

JEFE-Vi I: Contribuciones a las Primeras Jornadas de Español para Fines Específicos de Viena

Ministerio
de Educación
y Formación Profesional

Viena, 13 y 14 de octubre de 2017



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 Eduardo Magnacco

Isabel Pérez Torres

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: abril 2019

NIPO: 847-19-050-7 (electrónico)

ISBN: 978-3-9504826-0-7

ÍNDICE

	Pág.
CONFERENCIAS PLENARIAS	
Los nuevos diccionarios bilingües en línea: castells colaborativos. El ejemplo de www.pons.com Margaret Cop – <i>Editorial PONS GmbH, Stuttgart</i>	2
La docencia de Español para Fines Específicos, un marco idóneo para la investigación del profesor Maria Lluïsa Sabater – <i>Universitat de Barcelona</i>	18
COMUNICACIONES	
El reto de programar un curso de Español para Fines Específicos en el marco de la enseñanza superior María Cecilia Ainciburu – <i>Università degli Studi di Siena y Universidad Antonio de Nebrija</i> María del Carmen Suñén Bernal – <i>Leuphana Universität Lüneburg</i>	33
Las cartas de presentación en los informes de RSC: un análisis contrastivo del discurso de un corpus chileno, mexicano y español Almudena Basanta – <i>Universidad de Amberes</i> Lieve Vangehuchten – <i>Universidad de Amberes</i>	48
La enseñanza del español jurídico a través de la Ley 13/2005 de 1 de julio M^a Sagrario del Río Zamudio – <i>Università di Udine</i>	67
El resumen como género académico y científico. Sus relaciones con <i>abstract</i> y <i>riassunto</i> María Eugenia Granata – <i>Università per Stranieri</i> María Cecilia Ainciburu – <i>Università degli Studi di Siena y Universidad Antonio de Nebrija</i>	81
La variación gramatical en el español jurídico para extranjeros Miguel Ángel Mora Sánchez – <i>Universidad de Alicante / Escuela Oficial de Idiomas de Alicante</i>	99

Semántica léxica del discurso económico. Aplicación a un corpus para la enseñanza del español como segunda lengua 119

Eva Narvajas Colón – *Universidad de Ciencias Aplicadas Rhein-Main*

Revista Digital Interactiva: cómo presentar una *startup* en la clase de ENE. Una experiencia de aula 126

Gloria Nieves Iglesias – *Hochschule Bremen*

Activamos y adquirimos vocabulario, mejorando la pronunciación: actividades con alumnos de ELE en el ámbito de la arquitectura y la construcción 141

Paloma Úbeda Mansilla – *Universidad Politécnica de Madrid*

María Luisa Escribano Ortega – *Universidad Politécnica de Madrid*

TALLER

Propuesta práctica sobre la didactización de cortometrajes en clase de EFE 155

Natalia Escolà Amaro – *Internationales Sprachenzentrum der Universität Innsbruck / Fachhochschule Kufstein*

CONFERENCIAS PLENARIAS

Los nuevos diccionarios bilingües en línea: *castells* colaborativos. El ejemplo de www.pons.com

Margaret Cop
Diccionario en línea PONS, Stuttgart

Resumen

Los diccionarios bilingües son fundamentalmente diferentes a los monolingües. Allá donde la tarea monolingüe termina, comienza la del lexicógrafo nativo de la L2. Además, un diccionario bilingüe de calidad se compone de dos partes (L1-L2 y L2-L1), que no son nada simétricas, y debe servir a usuarios con dos lenguas maternas distintas. Los diccionarios bilingües registran, describen y traducen el uso real y, consecuentemente, no suelen ser prescriptivos.

Dado que un diccionario en línea alcanza el mercado global, resulta imprescindible localizar el portal en los idiomas correspondientes. Además, la web 2.0 ha tenido un gran impacto sobre el contenido, el diseño, el concepto de la autoría, la identidad de los autores y los métodos de trabajo en la lexicografía bilingüe, que, con sus 5000 años de antigüedad, presenta algunas tradiciones arraigadas.

El medio en línea permite publicar nuevas entradas enseguida y actualizar el diccionario casi inmediatamente. La redacción lexicográfica elabora las entradas nuevas en la nube. En el *OpenDict* cualquier usuario puede crear sus propias entradas. La redacción las revisa y edita. Todas las entradas pueden ser completadas, corregidas, etc. por los lexicógrafos y, en el *OpenDict*, también por otros usuarios, de forma análoga a como se levanta un castell.

Palabras clave: lexicografía bilingüe, diccionarios en línea, lexicografía colaborativa.

1. Introducción

La dinámica del cambio no se suele asociar con los diccionarios. No obstante, el desarrollo cada vez más rápido del vocabulario y de las posibilidades técnicas en lexicografía, junto con cambios importantes en el perfil de los usuarios de diccionarios y en las situaciones de consulta, exigen la elaboración de diccionarios que teóricamente deberían revolucionar su imagen tradicional.¹ Al mismo tiempo, en nuestra sociedad los diccionarios no cuentan con el mismo prestigio que la moda, los auriculares, las gafas de sol, los teléfonos móviles, etc. Los lexicógrafos que elaboran diccionarios bilingües no son tan glamurosos como los diseñadores de moda, ni tan admirados como los fundadores de Google.

El resultado es que hay cosas que el público, en general, a menudo no sabe. Por un lado, se suelen desconocer los criterios de calidad para los diccionarios bilingües, p. ej., que un diccionario bilingüe profesional que consta de dos partes y aporta muchas pistas paradigmáticas y sintagmáticas para escoger la traducción correcta (véase anexo 1), ayuda más que un diccionario bilingüe monopartito en el que se puede buscar en un sentido y en otro (cf., p. ej., los resultados de la búsqueda de *jugoso* y *säftig* respectivamente en leo.org o dict.cc).² Por otro lado, no se suele reparar en que la naturaleza y la finalidad de un diccionario bilingüe son fundamentalmente diferentes a las de un diccionario monolingüe. El público –por lo menos en Alemania– normalmente no está dispuesto a remunerar este trabajo lexicográfico. Para hacer cara a esta situación, algunas editoriales alemanas, entre ellas PONS, han puesto sus datos lexicográficos –fruto de una labor compleja que requiere mucho tiempo– a disposición de los usuarios de forma gratuita adoptando el modelo de negocio que es la financiación con publicidad.

