas notas y quiero mantenerlas sigo apostando por textos plagados de conceptos que tengo bien asumidos en mi interlengua.

3.2.2. La terapia del error en la producción escrita

Todos los factores anteriormente comentados convergen en el tratamiento que recibe la producción escrita en el aula de ELE en contexto universitario: el de mera actividad complementaria basada en la práctica de estructuras lingüísticas previamente asimiladas, a la que se dedica el menor tiempo posible en el aula, dejándose como tareas para casa para cumplir el programa en el calendario previsto.

En este contexto, la terapia del error se resume en reproducir estructuras compositivas introducidas en el aula con textos de ejemplo a los que imitar, evitando los errores de tipo léxico-gramatical que son los únicos marcados por el docente en sus correcciones. ¿Cuál es la reacción del alumno? Recoger su composición textual corregida, con más o menos marcas rojas, y guardarla. ¿Qué sentido tiene que escriban si no les enseñamos a aprovechar sus errores y correcciones para avanzar en su aprendizaje?

Queremos destacar, en este punto, la reflexión que incluye M^a Dolores Fabián Martín Arroyo (2015, p. 314) acerca de la mediación en el proceso de corrección: “Saber corregir implica crear el ambiente propicio en el aula para que los estudiantes y el docente se encuentren a gusto, cómodos y libres para hablar sobre errores, faltas y dificultades con el objetivo común de seguir aprendiendo”.

3.2.3. El bolígrafo rojo: evaluación y corrección

Cuando se acerca la época de exámenes llegan las correcciones, las sesiones interminables con el bolígrafo rojo en mano, el hastío y la desesperación de comprobar que, pese a los esfuerzos y repeticiones en el aula, nuestros estudiantes siguen cometiendo los mismos errores del primer día. Sabemos que la corrección del error no conlleva la inclusión de la forma correcta en la interlengua del aprendiz, pero la frustración nos invade y nos preguntamos: ¿Qué debemos corregir? ¿Cómo corregir? ¿Cuándo?

Partimos de la base de la imposibilidad de corregirlo todo y de la necesidad de crear estudiantes autónomos que aprendan a aprender de sus errores para avanzar en su currículum lingüístico. El papel del docente no debe ser el de corrector, sino el de orientador, guía y facilitador que presente estrategias y herramientas que promuevan una actitud positiva, responsable y críticamente constructiva ante el error.

Corregimos para informar al alumno de sus dificultades en el aprendizaje del lenguaje, pero también lo hacemos para obtener información de primera mano sobre los aspectos que debemos incluir en futuras sesiones en el aula: si es necesario repetir contenidos, adaptar estrategias, ampliar tareas incluidas en el programa, etc.

Ahí es donde entran en juego dos conceptos que a menudo se solapan, evaluación y corrección:

La evaluación consiste en observar el proceso instructivo, contrastarlo con los objetivos, determinar en qué medida se van cumpliendo y actuar en consecuencia. Todos y cada uno de los componentes que intervienen en el proceso instructivo son evaluables, no sólo la labor del alumno (Cortés Moreno, 2000, p. 195).

En el caso de la producción escrita evaluamos la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección del texto, independientemente de la corrección en sí misma, que tiene el objetivo de señalar al aprendiente sus dificultades y problemas para que este tenga oportunidad de mejorar su interlengua y evitar la fosilización de errores. Recordamos aquí la importancia que el volumen complementario al MCER otorga a la mediación, entendida, no solo como la traducción lingüística, sino como la formación de mediadores culturales, sociales y lingüísticos que puedan transferir matices, emociones, sensaciones, culturas e informaciones en una lengua distinta a su L1. Si nuestros aprendientes sienten rechazo, miedo y ansiedad ante la producción escrita en español como ha investigado Sánchez Castilla (2016), difícilmente lograremos que desarrollen la mediación ni las competencias plurilingüe y multicultural.

Adaptamos la propuesta de Cassany (1993, p. 66-67) y les planteamos a nuestros aprendientes el siguiente cuestionario para llegar a un acuerdo acerca de su interés en la corrección:

NEGOCIACIÓN DE LA CORRECCIÓN	
1.	¿Qué quieres que corrija en tus redacciones? De los siguientes puntos, marca los que creas que la profesora tenga que corregir. Si falta algún punto, añádelo: ortografía, gramática, originalidad del texto, puntuación, estructura del texto, vocabulario, coherencia...
2.	¿Qué quieres que haga la profesora con tus errores? Marca una de las posibilidades de cada grupo: a. Que solo marque los errores cometidos. Que apunte la solución correcta. b. Que me dé una explicación al respecto. c. Que ponga una nota. d. Que valore el texto con adjetivos. e. Que apunte consejos para revisar el escrito.
3.	¿Qué hago con las correcciones de la profesora? a. Nada. b. Las leo. c. Apunto las faltas en una lista.
4.	¿Qué tendría que hacer con las correcciones? a. Hacer una lista de faltas. b. Reescribir el texto. c. Leerlas y esperar que la próxima vez me acuerde y las evite.

Tabla 2. Negociación de las correcciones. Elaboración propia

Para romper el hielo y crear una atmósfera distendida y agradable de debate en torno a los errores y correcciones, entregamos a los estudiantes varios textos redactados por alumnos de semestres anteriores en los que se recomiendan series o películas.

En la primera lectura se propone a los estudiantes leer y subrayar, sin corregir los errores que encuentren. En una segunda lectura aplicarán el código propuesto de corrección para señalar si se trata de un error de concordancia en género y número, de uso de una palabra incorrecta o de ortografía, etc. Así logramos que los estudiantes recapaciten sobre sus conocimientos en la LE y los posibles errores fosilizados que han adquirido:

CÓDIGO DE CORRECCIONES	
*	Revisa el género y la terminación.
#	Revisa el número y la terminación.
¿?	Palabra incorrecta o inadecuada.
∞	Revisa el orden de las palabras y la estructura de la frase.
O	Revisa la ortografía.
P	Revisa la puntuación.
^	Falta un elemento.
()	Elemento innecesario.
X	Revisa el tiempo verbal.
≠	Hay que reformularlo.
< >	Falta información.

Tabla 3. Código de corrección. Elaboración propia

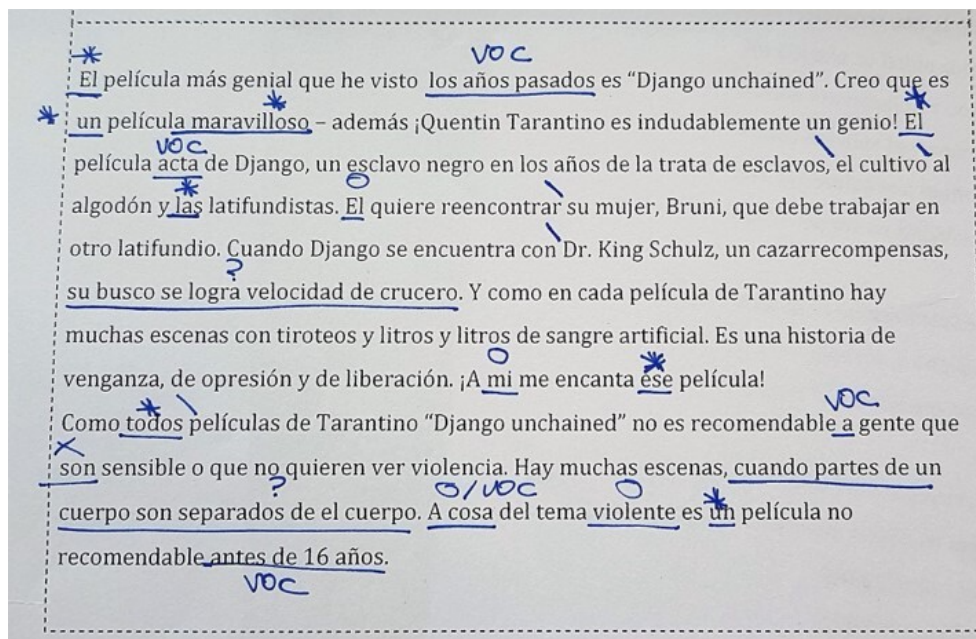


Figura 1. Texto corregido aplicando el código de corrección pactado con los estudiantes

En la plataforma *Moodle* tienen disponible un listado de herramientas de consulta en la red, a las que acudir para subsanar los errores y faltas encontrados en los textos:

Con ayuda de las siguientes herramientas disponibles en línea comprueba cada error y anota las palabras corregidas:

- Diccionario de la lengua española: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Estilector, programa de ayuda a la redacción de textos académicos: <http://www.estilector.com/>
- Sinfaltas.com, asesor lingüístico: <https://sinfaltas.com>
- Revisor de la acentuación: <http://www.molinolabs.com/acentuador.html>
- Revisor del género de las palabras: <http://www.molinolabs.com/genaro.html>
- Diccionario de refranes en español: <http://www.refranario.com/index.html>

Tabla 4. Herramientas para la corrección. Elaboración propia

Cerramos la actividad con la puesta en común en el aula y el debate sobre qué corregir, cómo y cuándo enlazando con el tema anterior sobre la negociación de las correcciones.