En este artículo me gustaría abordar algunas cuestiones sobre la esencia de la lexicografía bilingüe. A continuación, pasaré a explicar cómo, en el trabajo cotidiano del diccionario en línea PONS, estamos abordando este paradigma de cambio de forma creativa en el contexto económico actual.

2. Diccionarios monolingües vs. diccionarios bilingües

¿Cuáles son las diferencias entre los dos? La diferencia más obvia es que los diccionarios bilingües ofrecen traducciones y, por consiguiente, constan de dos idiomas, mientras que los diccionarios monolingües proveen definiciones y constan de un solo idioma. A primera vista, esto puede parecer muy trivial, pero vale la pena analizar más a fondo los procesos subyacentes en una entrada bilingüe. Además, un diccionario bilingüe de calidad se compone normalmente de dos partes: L1-L2 y L2-L1.³ Cada parte tiene por objetivo trazar correspondencias entre dos sistemas lingüísticos distintos. Esto presupone un análisis de dos idiomas y dos o más culturas en cada parte: durante la elaboración del diccionario hay que analizar para la primera parte la paradigmática y sintagmática de una manera exhaustiva, examinándolas desde el punto de vista de la L1 (si bien teniendo en cuenta la L2, véase anexo 2). A continuación, hay que analizarlas para la segunda parte desde el punto de vista de la L2 (de nuevo, teniendo en cuenta la L1). Así, se termina haciendo el trabajo de cuatro diccionarios, puesto que la elaboración de la

segunda parte (L2-L1) no consiste en invertir la primera (L1-L2), sino en repetir todo el proceso para la otra dirección lingüística. Del mismo modo que no es posible invertir la luz blanca descompuesta en los colores del arcoíris al atravesar un prisma, las dos partes del diccionario bilingüe están lejos de ser simétricas (véase anexo 3). A lo largo de todo el trabajo es conveniente –o incluso necesario– tener en cuenta de modo más o menos consciente el otro idioma. Los calcos y demás faltas debidas a la interferencia lingüística constituyen un peligro omnipresente. Además, en la lexicografía bilingüe, no se trata de dar todas las traducciones teóricamente posibles: es necesario hacer una selección cuidadosa de las traducciones que funcionan en la mayoría de los contextos. Así el diccionario puede ser una herramienta útil, no solo para el nativo de la L2, sino también para aquel que no domina la L2.

Dicho esto, queda claro que no es posible crear un diccionario bilingüe traduciendo uno monolingüe. Para cada lema se abre, en primer lugar, un abanico de posibilidades semánticas y sintagmáticas de la L1. Por su lado, cada traducción despliega su abanico propio, con sus propias asociaciones y posibilidades. Estos abanicos interactúan a nivel paradigmático y sintagmático de modo que para esta labor se hace imprescindible que lexicógrafos con ambas lenguas maternas colaboren y trabajen en un intercambio continuo.

Naturalmente, los diccionarios monolingües juegan un papel importante como fuente de información para el trabajo bilingüe. De forma general, estos no incluyen palabras compuestas cuyo sentido es transparente; sin embargo, estas son importantísimas en los diccionarios bilingües, porque no siempre son fáciles de traducir (tabla 1).

PONS – ES	DRAE	CLAVE	PONS – DE
toalla	toalla	toalla	Handtuch
toalla de baño	-	-	Bade[hand]tuch
toalla de invitados	-	-	Gästehandtuch
toalla de manos	-	-	Handtuch
toalla de playa	-	-	Strandtuch
cepillo	cepillo	cepillo	Bürste
cepillo de dientes	-	-	Zahnbürste
cepillo [de dientes] eléctrico	-	-	elekt. Zahnbürste
cepillo [de dientes] ultrasónico	-	-	Schallzahnbürste
dolencia	dolencia	dolencia	Krankheit
corriente	corriente	corriente	üblich
dolencia corriente	-	-	Volkskrankheit
cebolla	cebolla	cebolla	Zwiebel
morado, -a	morado, da	morado, da	dunkelviolet
cebolla morada	-	-	rote Zwiebel

Tabla 1. Palabras compuestas transparentes. La palabra y su traducción deben ser incluidas, porque el hablante no nativo no puede predecir si la traducción es obvia o no (cf. esp. traducciones en rojo).

Además, el paisaje lexicográfico monolingüe de un idioma tiende a manifestarse en los productos bilingües. A este respecto, se puede decir que los diccionarios bilingües de español

son más normativos e incluyen menos información sintagmática (como construcciones y colocaciones) que los diccionarios bilingües de inglés.