4. Análisis de necesidades

Para negociar los objetivos concretos del curso y los contenidos que presentar en el aula, enviamos por correo electrónico el siguiente cuestionario a los estudiantes matriculados para conocer su perfil, sus intereses e inquietudes antes de comenzar el semestre:

a) Perfil del alumno

Nombre:
Edad:
Ciudad:
Correo electrónico:
Nacionalidad:
Lengua/s materna/s:
Conocimiento de otras lenguas:
Nivel del último curso de español realizado:
Objetivos de aprendizaje:

b) Datos académicos / profesionales

Estudiante / Trabajador:
Puesto de trabajo / prácticas:
Descripción y funciones del puesto:
Uso del español en la Universidad / Trabajo / Prácticas:

c) Contacto con el español

¿Por qué decidiste aprender español?
¿Durante cuánto tiempo lo has estudiado? ¿Con qué frecuencia?
¿Qué manuales has utilizado?
¿Qué es lo que más te interesa aprender en este curso? ¿Qué quieres mejorar en tu escritura en español?
¿Cuáles son tus gustos, intereses y preferencias personales?
¿Has estado alguna vez en un país de habla hispana? ¿Dónde? ¿Cuánto tiempo estuviste allí?
¿Te gustó la experiencia?
¿Por qué quieres mejorar tu español?

d) Estilo de aprendizaje

¿Cómo te gusta aprender español? Indica en qué medida te gusta aprender: No / Sí / Un poco / Mucho
Me gusta estudiar gramática con libros de español.
Me gusta que el profesor deje que encuentre mis propios errores.
Me gusta aprender con juegos.
Me gusta aprender con fotos, vídeos y películas.
En la calle me gusta aprender escuchando a hablantes nativos.
En clase me gusta aprender conversando con mis compañeros.
Me gusta que el profesor lo explique todo antes de hacer ejercicios.
En clase, me gusta aprender leyendo.
En clase, me gusta aprender escribiendo notas en mi cuaderno / portátil.

e) Interés en la escritura

La escritura es...
Escribo...
Escribo para...
Me gusta escribir porque...
Me gustaría escribir en español...

Tabla 5. Cuestionario de análisis de necesidades de los estudiantes. Elaboración propia a partir de García-Romeu (2006)

5. Germanohablantes aprendientes de E/LE

Marta Jimeno Viñes (2007) recoge los tópicos y estereotipos de los estudiantes alemanes, tratados con mucho cariño y humor:

- *Dirty Dancing*: tu zona de baile / mi zona de baile. En otras palabras, su espacio vital es intocable lo que supone un reto a la hora de plantear actividades de rol o intercambio de lugares para trabajar con otros compañeros.
- Demandan la atención del profesor en la creencia de que esta actitud les hace ganar puntos cara a la evaluación posterior, llegando incluso a intentar acapararla frente al resto del grupo.
- Orden y estructura: la primera vez que introduje el subjuntivo a través de la gramática cognitiva me miraron perplejos y lo rechazaron, porque ellos llevan años recopilando y memorizando listados de expresiones lingüísticas que requieren el uso del subjuntivo.
- *Aber bitte nimm es nicht persönlich* (pero no te lo tomes como algo personal) es la coletilla que acompaña a los comentarios y opiniones de los alemanes porque son muy directos y sinceros cuando se expresan, algo que choca con nuestra cultura mediterránea.
- Son muy competitivos; tanto que evitarán participar en la clase si no están seguros de tener la respuesta correcta.
- Son aplicados e impacientes: cuanto más saben, más intransigentes se vuelven con aquellos que tienen menos conocimientos o necesitan más práctica.
- Prefieren trabajar individualmente por aquello de seguir en la línea de la competitividad y evitar compañeros de grupo menos preparados que puedan bajar sus calificaciones.

133

Tomamos estos estereotipos tan tópicos como orientaciones para programar actividades en el aula; en ningún modo como verdades absolutas. Paralelamente observamos que cada curso académico aumenta el número de estudiantes de L1 diferente a la alemana, pero con estudios superiores en esta lengua, que se inscriben en el curso para profundizar en la práctica y el conocimiento de E/LE. La interculturalidad se hace más necesaria que nunca y como docentes tenemos que estar preparados para las aulas pluriculturales y lo que esto conlleva.

6. Formación de lectores críticos

Aprender una lengua distinta de nuestra L1 implica una mediación; el estudiante se convierte en un puente entre culturas. Nuestros alumnos no persiguen el objetivo de ser plurilingües, sino pluriculturales. Para lograrlo es necesario que les planteemos no solo objetivos lingüísticos, sino también orientados a la reconstrucción y reinterpretación del mundo que nos rodea. Necesitamos, y queremos, preparar a lectores críticos ante la

información que reciben en español. Las noticias a menudo invisibilizan las causas y los agentes. Pero ¿las cosas son siempre como las cuentan en las noticias? Esa es la reflexión que llevamos al aula para que nuestros alumnos se formen como lectores críticos en español capaces de determinar la ideología subyacente en los discursos y sus efectos. Entre las características del lector crítico que nos interesa fomentar señalamos las siguientes:

- Se hace preguntas: no acepta sin más la información que le llega.
- Se documenta: profundiza en los temas, sus causas y consecuencias.
- Muestra una actitud reflexiva: evita los juicios de valor y cuestiona la información que le llega.
- Conoce los diferentes puntos de vista: contrasta distintas fuentes de información sin dar credibilidad exclusiva a una de ellas.
- Desvela la ideología de los discursos: busca las causas y consecuencias del discurso. ¿Quién se beneficia? ¿A quién perjudica?

Estudios como el de Murillo (2009) citado por Cassany (2012, pp. 137-141) muestran que los lectores con un nivel avanzado de conocimiento de E/LE tienen dificultades para comprender páginas web de la comunidad española ya que las leen como si se trataran de manuales escolares; asumiendo la veracidad del contenido. Esa carencia de hábitos lectores críticos y falta de desarrollo de la competencia sociocultural determinan la comprensión del mensaje. Debemos analizar la comprensión crítica de los discursos virtuales en el aula para despertar la capacidad analítica de nuestros estudiantes. Es necesario que aprendan a seleccionar y a evaluar la información a su alcance en la Red en español.

Para lograrlo empleamos la pregunta como herramienta pedagógica. Tomamos el microrrelato, casi micropoema, de Eduardo Galeano titulado “Los Nadies”. Comenzamos con la lectura del texto y las preguntas que los estudiantes le hacen al texto, ¿por qué son llamados Nadies? ¿por qué se les critica? ¿por qué se dice de ellos que...?

El segundo paso consiste en el visionado del anuncio¹ que una ONG hizo sobre los niños soldados africanos con el texto de Galeano.