En consecuencia, el trabajo en el diccionario en línea español-alemán consiste en optimizarlo, añadiendo:

- Neologismos de uso común, incluso cuando no figuran en los diccionarios monolingües (p. ej. *mensajear*, *textear*)
- Palabras panhispánicas (p. ej. *sustentabilidad*, o *gato* y *numeral* en el sentido de *almohadilla*)
- Extranjerismos frecuentes (p. ej. *hashtag*, *renderizar*, *smartphon[e]*)
- Grafías habituales, pero que las academias rechazan (p. ej. *campin*, *zoom*)
- Palabras compuestas, ya sean transparentes u opacas (p. ej. *toalla de baño*, *coche autónomo*)
- Construcciones y colocaciones (p. ej. *mensajear[se] con alguien*, *un jugoso salario*)

3. Nuevas condiciones técnicas y sociales y su influencia en la lexicografía bilingüe

3.1. Nuevos medios de presentación

La existencia de diccionarios bilingües se remonta nada menos que hasta cinco milenios atrás. Fue en el norte de Siria, concretamente en Tell Mardih, en la antigua ciudad de Ebla (algunos kilómetros al sureste de Alepo), donde en el año 1975 se hallaron varios diccionarios sumerio-eblaíta en tablillas cuneiformes, las cuales datan del 3000 a. C.⁴ El primer diccionario europeo que combinó dos idiomas modernos –italiano y alemán– (Adam von Rottweil: *Vocabolista italiano-tedesco*) fue impreso mucho más tarde, en 1477, en Venecia.⁵ Se podría decir que algunas tradiciones lexicográficas bilingües están profundamente arraigadas y son merecedoras de una nueva mirada, más flexible y abierta. Con unos cuatrocientos años de historia, los diccionarios monolingües europeos son mucho más jóvenes: en 1602 Giacomo Pergamini publicó su *Memoriale della lingua italiana*, el primer diccionario europeo moderno con definiciones.⁶

En comparación, los diccionarios bilingües en línea son poco más que bebés, con un gran potencial a desarrollar. En Alemania, PONS fue la primera editorial bilingüe en publicar sus diccionarios en línea, allá por el año 2001. Posteriormente, a partir de 2008, la oferta se hizo más completa, al tiempo que se apostaba por la financiación a través de la publicidad. Desde entonces hemos seguido perfeccionando la oferta de forma continua. Actualmente, la página web www.pons.com ofrece 44 diccionarios en 22 idiomas. También en 2008, PONS fue la primera editorial bilingüe alemana en apostar por la lexicografía colaborativa con el diccionario abierto *OpenDict*. Actualmente, nuestros usuarios pueden crear y editar entradas en 10 idiomas y en 25 *OpenDicts*.

3.2. Nuevos medios de trabajo: la nube

Gracias a la web 2.0 tenemos hoy en día poderosas posibilidades para el intercambio entre lexicógrafos y, por consiguiente, para la elaboración de entradas bilingües en la nube. Las entradas pueden publicarse enseguida, sin el intermedio de la producción técnica de libros o de CD-ROM. De esta forma, los diccionarios están siempre al día.

3.3. Nuevos lugares y situaciones de consulta

En nuestros días, ya no es necesario cargar con tablillas, ni siquiera con libros: con la aplicación del diccionario en línea PONS es posible consultar 44 diccionarios desde cualquier sitio donde haya conexión a internet: en el supermercado, en la peluquería, en el bar, en el trabajo, en clase, de viaje. Un dato a tener en cuenta es que los últimos años han visto un crecimiento vertiginoso en el número de turistas y empresas multinacionales.⁷ El fuerte aumento en el número de turistas llegó al punto de suscitar la inclusión de la palabra *turismofobia* en nuestro diccionario alemán-español: solo en el año 2015, mil doscientos millones de turistas visitaron otro país (47 veces más que en 1950).⁸

Tradicionalmente, un diccionario bilingüe era usado casi exclusivamente en su país de publicación y por hablantes de uno de los idiomas del contenido. Con el tiempo, los diccionarios se han vuelto más accesibles y, por tanto, pueden utilizarse desde cualquier rincón del mundo donde haya conexión a internet: en la primera mitad de este año, el diccionario en línea PONS español-alemán fue consultado en todos los países hispanohablantes, en todos los países de habla alemana y, además, por usuarios en los Estados Unidos, Polonia, Brasil, Francia y 73 países más (103 países en total). Para facilitar el uso internacional, hemos localizado los diccionarios en línea PONS. Esto quiere decir que 44 diccionarios de 22 idiomas de contenido pueden consultarse en 12 idiomas de presentación. Los usuarios pueden escoger de entre doce interfaces (o idiomas de presentación) diferentes: alemán, chino, esloveno, español, francés, griego, inglés, italiano, polaco, portugués, ruso y turco. Así, en la era de la web 2.0, el idioma de presentación se ha liberado de los idiomas del contenido. Esto quiere decir, p. ej., que el diccionario español-alemán se puede consultar en inglés, portugués, francés, griego y ocho idiomas más (figura 1). Hoy en día se ha hecho más probable que un usuario consulte un diccionario en un idioma de presentación distinto del idioma de descripción, porque no esté en su país de origen, o porque no exista un diccionario adecuado que incluya su propio idioma.

3.4. Nuevos usuarios

Durante milenios, los usuarios de diccionarios habían constituido un grupo restringido: soberanos, colonos, eruditos, estudiantes de las escuelas monásticas, misioneros, comerciantes y peregrinos. En la actualidad, los usuarios son mucho más diversos y están menos especializados en temas lingüísticos,⁹ por lo que constantemente estamos perfeccionando el motor de búsqueda y elaborando recursos adicionales, como p. ej. tablas de conjugación y

ejemplos de uso. Además, elegimos la presentación de los resultados de las consultas en forma de cuadro. Esto permite la presentación clara de giros que corresponden a una consulta, pero que provienen de diferentes entradas del diccionario.

También explicamos las abreviaturas en cada uno de los doce idiomas de presentación por medio de descripciones emergentes: al pasar el cursor por encima de una abreviatura, se despliega un pequeño cuadro con la palabra completa o con una explicación (figura 1, SUST - sustantivo; ΟΥΣ - ουσιαστικό). Hemos conservado las abreviaturas porque en los libros se siguen usando, p. ej., para los exámenes de la escuela. Así queremos asegurarnos de que los usuarios no se desacostumbren totalmente del uso de las abreviaturas.

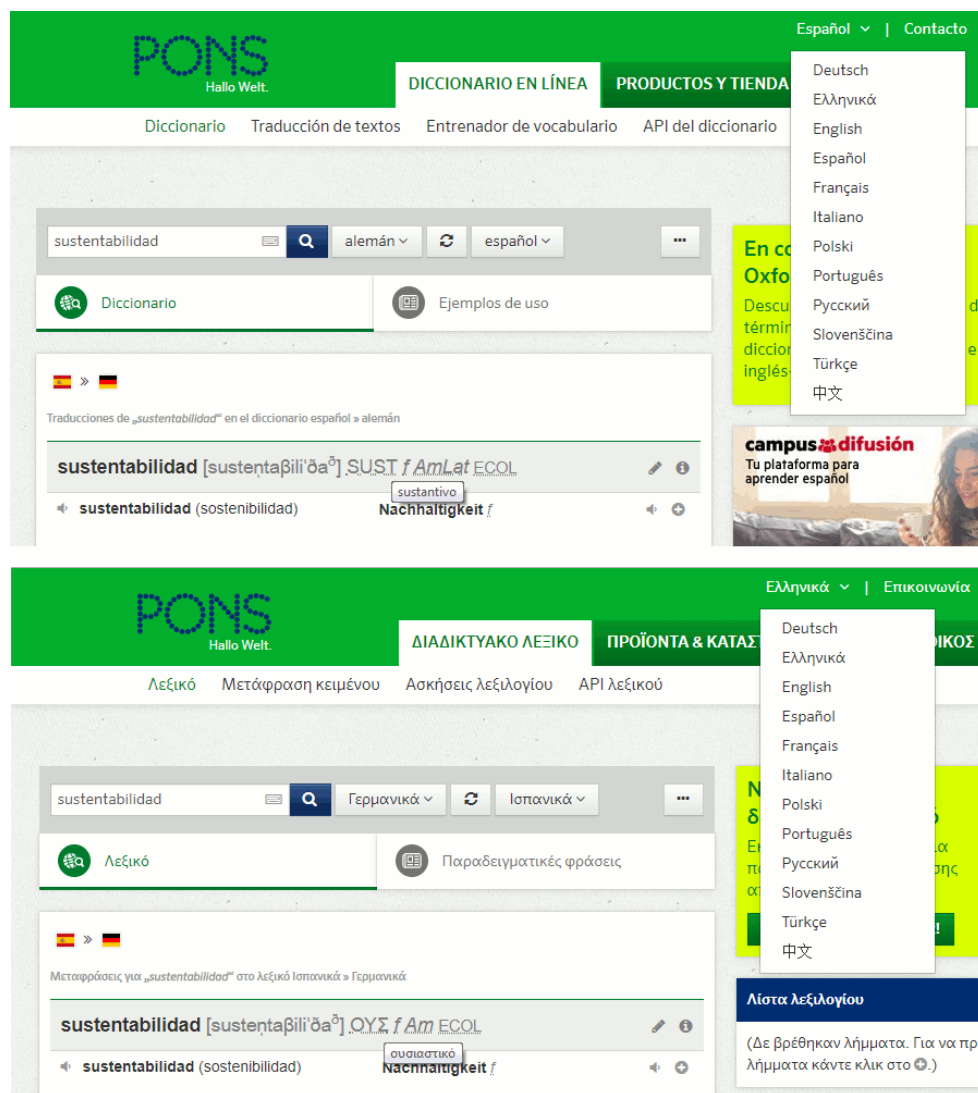


Figura 1. Localización de los diccionarios y explicación de las abreviaturas en doce idiomas, aquí, en español y en griego

3.5. Nuevos conceptos de la autoría: el usuario como participante en el proceso lexicográfico

Como ya he esbozado, la redacción de la editorial PONS está continuamente ampliando los diccionarios en línea. Para incluir a los usuarios en este proceso, PONS brinda un editor simple e intuitivo que los internautas registrados en la comunidad PONS pueden utilizar para crear sus propias entradas. Los usuarios pueden sugerir entradas con palabras, giros o traducciones que falten en el diccionario base (figura 2). Después de haber creado la entrada, la envían a la redacción pulsando un botón. Seguidamente, la redacción de PONS lleva a cabo un control de calidad. Verificamos la traducción y, desde luego, la presentación lexicográfica, que no se limita a las indicaciones lexicográficas; concedemos particular importancia a la desambiguación y a la contextualización. Para ello hemos incluido en el editor el campo “Frase, oración, contexto o información adicional” con la siguiente explicación: “Escribe aquí el contexto concreto en el que leíste o escuchaste esa palabra, ese giro idiomático o esa frase hecha. No cites otros diccionarios, por favor”. El editor es muy intuitivo, no obstante, hemos añadido instrucciones para los usuarios que tengan un especial interés en la lexicografía. Cuando tomamos la decisión de rechazar una entrada remitida por un usuario, alegamos siempre el motivo. Esto posibilita el diálogo entre el usuario –como autor de la entrada– y la redacción. El autor tiene así la oportunidad de afinar sus capacidades lexicográficas. Por nuestro lado, esta forma de retroalimentación es muy estimulante y puede inspirar nuevas entradas del diccionario PONS. Igualmente seguimos con mucha satisfacción el progreso lexicográfico que realizan algunos usuarios.