El tercer texto en la actividad es un microrrelato nuestro titulado *Homenaje a Galeano*²: “Los Nadies, que valen menos que la madera podrida de la barca en la que se hunden”. Para cerrar la reflexión en torno a la formación crítica de nuestros estudiantes se les invita a escribir un microrrelato o micropoema sobre sus Nadies particulares:

Los nadie... Quienes voces cuentan menor que los de los superiores. Quienes tiempo y nervios están menor importante que los de los jefes. Quienes no está permitido preguntar “por qué” o decir “no”. Que nunca están informado sobre algo porque siempre se los olvidan. Que trabajan en grandes proyectos con mucha responsabilidad, pero están pagado como saben hacer nada.
los nadies: que no tienen visiones sino temores que no tienen mano sino mano de obra que no tienen creatividad sino conformidad que no valen más que la suma de su consumo que no son más que partículas del humo son las ruedas de la fabrica que los llevó su dignidad y los títeres del sistema que los robó su libertad ellos son los nadie - nuestra realidad!

Tabla 6. Ejemplos de textos originales redactados por los estudiantes durante el semestre de verano 2016/17

7. Análisis DAFO: preparación de la entrevista de trabajo

A través del análisis DAFO³ ofrecemos a los estudiantes la oportunidad de prepararse para la entrevista de trabajo en español. Previamente les hemos presentado un listado de empresas y empresarios hispanos de su interés a los que seguirán a través de las redes sociales y medios de comunicación durante el curso. De este modo entran en contacto con textos reales que les ayudarán a prepararse para una candidatura y entrevista laboral utilizando el aula como escenario en el que aprender a moverse antes de hacerlo en un contexto real.

DEBILIDADES	AMENAZAS
Poca práctica de español	Mucha competencia de estudiantes con más nivel de español
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
Gran motivación de aprendizaje	Conocimientos de ingeniería avanzados

Tabla 7. Ejemplo de análisis DAFO. Elaboración propia

Responde a las siguientes preguntas para completar el análisis DAFO:

- ¿Por qué deberían contratarte a ti y no a otro candidato?
- Define qué es lo que quiere la empresa del candidato ideal y por qué lo quiere.
- ¿Qué conseguirá la empresa si te contratan para trabajar en ella?

Tras realizar el análisis de manera individual, se hace una puesta en común, primero en parejas y después en grupo, con objeto de resolver las posibles dudas y problemas que hayan surgido durante la elaboración del análisis. A continuación, trabajamos algunas de las preguntas típicas en las entrevistas de trabajo a través de artículos sobre el tema en la Red, como el que recoge las 50 preguntas más comunes en entrevistas de trabajo⁴.

8. Evaluación

El curso propuesto se basa en la evaluación continua de la participación del estudiante en las tareas propuestas en el aula y en la plataforma *Moodle*. Dada la naturaleza de este curso especial, de carácter voluntario para los inscritos en él, optamos por la autoevaluación combinada con la evaluación cooperativa realizada por los compañeros.

8.1. Autoevaluación

Resulta fundamental activar la reflexión en nuestros aprendientes para que adquieran conciencia de lo que han aprendido y del camino que han recorrido para llegar hasta el curso actual. Con objeto de lograrlo confrontamos a nuestros estudiantes consigo mismos a través del siguiente cuestionario de autoevaluación:

136

¿Qué he aprendido en este curso? ¿Cómo lo he aprendido? ¿Dónde he tenido problemas o dificultades? (gramática, ortografía, vocabulario, etc.) ¿Qué puedo hacer para solucionarlos/las? ¿Qué debo tener en cuenta para no cometer más esos errores? ¿Cómo me siento, en general, respecto a mi trabajo, el de mis compañeros y el de la profesora después de este curso?
--

Tabla 8. Cuestionario de autoevaluación. Elaboración propia

8.2. Evaluación cooperativa

La evaluación cooperativa se basa en el punto de vista externo del público que lee nuestros textos. En este sentido, resulta de vital importancia conocer cómo reciben e interpretan los lectores nuestras producciones textuales. Aquí entran en juego la perspectiva del otro y los comentarios de los compañeros tras cada artículo del blog. La evaluación tradicional se basa en una escala numérica de acierto-error, mientras que la evaluación cooperativa que proponemos aquí se basa en la transmisión de la información, la composición del texto y la eficacia comunicativa lograda por su autor.

No se trata de evaluar los errores, sino la capacidad comunicativa de las composiciones textuales elaboradas a lo largo del curso. Buscamos poner en marcha la conciencia crítica de los estudiantes respecto al blog de sus compañeros y su papel como correctores durante el curso.

¿Cuál de los blogs del curso he leído con más interés? ¿Por qué?

¿Cuál de las actividades del curso me ha gustado más? ¿Por qué?

¿Cuál me ha gustado menos? ¿Por qué?

¿Qué temas me hubiera gustado tratar en el curso?

¿Cómo me he sentido corrigiendo y comentado las entradas en los blogs de mis compañeros? ¿Ha sido útil para aprender algo? ¿Puedes dar algún ejemplo?

¿Las tareas del curso me han servido para algo?

Revisa tu portafolio de textos y responde, ¿Encuentras diferencias entre las primeras redacciones y las últimas al final del curso? ¿Cuáles?

Tabla 9. Cuestionario de evaluación cooperativa. Elaboración propia

9. Conclusiones

Entre los principales retos a los que se enfrentan los estudiantes germanohablantes de E/LE para desarrollar su expresión escrita encontramos el tratamiento del error en el aula, la confusión que genera el binomio corrección-evaluación, la ansiedad frente a la hoja en blanco y el hábito de trabajar con textos literarios. Este último nos ofrece un punto de incidencia en la aplicación de técnicas y herramientas procedentes de la escritura creativa casi exclusivamente sobre textos literarios. Debemos considerar la posibilidad de que nuestros aprendientes manifiesten interés por otro tipo de textos y ofrecerles la

posibilidad de entrar en contacto con una amplia tipología textual, a priori, aquella que les sirva en su futuro profesional y académico.

Las nuevas tecnologías y aplicaciones de mensajería nos brindan la ocasión de poner el foco en el proceso de textualización y desarrollo de las composiciones durante las tareas que planteamos a nuestros alumnos. De manera que podemos incidir en la necesidad de cometer errores para aprender de los mismos, mientras contamos con poderosas herramientas digitales que nos proporcionan datos relevantes sobre las dificultades y dudas de nuestros estudiantes.

El tratamiento del error en el E/LE es la base para lograr una dinámica de clase abierta en la que todos los estudiantes participen sin temor a equivocarse, poniendo en práctica lo que han aprendido y resolviendo dudas que puedan haber arrastrado desde los niveles inferiores del MCER por miedo a preguntar.

Estudios recientes muestran la incidencia de la lectura en L1 en el aprendizaje de una LE, de manera que las estrategias empleadas en la L1 son aplicadas a la LE con objeto de decodificar los significados del texto leído. Debemos tomar en cuenta la importancia de la comprensión lectora para desarrollar la escritura. Lo que nos lleva a la necesidad de crear lectores críticos en E/LE que sean capaces de discernir y rebatir la información presentada en el texto y detectar las estrategias de jerarquización del mensaje. El desarrollo de la competencia sociocultural en E/LE es una de las necesidades más acuciantes de nuestros estudiantes ya que cada día entran en contacto con textos electrónicos a los que no pueden tratar como manuales de E/LE adaptados a su entorno de aprendizaje.

Bibliografía

Aguirre Beltrán, B. (2010). Consideraciones y criterios para seleccionar, analizar y evaluar materiales curriculares de EFE. En *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. pp. 159-176. Santander: Fundación Comillas.

Alonso, E. (2018). *La actuación del docente en el trabajo con textos: contextualización, trabajo e integración de la comprensión lectora por el docente en el proceso de aprendizaje del aula*. Universidad Pompeu Fabra [Tesis Doctoral inédita].

Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Biblioteca de Aula. Serie Didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona: Editorial Graó.

———, (1999). *Construir la escritura*. Papeles de Pedagogía. Barcelona: Paidós.

———, (2005). *Expresión escrita L2/ELE*. Cuadernos de didáctica del español/LE. Madrid. Arco libros.

———, (2006). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Papeles de Pedagogía. Barcelona: Paidós.

———, (2007). *Affilar el lapicero. Guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Anagrama.

———, (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Colección Argumentos. Barcelona: Anagrama.