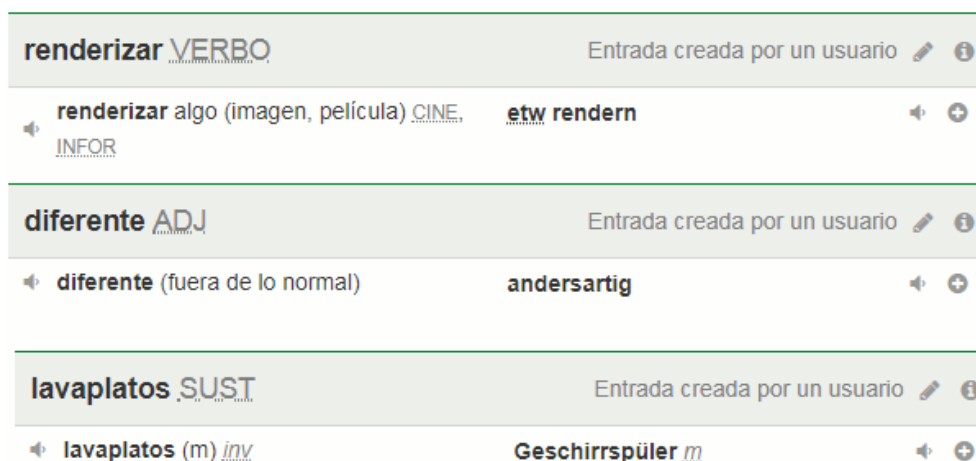


Figura 2. El usuario como participante en el proceso lexicográfico: palabra/información contextual añadida (*renderizar*); significado añadido (*diferente*); equivalente añadido (*lavaplatos*)

Con el *OpenDict*, nos gustaría aunar los conocimientos y las experiencias de nuestros usuarios con la pericia lexicográfica de la redacción. Esto es imprescindible en un mundo en el que la vida se está volviendo cada vez más especializada. Evidentemente, los lexicógrafos suelen poseer una amplia cultura general. Sin embargo, con la explosión del conocimiento que estamos experimentando, no pueden ser expertos en cada tema. Además, no siempre conocen los

contextos necesarios para ilustrar el uso específico de la palabra o del giro que el usuario pretende registrar.

Con la primera versión de una entrada en *OpenDict* se forma la base del *castell*. Da comienzo ahí la vida virtual de la entrada, que podrá ir creciendo sobre esa base. Cada usuario registrado puede volver a editar una entrada del *OpenDict* y enviarla a la redacción para ser comprobada. Este proceso puede hacer que el *castell* se vuelva cada vez más alto. El historial de cualquier entrada del *OpenDict* puede consultarse pinchando en el icono de información (figura 3).

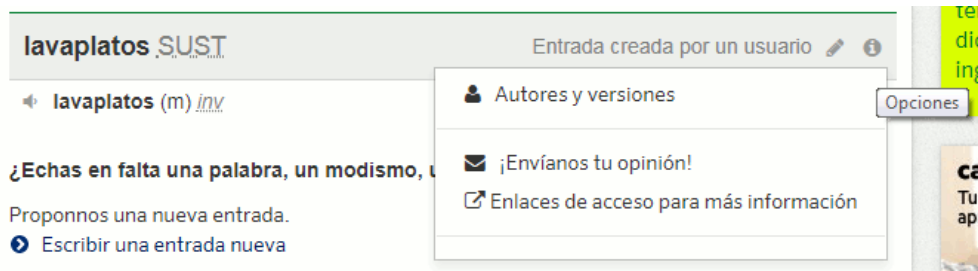


Figura. 3. El historial de cualquier entrada del *OpenDict* puede consultarse pinchando en el icono de información.

Las entradas del *OpenDict* tienen una génesis diferente a las entradas del diccionario PONS. Por eso se distinguen con la inscripción “Entrada creada por un usuario” en el encabezado. ¡Esto **no** sirve como estigmatización y **no** quiere decir que la entrada sea de una calidad inferior!

3.6. Nuevas posibilidades de retroalimentación

Los usuarios pueden ponerse en contacto con la redacción de manera sencilla pinchando en el enlace “¡Envíanos tu opinión!” después de haber hecho clic en el icono de información, situado en la esquina superior derecha de cada entrada (figura 4). De esta manera corregimos nuestras entradas con regularidad. Y es que un diccionario no está nunca acabado ni es perfecto. Como ya escribió el académico francés Charles Nodier en 1835: “Il n’y a rien de plus facile a critiquer qu’un dictionnaire” (Nodier, p. 3).

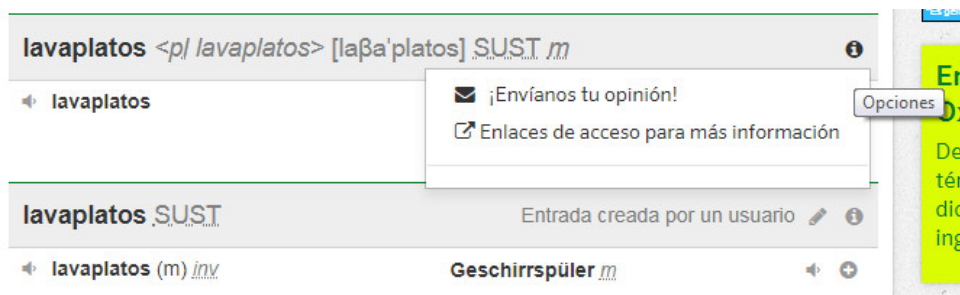


Figura 4. Posibilidad de retroalimentación en cada entrada del diccionario

3.7. Nuevos contenidos relevantes para el diccionario

En la medida en que va avanzando el conocimiento, aparecen nuevos significados para palabras ya existentes, así como nuevos vocablos y nuevos giros. Lo que María Teresa Cabré escribió –ya en 1995– sobre la terminología se aplica naturalmente también al lenguaje especializado:

los colectivos profesionales interesados por una u otra razón en la terminología serían los documentalistas, los lingüistas, los especialistas, los mediadores y los planificadores. Pero más allá del interés profesional, también los individuos de a pie, habitantes de un mundo que se caracteriza por la difusión de la información, la extensión del conocimiento y la vulgarización del saber especializado, necesitan imperiosamente la terminología para moverse en sociedad, para participar del proceso de progreso y, en suma, para sentirse habitantes del mundo avanzado (Cabré, 2005, p. 34).