Consejo de Europa, (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment companion volumen with new descriptors*. Recuperado el 26 de noviembre de 2019 de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Corder, S. P. (1967). La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. En J. M. Muñoz Licerías (Ed.) (1992), *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. pp. 31-40. Madrid: Visor

Cortés Moreno, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.

Fabián Martín-Arroyo, M^a D. (2015). El temido bolígrafo rojo. La elaboración de sistemas de corrección para la expresión escrita. En *La formación y competencias del profesorado de ELE: actas del XXVI Congreso Internacional de ASELE*. pp. 307-316.

Fernández López, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje de español como lengua extranjera. *Didáctica*, 7, 203-216.

Foncubierta Muriel, J. M. (2 de febrero de 2018). La fluidez lectora silenciosa y la comprensión de textos escritos en una L2 en contextos universitarios. En *Congreso Unipro en la Universidad SDI*. Congreso llevado a cabo en Múnich, Alemania.

García-Romeu, J. (2006). Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos. En A. Escofet *et al.* (Eds.), *Español para fines específicos: actas del Tercer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. pp. 145-161. Utrecht: CIEFE.

Jimeno Viñes, M. (2007). Claves prácticas de los nativos de alemán para la clase E/LE. En *redELE: revista electrónica de didáctica el español lengua extranjera*, 9. Recuperado el 26 de noviembre de 2019 de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e6ece1a3-0003-4406-9011-c3a0980fd2f4/2007-redele-9-03jimeno-pdf.pdf>.

Palapanidi, K. (2012). El trayecto histórico de la enseñanza de la producción escrita en LE. En *redELE: revista electrónica de didáctica el español lengua extranjera*, 24. Recuperado el 26 de noviembre de 2019 de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8e335c22-5934-4e2f-be61-d530a26b6075/2012-redele-24-14-palapanidi-pdf.pdf>.

Sánchez Castilla, F. M. (2016). Una medida de la ansiedad en la escritura del español como lengua extranjera. En *redELE, revista electrónica de didáctica el español lengua extranjera*, 28, Recuperado el 26 de noviembre de 2019 de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/redele-n-28-revista-electronica-de-didactica-espanol-como-lengua-extranjera/ensenanza-lengua-espanola/21627>.

Selinker, L. (1972). La interlengua. En J. M. Muñoz Licerias (Ed.) (1992), *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. pp. 79-101. Madrid: Visor.

Notas

¹ El vídeo del anuncio está disponible en: <https://youtu.be/EHx4N6q9zN0>.

² Esther Patrocinio Sánchez (Piezas en busca de puzle – inédito).

³ Una técnica de mercadotecnia muy extendida que permite resaltar los puntos fuertes y débiles, en este caso, de los candidatos a un puesto de trabajo.

⁴ Artículo disponible en línea: <https://www.entrepreneur.com/article/268746>

Cine, cultura y traducción: los referentes culturales del español en lengua alemana desde los ojos del inmigrante del régimen franquista

Isidoro Ramírez Almansa
Universidad de Córdoba, España

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo demostrar cómo a través de la traducción en la clase de ELE y al combinarla en una actividad con otros elementos es posible desarrollar la competencia intercultural, a la vez que se adquieren y refuerzan contenidos lingüísticos. Para ello, analizaremos en primer lugar qué es la competencia intercultural y el lugar que ocupa en obras de referencia como el MCER o el PCIC. Posteriormente, estudiaremos la importancia del elemento audiovisual en la clase de ELE, más concretamente la película. Igualmente, examinamos el papel que ha desempeñado la traducción como recurso en la clase de ELE. Por último, proponemos una actividad en la que se aúna la traducción de los referentes culturales y la película *Un Franco, 14 pesetas*. Con nuestra propuesta pretendemos ofrecer una actividad que ayude a desarrollar la competencia intercultural del alumnado de ELE sin olvidar el aspecto lingüístico teniendo los estudiantes un papel activo y adquiriendo el rol de mediador cultural.

141

Palabras clave: competencia intercultural, traducción, película, cultura, ELE, lenguas extranjeras, referente cultural.

1. La cultura en la clase de lenguas extranjeras

Hoy día, es innegable que la cultura es un elemento que debe estar presente en los contenidos de cualquier asignatura de ELE. Desde hace unos años, la universidad y los docentes han comprendido que el aprendizaje de una lengua implica algo más que el mero hecho de adquirir conocimientos lingüísticos.

Ya en el año 1972 Hymes habló del concepto de *competencia comunicativa* y afirmó que no basta con saber una lengua, sino que es necesario saber utilizarla para comunicarse en un determinado contexto de la sociedad. Posteriormente, Canale y Swain (1980) dividen la competencia comunicativa en cuatro subcompetencias: gramatical o lingüística, discursiva, estratégica y sociolingüística.

Asimismo, Byram y Zárte (1997) añaden la competencia intercultural que se compone de:

- cambio de actitud: capacidad para dejar a un lado las percepciones etnocéntricas y actitudes de la cultura origen (C1) y comunicarse estando a caballo entre la cultura nativa y la extranjera;
- aprendizaje a través de la experiencia, es decir, aprender la lengua enmarcada en su uso;
- capacidad para interpretar y concebir los significados, contenidos culturales y creencias de la otra cultura desde otro punto de vista;
- aprendizaje de nuevos conocimientos culturales implícitos y explícitos necesarios en cualquier interacción específica.

142

Con posterioridad, Miquel (2004) añade otra subcompetencia: la sociocultural. Estas investigaciones han contribuido a que el componente cultural esté presente en la didáctica de ELE. Denis y Matas Pla (2009, pp. 91-92) en su estudio aportan una serie de objetivos, que como docentes de lenguas extranjeras (a partir de aquí LE) debemos marcarnos en la enseñanza del componente cultural en clase:

- concienciar al alumnado de que la C1 no es universal;
- Concienciar al alumnado de las representaciones de su cultura y hacerle considerar su grado de veracidad;
- relativizar los puntos de vista de la cultura meta (C2), es decir, dar al alumnado la oportunidad de concebir la realidad desde otra cultura para que sea consciente de lo variado y diverso de cada una de ellas.;
- establecer puentes dentro de la C2 con el fin de que el alumnado conozca o reconozca cómo funciona la C2 y poder así establecer la comunicación con los miembros de la otra cultura;
- inculcar al alumnado el deseo personal de aprender y vivir la C2 para integrar aspectos de la C2 que le permitirán relacionar las dos culturas.

1.1. La competencia comunicativa intercultural en el MCER y el PCIC

Cuando la presencia de la competencia intercultural se consolidó fue con la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de lenguas* (en adelante, MCER), en el que se recoge cómo se deben aprender, enseñar y evaluar las lenguas, y también se presentan una serie de pautas que el docente y el alumnado deben seguir. Al analizar el MCER, se desprende la idea de que el docente debe lograr que el alumno sea un hablante plurilingüe, con una competencia intercultural que le permita comunicarse, huyendo de la idea de dotarlo de dos formas de hablar o comportarse sin ninguna relación entre ellas.

Tras la publicación del MCER dedicado a la enseñanza y aprendizaje de cualquier LE, el Instituto Cervantes publicó el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el Español* (en adelante, PCIC). El PCIC podría considerarse como una guía para tener en cuenta a la hora de diseñar cualquier asignatura de ELE. En cuanto al tratamiento de la cultura el PCIC, diferencia tres dimensiones que el alumnado posee, estando todas relacionadas entre sí, pero concebidas desde diferentes puntos de vista. Las tres dimensiones son el aprendiente como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo. Cada dimensión tiene un campo de actuación concreto en el que se abarcan diferentes aspectos y muestra una serie de objetivos que deben alcanzarse dentro de esa dimensión. En este punto es importante poner de relieve que el PCIC distingue entre doce niveles de referencia, de los cuales tres (saberes y comportamientos socioculturales, habilidades y actitudes interculturales y referentes culturales) están dedicados a cómo abordar los conocimientos, las habilidades y las actitudes que componen la competencia intercultural. El PCIC entiende la competencia intercultural como la ampliación de la personalidad social del alumnado, con el objetivo de que este pueda desenvolverse y adaptarse a cualquier contexto que implique la comunicación con hablantes de otras lenguas y culturas, o bien la interpretación de hechos y productos culturales diferentes a los de su propia cultura. Cada nivel de referencia habla de habilidades y actitudes que el alumnado debe aprender.

1.2. Desarrollo de la competencia intercultural

Como ya hemos mencionado anteriormente, el PCIC afirma que el componente intercultural del alumno se compone de tres dimensiones: agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo. A su vez, el PCIC elabora un inventario que permite el desarrollo de las habilidades y actitudes interculturales que, al ser aprendidas por el alumnado, les dan la oportunidad de acercarse a otras culturas desde la interculturalidad.

Las habilidades que conforman la competencia intercultural son la capacidad de observar e interpretar los elementos culturales y socioculturales de la comunidad con la que se tiene contacto desde diferentes puntos de vista; abandonar los estereotipos; relacionarse de manera eficaz en un entorno social y cultural desconocido sin importar las diferencias culturales; la posibilidad de actuar como mediador al tender puentes para

fomentar la comunicación entre miembros de diferentes culturas; minimizar en la medida de lo posible las reacciones producto del choque cultural y con ello evitar también cualquier posible conflicto.

Para que el alumno adquiera las anteriores competencias debe ir incorporando poco a poco los conocimientos culturales fruto de su experiencia; la conciencia intercultural con la que percibe la nueva cultura siendo consciente de las semejanzas y divergencias entre la C1 y la C2 le posibilita comprenderlas al conocerlas; la capacidad para relacionar las culturas y comunicarse con personas o productos culturales de otras culturas y adquirir en cierta manera el papel de mediador cultural evitando así el conflicto; la capacidad para disminuir o hacer desaparecer sentimientos poco positivos y, en su detrimento, potenciar la empatía, el aperturismo y el interés hacia creencias, valores, sentimientos, etc. diferentes a los suyos. Por último, debe participar de manera reflexiva en toda situación que se enmarque dentro de una experiencia intercultural, para así seguir aprendiendo y adquiriendo nuevas destrezas y actitudes.

Al hablar del desarrollo de la competencia intercultural no podemos olvidar el modelo elaborado por Bennett (2013) y en el que distingue seis etapas:

- Negación: la C1 representa su única realidad.
- Defensa: el alumno comienza a ser consciente de las diferencias entre ambas culturas, pero las concibe como una amenaza a su propia realidad. La C1 se percibe como un ‘nosotros’ y la C2 como un ‘ellos’, siendo el ‘nosotros’ superior al ‘ellos’, al considerar la C1 como la única verdadera.
- Minimización: se reducen las diferencias culturales y el alumno aprende que existen experiencias físicas y psicológicas compartidas por todas las culturas, por lo que existen valores y creencias que van más allá de los confines de cada cultura.
- Aceptación: se acepta que existen dos realidades distintas, no se está de acuerdo con todo, pero sí se va abandonando el etnocentrismo. Aún en esta etapa el alumno no posee los conocimientos suficientes de la otra cultura como para adaptar su comportamiento a contextos culturales diferentes.
- Adaptación: el alumno presenta una conducta alternativa adecuada en contextos culturales diferentes. En esta etapa el alumno se siente como si estuviese participando en la otra cultura.
- Integración: el alumno ya es todo un mediador cultural al haber tendido puentes culturales entre ambas culturas.

1.3. ¿Qué contenidos culturales debemos enseñar?

Algo que no se concreta en el PCIC o en otras obras sobre el mismo tema es qué cultura debemos enseñar o qué vamos a enseñar como docentes. En cierto modo nos encontramos atrapados, según palabras de Clifford (1992, p. 45) en una especie de telaraña tejida por nosotros mismos, al ser además de docentes, agentes culturales. Ante

esta pregunta sin respuesta, como profesores debemos realizar actividades que ayuden al alumnado a adquirir las destrezas recogidas en el PCIC y el MCER, por lo que la variedad de actividades, así como la manera de llevarlas a cabo, es enormemente diversa. No obstante, sí encontramos algunos estudios realizados sobre qué contenidos de la cultura son relevantes para su inclusión en clase. Hablamos del estudio de Fernández y Pozzo (2013, p. 34) en el que analizaron a través de una encuesta qué grado de importancia le otorgaban los profesores de ELE a una serie de componentes como parte de la competencia intercultural. Los resultados quedan reflejados en la siguiente tabla:

Componente	Muy importante
Conocimiento sobre las reglas de conducta y cortesía de la cultura meta	90%
Habilidad de aceptar que las personas son diferentes	84%
Conocimientos sobre los valores, tradiciones y estilo de vida de la cultura meta	81%
Habilidad para comparar y reflexionar sobre diferentes culturas, incluida la propia	72%
Destreza para evitar posibles conflictos en la comunicación con el otro	71%
Mayor comprensión de la cultura propia	48%
Conocimiento de la historia y la sociedad de la cultura meta	48%
Conocimiento de las obras literarias de la cultura meta	25%
Conocimiento de las obras artísticas de la cultura meta	19%

Tabla 1. Resultados encuesta sobre importancia de los contenidos culturales en clase de ELE

Al analizar estos datos podemos hacernos una idea de qué elementos consideran los profesores de ELE más importantes a la hora de decidir qué contenidos debemos incluir en la enseñanza del componente cultural. Asimismo, al abordar este tema es necesario mencionar el estudio de Ortiz Lara (2018) en el que realiza una encuesta a estudiantes de español. En su estudio, el investigador les hizo una serie de preguntas, entre la que se encontraba la de qué elemento cultural había dificultado más su aprendizaje. Algunos contestaron que ninguno, pero otros sí aportaron diferentes respuestas que podrían sintetizarse en la forma de hablar o los comportamientos para comunicarse propios de cada cultura hispana, dado que cada país presenta pautas diferentes. Muchos manifestaron que el saludo con dos besos propio de la cultura española y de otras culturas hispanas es algo que les incomoda bastante. Otro aspecto

cultural que señalaron los estudiantes como un obstáculo en su aprendizaje fue el conocimiento de costumbres y aspectos sociológicos de las diferentes culturas hispanas (política, historia y forma de ser de la sociedad). Estos datos evidencian que los alumnos están lejos de convertirse en el hablante intercultural, a la vez que los podemos tomar como muestra para saber qué aspectos de la cultura son los que provocan más obstáculos al alumnado.

1.4. Cómo enseñar la cultura

Los docentes nos enfrentamos a numerosos inconvenientes al querer incorporar el componente cultural en clase, dado que los alumnos no se encuentran inmersos en la cultura extranjera y les es imposible tener una visión real de la misma, por lo que, si les proporcionamos una enorme cantidad de información, les va a ser imposible asimilarla y acabarán cayendo en adoptar una actitud pasiva. El estudio de Fernández y Pozzo (2014, p. 2) abarca los problemas de los docentes a la hora de enseñar la competencia intercultural y afirma que los principales obstáculos son: falta de tiempo debido a la necesidad de concentrarse en la gramática y la expresión oral y escrita; falta de materiales; necesidad de adaptarse a las exigencias del examen; no se evalúa la competencia intercultural; falta de claridad sobre el concepto de competencia intercultural y falta del elemento intercultural en la formación del docente. De su afirmación se desprende que la mejor opción para incorporar lo cultural en clase es la combinación de este componente con la enseñanza de los aspectos lingüísticos. En este punto de nuestro trabajo cobra gran importancia el estudio de Denis y Matas Pla (2009, p. 4) en el que se afirma que para que el alumnado adquiera y desarrolle competencias, se deben incorporar tres aspectos: pragmático, afectivo y cognitivo. Y es en el aspecto pragmático desde el que el alumno puede ponerse en situación y actuar como “mediador cultural”, desde el nivel más básico, como por ejemplo contextualizar situaciones del día a día en las que el alumno debe solucionar problemas de índole cultural específica, hasta problemas gradualmente mayores de tipo cultural y sociocultural. La función del aspecto cognitivo permite al alumnado aprender contenidos culturales que, sumados a sus capacidades intelectuales, les ayudan a comprender cada cultura. Por último, el aspecto afectivo se encarga de comprometer al alumno en el aprendizaje de la nueva cultura y le da la oportunidad de ser consciente del hecho de que existen elementos de su propia identidad que no conoce al entrar en contacto con otras culturas.