La globalización de las empresas ha provocado que muchas veces se necesite un segundo idioma en el ámbito profesional. Realmente, un gran porcentaje (el 48%) de los usuarios consultan los diccionarios en línea PONS en el trabajo; otro gran porcentaje (el 30%) lo hace en el ámbito educativo. Para seguir constituyendo herramientas valiosas que permitan satisfacer las necesidades lingüísticas del día a día, los diccionarios bilingües virtuales deben incluir un mayor número de unidades lingüísticas especializadas que el enraizado en la tradición lexicográfica. El vocabulario debe provenir de ámbitos especializados tan variados como la industria y la tecnología, las ciencias jurídicas y económicas, las ciencias de la vida y de la salud o las ciencias humanas, pero también de campos como el deporte, la moda, la gastronomía y el bricolaje. La información debe presentarse de tal forma que resulte bien ordenada y, al mismo tiempo, adecuada para el nuevo grupo de usuarios: con desambiguación de los sentidos que ayude a encontrar la traducción correcta y con información contextual.

Los servidores web ya disponen del espacio que se necesita para incluir este vocabulario. La tarea de la lexicografía bilingüe virtual consiste en desarrollar conceptos para la inclusión y para los métodos de recopilación, p. ej., la definición de los campos de especialización, las clases de lema y el tipo de tratamiento lexicográfico. Hay que subrayar que la tarea de definir cuáles serán los resultados de una consulta dada entre un conjunto de datos tan voluminoso y el modo en que se presentarán en pantalla goza de una importancia primordial.

La editorial PONS no ha sido tradicionalmente una editora de diccionarios especializados y, por tanto, no dispone de datos lexicográficos explícitamente especializados. No obstante, nos hemos enfrentado al reto de ampliar nuestros datos con vocabulario especializado combinando los conocimientos específicos de nuestros asociados con la pericia lexicográfica de PONS. Hemos concertado colaboraciones con editoriales de obras especializadas, p. ej., la editorial Klett, que cuenta con libros para la educación primaria y secundaria (libros de vocabulario para la enseñanza bilingüe de geografía y biología) y para los centros de formación profesional (libro de inglés para mecatrónica). También cooperamos con otras compañías, como GEA Bock (Diccionario de Tecnologías de la Refrigeración), y organizaciones como la Oficina Franco-Alemana para la Juventud (glosarios variados).

Además, se puede consultar el [Diccionario Técnico Wyhlidal de Ingeniería Automotriz](http://www.pons.com) en www.pons.com.

En el *OpenDict*, muchos traductores y demás personas que viven y trabajan en otro país crean entradas especializadas basadas en sus propias experiencias.

Muchos de los diccionarios especializados existentes fueron compilados antes de la era digital/web 2.0 y presuponen que el usuario sabrá escoger la traducción que necesite, sin tomar en consideración a los nuevos usuarios de hoy. Por este motivo, nuestro objetivo no puede limitarse a añadir diccionarios especializados, sino que nos esforzamos por ofrecer información contextual y de desambiguación de significados siempre que sea factible.

4. Conclusión

No es algo que salte a la vista de modo consciente, pero hay que explotar el gran potencial de cambio del medio virtual con respecto a la tradición de cinco mil años que representa el diccionario bilingüe. En PONS, las comunidades profesionales lexicográficas y técnicas, así como las comunidades de lexicógrafos legos del *OpenDict*, están trabajando juntas para expandir nuestros diccionarios bilingües de alta calidad desarrollados profesionalmente, con el fin de adaptarlos mejor a las necesidades de los usuarios contemporáneos. Además de lo obvio, es decir, el uso del medio en línea, esto implica la inclusión de todos los elementos lingüísticos relevantes y su presentación de una manera atractiva y asequible para los usuarios. Con respecto al contenido, esto se puede lograr manteniendo el diccionario continuamente actualizado, incluyendo muchas unidades léxicas, como p. ej. palabras compuestas y colocaciones transparentes que no cabrían en un libro impreso, proporcionando el vocabulario de muchas áreas especializadas e incluyendo de forma sistemática la desambiguación de sentidos y contextualizaciones. En lo referente a la presentación, implica ayudar a los usuarios a comprender los textos lexicográficos, sumamente comprimidos, proporcionando –en su lengua materna– explicaciones para las convenciones lexicográficas, tales como abreviaturas, códigos para la inflexión, etc. Por último, en cuanto al acceso a la información, esto puede lograrse implementando –de modo creativo– herramientas de búsqueda que apunten a la información que los usuarios buscan y mostrando en pantalla los resultados de la búsqueda de forma atractiva y comprensible.

La lexicografía no es solo una ciencia, sino también un arte y un oficio en el que los lexicógrafos se basan en gran medida en sus fuentes y en los logros de sus predecesores. Ya sea de un diccionario a otro o de una versión de una entrada en línea a otra, estamos construyendo continuamente *castells* lexicográficos y trabajando en constante intercambio.

Para concluir, quisiera añadir aquí que un método lexicográfico no es eficaz sin la participación de buenos lexicógrafos profesionales bilingües, con un alto nivel de competencia lingüística en ambos idiomas, y que escuchen la voz de la intuición al construir las entradas.

Agradezco a Almudena García Hernández la corrección y la crítica constructiva del manuscrito.

Notas

¹ Atkins (1996/2002).

² Leo (2006-2018), Dict.cc (2002-2018).

³ Hay algunos diccionarios en línea que constan de una sola dirección lingüística, p. ej., leo.org y dict.cc. Gracias al buscador, estos diccionarios pueden consultarse partiendo de ambos idiomas, aunque no consideran la realidad lingüística que es el proceso o la dirección de la traducción.

⁴ Al-Kasimi (1977), p. 153.

⁵ Collison (1982).

⁶ Lubello (2015).

⁷ Bundeszentrale für politische Bildung (el 26 de junio 2012).

⁸ Bundeszentrale für politische Bildung (el 3 de abril 2017).

⁹ Véase p. ej. Schnitzer 2014, p. 285.

Bibliografía

Al-Kasimi, A. (1977/1983). *Linguistics and Bilingual Dictionaries*. Leiden: E.J. Brill (reimpresión fotomecánica, 1983).

Atkins, B. T. S. (1996/2002). Bilingual Dictionaries Past, Present and Future. En M.-H. Corraard (Ed.), *Lexicography and Natural Language Processing. A Festschrift in honour of B.T.S. Atkins*, pp. 1-29. Huddersfield: Euralex.

Bundeszentrale für politische Bildung (26 de junio 2012). *Akteure. Multinationale Unternehmen*. Recuperado el 3 de abril de 2018,

<http://www.bpb.de/veranstaltungen/netzwerke/teamglobal/67459/akteure>

Bundeszentrale für politische Bildung (3 de abril 2017). *Tourismusverkehr*. Recuperado el 3 de abril de 2018,

<http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/globalisierung/52511/tourismus>

Cabré, M. T. (2005). La terminología hoy: concepciones, tendencias y aplicaciones. En M. T. Cabré (Ed.), *La Terminología: Representación y comunicación. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. pp. 17-38. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.

CLAVE (2014). *Diccionario Clave* [en línea]. Madrid: Fundación Santa María-Ediciones. Disponible en <http://clave.smdiccionarios.com/app.php>

13

Collison, R. L. (1982). *A History of Foreign-Language Dictionaries*. Londres: Andre Deutsch.

Cop, M. y Wilcox Reul, C. (2002). Collocations in a New Bilingual Print and Electronic English-German/German-English Dictionary: Their Function and Presentation. En A. Braasch y C. Povlsen (Eds.), *Proceedings of the 10th EURALEX International Congress*. pp. 795-806. København: Center for Sprogteknologi.

Dict.cc (2002-2018). *Diccionario Alemán-Español*. Recuperado el 3 de abril de 2018,

<http://dees.dict.cc/>

DRAE (2017). *Diccionario de la lengua española*. Edición del Tricentenario. Actualización 2017. Madrid: Real Academia Española. Disponible en <http://dle.rae.es/?id=DgIqVCc>

García Hernández, A. (2014). *DicCiencia-Ficción. Una investigación práctica para el avance desde el diccionario electrónico hacia el buscador 2.0*. Ritgerð til MA-prófs í spænskukennslu. Máster en Aprendizaje y Enseñanza del Español en Contextos Multilingües e Internacionales (Erasmus Mundus).

Hausmann, F. J. (1985). Trois paysages dictionnaires: la Grande-Bretagne, la France et l'Allemagne. Comparaisons et connexions. *Lexicographica*, 1, 24-50.

Leo (2006-2018). *Diccionario Español-Alemán*. Disponible en: <https://dict.leo.org/alemán-español/>

Lubello, S. (2015). PERGAMINI, Giacomo. En Treccani. *Dizionario Biografico degli Italiani*, Volume 82. Enciclopedia Treccani [en línea]. Recuperado el 3 de abril de 2018, [http://www.treccani.it/enciclopedia/giacomo-pergamini_\(Dizionario-Biografico\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/giacomo-pergamini_(Dizionario-Biografico))

Nodier, C. (1835). *Des satires publiées à l'occasion du premier dictionnaire de l'Académie*. Paris: Techener.

PONS GmbH (2008-2018). *Diccionario en línea PONS*. Disponible en <http://www.pons.com>

Schnitzer, J. (2014). La lexicografía económica alemán-español: el estado de la cuestión. En M. Gómez Garcés (Ed.), *Lexicografía especializada. Nuevas Propuestas. Anexos Revista de Lexicografía*, (25), pp. 285-294.

Wyhlidal, F. L. (2000). *Kraftfahrzeugtechnisches Wörterbuch: Deutsch-Englisch*. [en línea] Leonberg: Sprachendienst-GmbH. Recuperado el 3 de abril de 2018, <https://de.pons.com/übersetzung?l=kfzdeen&>

Anexo 1

Un diccionario bilingüe profesional –en este caso, el diccionario en línea PONS— consta de dos partes y aporta muchas pistas paradigmáticas y sintagmáticas para escoger la traducción correcta.