2. El cine en la clase de ELE como herramienta didáctica

En esta sección mostraremos por qué el cine es una excelente herramienta didáctica en el aprendizaje de ELE. De entre el amplio abanico de productos audiovisuales nos hemos decantado por la película, dado que la película es un testimonio que representa una amplia mayoría de temas de tipo social, literario, filosófico, histórico, etc. Además, tiene una gran

capacidad de transmisión y fácil acceso gracias al auge de lo digital y su gran acogida por parte del público. En este punto cobra gran importancia Amenós:

(...) Una película es sin duda un documento real, fruto de la labor creativa de un equipo, y fruto a la vez de la sociedad en la que nace y que la consume como producto cultural y/o espectáculo de entretenimiento (1999, citado en Mathur 2008, p. 39).

Esta definición de película como producto cultural y reflejo de la sociedad en la que se produce y visualiza, la configura como un perfecto elemento para la clase de ELE al estar empapado de cultura de una forma realista y ser el reflejo de la sociedad que representa. En la literatura disponible, podemos encontrar varios estudios que nos hablan sobre los beneficios de la película como elemento didáctico en la clase de ELE, como, por ejemplo, el de Baddock (1996, citado en Mathur 2008, p. 47) en el que destaca que la película enmarcada en la clase de ELE tiene varios usos:

- introduce nuevos temas de conversación;
- motiva a los estudiantes;
- ayuda a desarrollar la comprensión auditiva;
- introduce, ilustra y refuerza nuevos aspectos lingüísticos;
- refleja aspectos culturales;
- sirve para implementar tareas derivadas como expresión escrita, juegos de roles, etc.

147

Calvo Martínez también defiende el carácter auténtico del cine, en el que los elementos lingüísticos y socioculturales reflejan la realidad:

Este tipo de documentos no necesita facilitar la lengua, por lo que su mensaje está expresado de forma natural y no falsificada ni “adaptada”. Los registros de lengua, gestos, comportamientos, y elementos socioculturales corresponden a la realidad... Es el mejor medio para poder modificar las imágenes mentales que sobre otra cultura hemos elaborado apriorísticamente... Nos permite, además, detenernos en un momento determinado para analizar, estudiar, reconocer los aspectos que más nos interesen (Calvo Martínez, 2002, pp. 59-60).

En este sentido creemos que el cine aporta muchas ventajas, a través de él podemos reflejar aspectos lingüísticos y socioculturales que sería imposible aunar en cualquier actividad escrita. No obstante, cada película o fragmento responderá más a unas necesidades que a otras, es decir, según el tipo de película podremos aprender más el uso de la lengua en un contexto determinado. Por ejemplo, una película en la que se refleje el habla de unos personajes de una capa social baja será un buen ejemplo del uso del lenguaje coloquial. De hecho, Amenós (1999) destaca este aspecto en su trabajo en el que afirma que debemos prestar atención a la elección de la película teniendo en cuenta su historia, estructura, personajes, lenguaje e imágenes y contemplando cuándo, cómo, por

qué y para qué sería la opción adecuada.

Además, el elemento audiovisual redunda de manera positiva en el alumnado, dado que lo audiovisual además de hacer la actividad más atractiva y motivadora aumenta su poder de retención. Soler Pardo (2017, p. 176) expresa en su estudio que el alumno, al escuchar en clase retiene el 5% de la información, el 10% al leerla e incluso hasta un 30% al visualizarla; este porcentaje aumenta hasta el 75% cuando se realiza una actividad sobre el elemento visionado y al compartir y discutir la información entre estudiantes se es capaz de retener hasta el 90%. Es por ello que la película es un excelente recurso que ayuda a una mejor retención de la información del alumnado.

Al hablar del cine en la clase de ELE, no podemos ignorar el estudio de Singh y Mathur (2010) que, pese a haberse realizado hace ya 10 años, refleja cómo los estudiantes aceptan de buena manera la película como herramienta didáctica. En dicho estudio el autor preguntó a sus estudiantes, entre otras cosas, el tipo de material que deseaban que su profesor utilizase. El 55% de los alumnos de la primera universidad respondió “materiales audiovisuales” y el 42% de la segunda universidad dio la misma respuesta. Estos datos evidencian el deseo del alumnado por la inclusión del material audiovisual en la clase de ELE, al menos en el caso de la India y a nivel universitario.

3. La traducción en la clase de ELE como herramienta didáctica

El papel de la traducción como herramienta pedagógica en la clase de LE se ha visto cada vez más relegado con la llegada de otros enfoques en la enseñanza de LE, como el método comunicativo. El método gramática-traducción era el empleado en la enseñanza de lenguas clásicas como el latín y el griego y a partir de los años 60-70, su uso se consideró como algo anacrónico y obsoleto que no responde a las necesidades de los estudiantes ni ayuda a adquirir las competencias recogidas en el MCER o el PCIC. Sí estamos de acuerdo con algunas de las críticas que ha recibido este método como, por ejemplo, la ausencia de actividades que ayuden a desarrollar competencias orales, auditivas o culturales. A pesar de estas críticas, consideramos que la traducción sí tiene un valor pedagógico. Mi formación como traductor e intérprete y profesor de ELE, así como mi experiencia de profesor de ELE, profesor de traducción y profesor de alemán aplicado a la traducción me ha hecho consciente de que a través de la traducción sí se pueden adquirir nuevos conocimientos y reforzar los ya aprendidos. Es una herramienta que considero más que útil en la clase de ELE, aunque con tal afirmación no quiero determinar que debe ser la única. La traducción debe convivir en la clase de ELE con otros recursos y técnicas.

Caballero Rodríguez (2009, p. 339) en su estudio recoge las principales críticas que recibió el modelo gramática-traducción:

- la traducción no se considera una técnica que puede ser aprendida, sino un arte;
- está alejada de lo real y es artificial;

- entraña problemas de gran dificultad que provocan la frustración del estudiante;
- la traducción está alejada de poner en práctica la que se consideran las cuatro destrezas básicas del lenguaje: escritura, lectura, capacidad de comprensión auditiva y expresión oral;
- se considera contraproducente al hacer concebir al estudiante la LE desde su propia lengua materna;
- da al estudiante la sensación de que es imposible encontrar equivalentes formales entre las dos lenguas;
- para poner en práctica la traducción de manera adecuada, se requiere un alto nivel de lengua, casi nativo, de las ambas lenguas.

Mi experiencia personal, tanto en mi proceso de aprendizaje y desarrollo profesional, como en el de mis alumnos me ha desmontado algunas de estas críticas. Algunas tienen sentido en la clase de ELE si solo se contempla el método gramática-traducción y no combinado con otras actividades. Tras el desprestigio de la traducción en la clase de ELE, ha habido algunos autores que sí han defendido esta técnica, tales como Duff (1989), Malmkjaer (1998), Carreres (2006) o Caballero Rodríguez (2009). A pesar de la defensa de los teóricos, la presencia de la traducción en la clase de ELE sigue siendo limitada. Por ejemplo, Carreres (2006, p. 15) manifiesta que sí existen estudios que avalan el valor pedagógico de la traducción, pero no se elaboran materiales que la incorporen.

Caballero Rodríguez (2009, pp. 341-342) elabora, a nuestro juicio, un más que acertado resumen de los motivos que justificarían la inclusión de la traducción en la clase de ELE:

- La traducción a la lengua materna es una estrategia de aprendizaje de la que el alumno hace uso con bastante frecuencia. Este tipo de traducción se llama *silent translation* o traducción interiorizada (Titford y Hieke. 1985, p. 78; Hurtado Albir 1999, p. 13; Carreres 2006, p. 13). Si este proceso está supervisado por el profesor, sería una práctica beneficiosa para el alumno.
- Dado el nivel de globalización de nuestra sociedad actual, la traducción es una actividad práctica muy útil.
- El estudiante adquiere un conocimiento más profundo de la estructura, significado y uso de la lengua tanto de la lengua materna como de la extranjera al emprender la búsqueda de soluciones para los problemas que presenta la traducción
- La traducción hace al estudiante consciente de las diferencias semánticas, sintácticas, de estilo y culturales.
- El estudiante al practicar la traducción es consciente de las similitudes y divergencias entre las lenguas, lo que le ayuda a evitar errores frecuentes (uso de activa y pasiva en cada lengua, por ejemplo).

- El estudiante aprende que la traducción no consiste en sustituir palabra por palabra de una lengua a otra (Côte, 1990). En este proceso aprenden que no existen equivalencias tal cual de palabras, expresiones, etc.
- El estudiante adquiere el rol de mediador cultural del que tanto habla el PCIC al abarcar la traducción entre dos lenguas, lo que significa que con esta práctica desarrolla la competencia intercultural.

Según Carreres (2006, pp. 7-9), aunque los datos aún son limitados, los estudiantes consideran los ejercicios de traducción útiles en el proceso de aprendizaje de una lengua.

Una vez demostrada la utilidad de la traducción en el aprendizaje LE, la pregunta es en qué nivel sería adecuado incluirla, dado que para poder ponerla en práctica es necesario tener un sólido conocimiento de la lengua materna y un cierto nivel de la LE. Ante esta pregunta, Caballero Rodríguez (2009, p. 342) afirma que “sería apropiado a partir de los niveles A2 y B1 del MCER”, argumentando que frente la creencia extendida de que es necesario un alto nivel de la LE y la materna para traducir, no es así. Sin embargo, sí es necesario pedir al estudiante que reflexione sobre qué es la traducción y explicarle qué propósito tiene, con el objetivo de que no haga traducciones literales en las que las estructuras sintácticas o idiomáticas son copiadas. La mejor forma de hacerlo es introducir este concepto con pequeños ejemplos en los que no existen equivalentes formales, si bien funcionales, de estructuras sintácticas entre las lenguas (uso del gerundio en español y alemán) o idiomáticas (*De higos a brevas* en español por *Ein mal pro Schaltjahr* en alemán). Además, es necesario que dotemos al estudiante de recursos que lo ayuden en el proceso de traducción, como diccionarios monolingües (*Duden*, *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*, *Diccionario Panhípanico de Dudas*), diccionarios bilingües (*Pons*, *Leo* o *Linguee*) o bases de datos plurilingües (*LATE*). Asimismo, el estudiante debe conocer a la perfección el contexto lingüístico, cultural y social para que pueda realizar una labor documental con éxito.

4. Nuestra propuesta de actividad

Nuestra propuesta de actividad tiene como objetivo primordial desarrollar la competencia intercultural del alumnado a través de la revisión de la traducción de los referentes culturales (a partir de aquí, RR.CC.) del subtítulo de la película *Un Franco, 14 pesetas*. Asimismo, con la tarea no solo se desarrolla la competencia intercultural, sino que se refuerzan y aprenden contenidos lingüísticos. La elección de la película no es baladí, puesto que ya es en sí un elemento cultural, pero esta en concreto está a su vez impregnada de cultura, al representar la España de Franco de los años 60 reflejando cómo familias españolas emigraban a Suiza en busca de libertad y una mejor vida. La película realza y refleja la cultura española en su máxima expresión y la contrapone con la cultura suiza, destacando cada choque cultural que los personajes tuvieron, así como su proceso de adaptación, que en cierto modo recuerda a las etapas de la adquisición de la competencia intercultural de Bennett (2013). A esto hay que sumar el grado de

verosimilitud que según nuestro parecer tiene la película con la realidad social y política de la España del momento; el director de la película, Carlos Iglesias, se basó en su propia historia para producir la película. De hecho, en una entrevista a *SwissInfo* (2006) declaró “El niño de la película era yo”.

En lo que respecta al alumnado potencial de la actividad, estamos hablando de estudiantes con un nivel de lengua española de B2-C1. Como tarea previa al visionado de la película, el profesor dividirá la clase en grupos de 2-3 alumnos a los que se les entregará la ficha técnica de la película y su sinopsis. Con esta información cada grupo debe documentarse sobre el contexto histórico, político y social en el que se desarrolla la película. A esta tarea se le debe dedicar un mínimo de 30 minutos, en los que el profesor debe estar disponible para ilustrar o ayudar a los alumnos en caso de duda. Tras el proceso documental, el docente pasa de ser un guía a ser moderador para iniciar un debate sobre el contexto social y político en el que se desarrolla la película y discutir sobre qué temas son susceptibles o no de aparecer en la película como, por ejemplo, hablar sobre si había o no represión social y política en España, si el papel de la mujer es activo o queda relegado a ama de casa, etc.

Una vez que el docente se asegure de que se ha hablado sobre todos los temas que aparecen en la película, se explica al alumnado que se procederá a extraer de la película todos los RR.CC. Para hacerlo de manera clara y unívoca trabajaremos con la clasificación de los RR.CC. según Igareda (2011, pp. 19-21):

Categorización temática	Categorización por áreas	Subcategorías
1. Ecología	1. Geografía / topografía	Montañas, ríos, mares
	2. Meteorología	Tiempo, clima, temperatura, color, luz
	3. Biología	Flora, fauna (domesticada, salvaje), relación con los animales (tratamiento, nombres)
	4. Ser humano	Descripciones físicas, partes / acciones del cuerpo
2. Historia	1. Edificios históricos	Monumentos, castillos, puentes, ruinas
	2. Acontecimientos	Revoluciones, fechas, guerras
	3. Personalidades	Autores, políticos, reyes / reinas (reales o ficticios)
	4. Conflictos históricos	
	5. Mitos, leyendas, héroes	
	6. Perspectiva eurocentrista de la historia universal (u otro)	Historias de países latinoamericanos, los nativos, los colonizadores y sus descendientes
	7. Historia de la religión	

3. Estructura social	1. Trabajo	Comercio, industria, estructura de trabajos, empresas, cargos
	2. Organización social	Estructura, estilos interactivos, etc.
	3. Política	Cuerpos del Estado, organizaciones, sistema electoral, ideología y actitudes, sistema político y legal
	4. Familia	
	5. Amistades	
	6. Modelos sociales y figuras respetadas	Profesiones y oficios, actitudes, comportamientos, personalidades, etc.
	7. Religiones “oficiales” o preponderantes	
4. Instituciones culturales	1. Bellas artes	Música, pintura, arquitectura, baile, artes plásticas
	2. Arte	Teatro, cine, literatura (popular o aprendida)
	3. Cultura religiosa, creencias, tabús, etc.	Edificios religiosos, ritos, fiestas, oraciones, expresiones, dioses y mitología; creencias (populares) y pensamientos, etc.
	4. Educación	Sistema educativo, planes, elementos relacionados
	5. Medios de comunicación	Televisión, prensa, internet, artes gráficas
5. Universo social	1. Condiciones y hábitos sociales	Grupos, relaciones familiares y roles, sistema de parentesco, tratamiento entre personas, cortesía, valores morales, valores estéticos, símbolos de estatus, rituales y protocolo, tareas domésticas
	2. Geografía cultural	Poblaciones, provincias, estructura viaria, calles, países
	3. Transporte	Vehículos, medios de transporte
	4. Edificios	Arquitectura, tipos de edificios, partes de la casa
	5. Nombres propios	Alias, nombres de personas
	6. Lenguaje coloquial, sociolectos, idiolectos, insultos	<i>Slang</i> , coloquialismos, préstamos lingüísticos, palabrotas, blasfemias, nombres con significado adicional
	7. Expresiones	De felicidad, aburrimiento, pesar, sorpresa, perdón, amor, gracias, saludos, despedidas
	8. Costumbres	
	9. Organización del tiempo	
6. Cultura material	1. Alimentación	Comida, bebida, restauración (tabaco)
	2. Indumentaria	Ropa, complementos, joyas, adornos
	3. Cosmética	Pinturas, cosméticos, perfumes
	4. Tiempo libre	Deportes, fiestas, actividades de tiempo libre, juegos, celebraciones folclóricas
	5. Objetos materiales	Mobiliario, objetos en general

7. Aspectos lingüísticos culturales y humor	6. Tecnología	Motores, ordenadores, máquinas
	7. Monedas, medidas	
	8. Medicina	Drogas y similares
	1. Tiempos verbales, verbos determinados	Marcadores discursivos, reglas de habla y rutinas discursivas, formas de cerrar / interrumpir el diálogo, modalización del enunciado, intensificación, intensificadores, atenuadores, deixis, interjecciones
	2. Adverbios, nombres, adjetivos, expresiones	
	3. Elementos culturales muy concretos	Proverbios, expresiones fijas, modismos, clichés, dichos, arcaísmos, símiles, alusiones, asociaciones simbólicas, metáforas generalizadas
	4. Expresiones propias de determinados países	
	5. Juegos de palabras, refranes, frases hechas	
	6. Humor	

Tabla 2. Clasificación de RR.CC.

En clase se debatirá sobre cada área y categoría y será necesario que los estudiantes aporten ejemplos reales de la cultura española en cada caso. Una vez entendida la clasificación, se realizará un visionado de la película en alemán subtitulada al español. Durante el visionado, cada grupo debe rellenar una ficha por cada R.C. que encuentren. En este momento solo tienen que anotar el R.C. en alemán y su traducción al español. Después del visionado, cada grupo debe clasificar los RR.CC. que ha encontrado, deben explicarlos en español y juzgar si la traducción al alemán es adecuada o no, en este caso debe aportar una propuesta de traducción. En las tablas 3, 4 y 5 podemos ver ejemplos reales de fichas completadas:

ES	DE
-Ni que nos estuviésemos colando en Las Ventas.	-Als wollten wir uns beim Stierkampf vordrängeln.
Tipo de R.C.: 2.1. Historia, edificios históricos	
Explicación R.C.: Las Ventas es el nombre propio de la plaza de toros más importante en la historia de España, construida en Madrid.	
¿Consideras que el R.C. se ha traducido de manera adecuada? En caso de que no, ¿cómo lo mejorarías?	

Tabla 3. Ejemplo de ficha

ES	DE
- ¿Y si se lo pido a los Reyes?	-Das wünsche ich mir mehr als das Gewehr.
Tipo de R.C.: 7.5. Aspectos lingüísticos, culturales y humor, juegos de palabras, refranes y frases hechas	
Explicación R.C.: Según la tradición española tres Reyes llamados Melchor, Gaspar y Baltasar que traen los regalos de Navidad a los niños la noche del 5 al 6 de enero	
¿Consideras que el R.C. se ha traducido de manera adecuada? En caso de que no, ¿cómo lo mejorarías?	

Tabla 4. Ejemplo de ficha

ES	DE
-Aquí no te faltará un plato lentejas.	-Hier wirst du immer einen Teller Linsensuppe haben.
Tipo de R.C.: 7.5. Aspectos lingüísticos, culturales y humor, juegos de palabras, refranes y frases hechas	
Explicación R.C.: el guiso de lentejas es un plato típico de la gastronomía española tradicional pero la expresión “No te va a faltar un plato de lentejas” se utiliza para expresar que, aunque la situación económica de una persona no sea boyante, sí le permite cubrir los gastos básicos como la comida. También puede decirse esta expresión para manifestar que se puede ayudar a alguien proporcionándole la comida.	
¿Consideras que el R.C. se ha traducido de manera adecuada? En caso de que no, ¿cómo lo mejorarías?	

Tabla 5. Ejemplo de ficha

Una vez visionada la película, se les da a los alumnos una sesión de clase para que clasifiquen los RR.CC., busquen su significado y evalúen su traducción. El profesor adquiere de nuevo el papel de guía. Tras completar las fichas, se corrigen en común de manera colectiva todos los RR.CC. hallados por los alumnos, a modo de debate se explica su significado y se determina si su traducción es o no acertada.

5. Conclusiones

Con el presente trabajo hemos intentado demostrar que la concepción de no incluir la traducción en la clase de ELE es algo obsoleto y poco práctico. En nuestra propuesta aunamos el elemento audiovisual con la revisión de la traducción pretendiendo acabar con la situación de escasez de materiales de ELE, manifestada por algunos teóricos, que incluyen la traducción. Por ello, con nuestra propuesta no solo defendemos la traducción como herramienta pedagógica, sino que la actividad contribuye a aprender la pragmática y la cultura de la C2, a la vez que se adquieren y refuerzan contenidos lingüísticos, lo que

es un aspecto positivo para los docentes que en ocasiones se ven obligados a excluir del temario el aspecto cultural o pragmático en detrimento del lingüístico. Igualmente, consideramos que nuestra actividad contribuye a cumplir con los objetivos que Denis y Matas Pla (2009, pp. 91-92) marcan a la hora de enseñar el componente cultural, a la vez que ayuda al alumnado a desarrollar las tres dimensiones (agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo) que diferencia el PCIC al abordar la cultura.

Bibliografía

Amenós Pons, J. (1999): *Cine y Enseñanza de Español. Estudio de un caso*. (Memoria de Máster en Enseñanza de ELE). Universidad de Barcelona.

Amenós Pons, J. (1999). Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación. En M. Franco *et al.* (Eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera II. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. pp. 795-805. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Baddock, B. (1996). *Using films in the English class*. Hemel Hempstead (UK): Phoenix ELT.
Calvo Martínez, S. (2002). La explotación didáctica de un texto en la clase de ELE: el cine. *Cuadernos de Italia*, 2, 58-60.

Bennett, M. J. (2013). *Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, & practices*. Boston: Intercultural Press.

Byram, M. y Zárate, G. (1997). Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. En M. Byram, G. Zárate y G. Neuner (Eds.), *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*. pp. 61-76. Strasbourg: Council of Europe.

Caballero Rodríguez, B. (2009). El papel de la traducción en la enseñanza del español. En D. I de los Santos (Ed.), *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico: actas del I Congreso de español como lengua extranjera en asia-pacífico (ce/ leap)*. pp. 339-352. Filipinas: LSA Printing Press, Inc.

156

Canale, M y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Carreres, A. (2006). Strange bedfellows: Translation and Language teaching. *Actas del 6TH Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada*. pp. 1-21. Recuperado de <http://www.cttic.org/ACTI/2006/papers/Carreres.pdf>

Clifford, G. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa

Fernández, S y Pozzo, M. I. (2014). La competencia intercultural como objetivo en la clase de ELE. *Diálogos latinoamericanos*, 22, (6), 27-45.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

Côte, P. R. (1990). From principles to pragmatics: Teaching Translation in the classroom. *The French Review*, 63 (3), 433-443.

Couceiro, Belen (25 de agosto de 2006). Vivir en Suiza nos abrió los ojos. *Swissinfo.ch*. Recuperado de <https://www.swissinfo.ch/spa/-un-franco--14-pesetas--vivir-en-suiza-nos-abri%C3%B3-los-ojos-/923162>

Denis, M. y Matas Pla, M. (2009). Para una didáctica del componente cultural en clase de E/LE. *MarcoELE*, 9, 87-95.

Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.

Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa.

Igareda, P. (2001). Categorización temática del análisis cultural: una propuesta para la traducción. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 27, 11-32.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes.

Maceiras, S. y Lorenzo, J. M. (Productores) y Iglesias, C. (Director). (2006). *Un Franco, 14 Pesetas*. [Película]. España: Cameo.

Malmkjaer, K. (1998). *Translation and Language Teaching*. Machester: St. Jerome.

Mathur, I. (2008). *Propuestas didácticas para enseñar el contenido sociocultural y fomentar la competencia intercultural en las aulas indias a través de un estudio comparativo de una película española y una película india*. (Memoria de Investigación para el Máster en Enseñanza de ELE). Instituto Cervantes-Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

Miquel López, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. pp. 511-531. Madrid: SGEL.

Ortiz Lara, I. (2018). El tratamiento de la cultura en ELE: percepción del alumnado. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 25, 81-94.

Singh, V. K y Mathur, I. (2010). El cine como instrumento didáctico en las aulas de ELE en un país de Bollywood. *MarcoELE*, 11, 1-18.

Soler Pardo, B. (2017). La traducción audiovisual en la enseñanza de una LE: la subtitulación como herramienta metodológica para la adquisición de léxico. *Tejuelo*, 26, 163-192.

Titford, C y Hieke, A. E. (1985). *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*. Tübingen: Narr.