jugoso: español-alemán

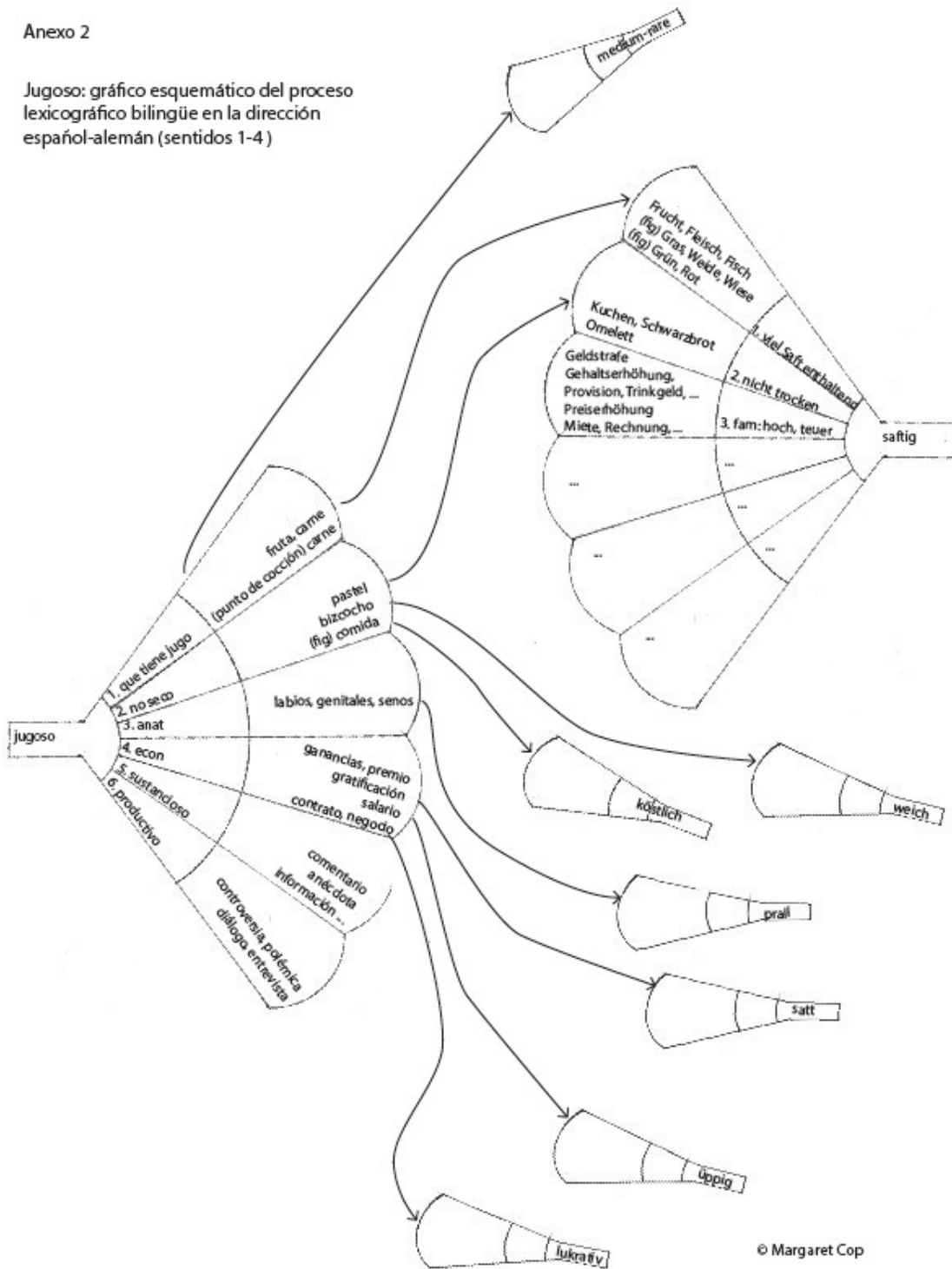
jugoso (-a) [xuˈɣoso, -a] A.D.]		
1. jugoso +ser o estar (cuerpo jugo):		
+ jugoso (-a) (fruta, carne)	saftig	+ ↻
+ jugoso (-a) (parte de cocción) (carne)	medium-rare	+ ↻
2. jugoso tener o estar:		
+ jugoso (-a) (no seco) (pasteo)	saftig	+ ↻
+ jugoso (-a) (bebido) (licoroso)	wach	+ ↻
+ jugoso (-a) (apetitoso) (comida)	köstlich	+ ↻
3. jugoso <i>res.</i> :		
+ jugoso (-a) (radios, senos)	prall	+ ↻
+ jugoso (-a) (radios, gemas, senos)	saftig (Brit)	+ ↻
4. jugoso <i>econ.</i> :		
+ jugoso (-a) (sacando) (ganancia, premio)	saft	+ ↻
+ jugoso (-a) (muy lucrativo) (trato, negocio)	lukrativ	+ ↻
+ un jugoso salario	ein üppiges Gehalt	+ ↻
+ una jugosa gratificación	ein saftiger 'o. satterl Bonus	+ ↻
5. jugoso <i>gr.</i> :		
+ jugoso (-a) (sustancioso) (comentario, noticia, libro)	saftig	+ ↻
+ jugoso (-a) (plante) (andulote, romero)	phant	+ ↻
+ jugoso (-a) (amplio) (información, datos, encuesta)	umfangreich	+ ↻
+ jugoso (-a) (amplio) (programa, programación)	prall gefüllt	+ ↻
+ jugoso (-a) (detallado) (análisis)	eingehend	+ ↻
+ la revista trae unos jugosos comentarios del autor	In der Zeitschrift stehen ein paar saftige [o. dertige] Bemerkungen des Schauspielers	+ ↻
6. jugoso:		
+ jugoso (-a) (productivo) (conferencia, polémica)	produktiv	+ ↻
+ jugoso (-a) (intensivo) (diálogo, entrevista)	ausführlich	+ ↻

saftig: alemán-español

saftig A.D.]		
1. saftig (viel Saft enthaltend):		
+ saftig (Pflanzl, Fleisch, Fisch)	jugoso	+ ↻
+ saftig (Gras, Weide, Wiese)	verde	+ ↻
+ ein saftiges Grün	un verde intenso	+ ↻
+ ein saftiges Rot	un rojo chillón	+ ↻
2. saftig (nicht locker):		
+ saftig (Kuchen, Schwarzkohl)	esponjoso	+ ↻
+ saftig (Omelett)	jugoso	+ ↻
3. saftig <i>fin.</i> (hoch, teuer):		
+ saftig (Geldstrafe)	cordio (Am)	+ ↻
+ saftig (Gehaltserhöhung, Provision, Trinkgeld)	esranioso	+ ↻
+ saftig (Preiserhöhung)	fuerte	+ ↻
+ saftig (Wiele, Rechnung, Kauton, Preise, Preiserhöhung)	potente (Am)	+ ↻
4. saftig <i>fin.</i> (kräftig):		
+ saftig (Merkmal, Ohrige)	buero	+ ↻
+ jdn einen saftigen Denkkettel verpassen	carb a alguien una buen lección [o un buen escarniento]	+ ↻
+ dem habe ich einen saftigen Brief geschrieben	je ese le he escrito una carta sue se las trae! (Am)	+ ↻
5. saftig <i>fin.</i> (derb):		
+ saftig (Witz)	verde	+ ↻
+ saftig (Geschichte)	picante	+ ↻
+ saftig (Schimpfwort)	chacazco	+ ↻

Anexo 2

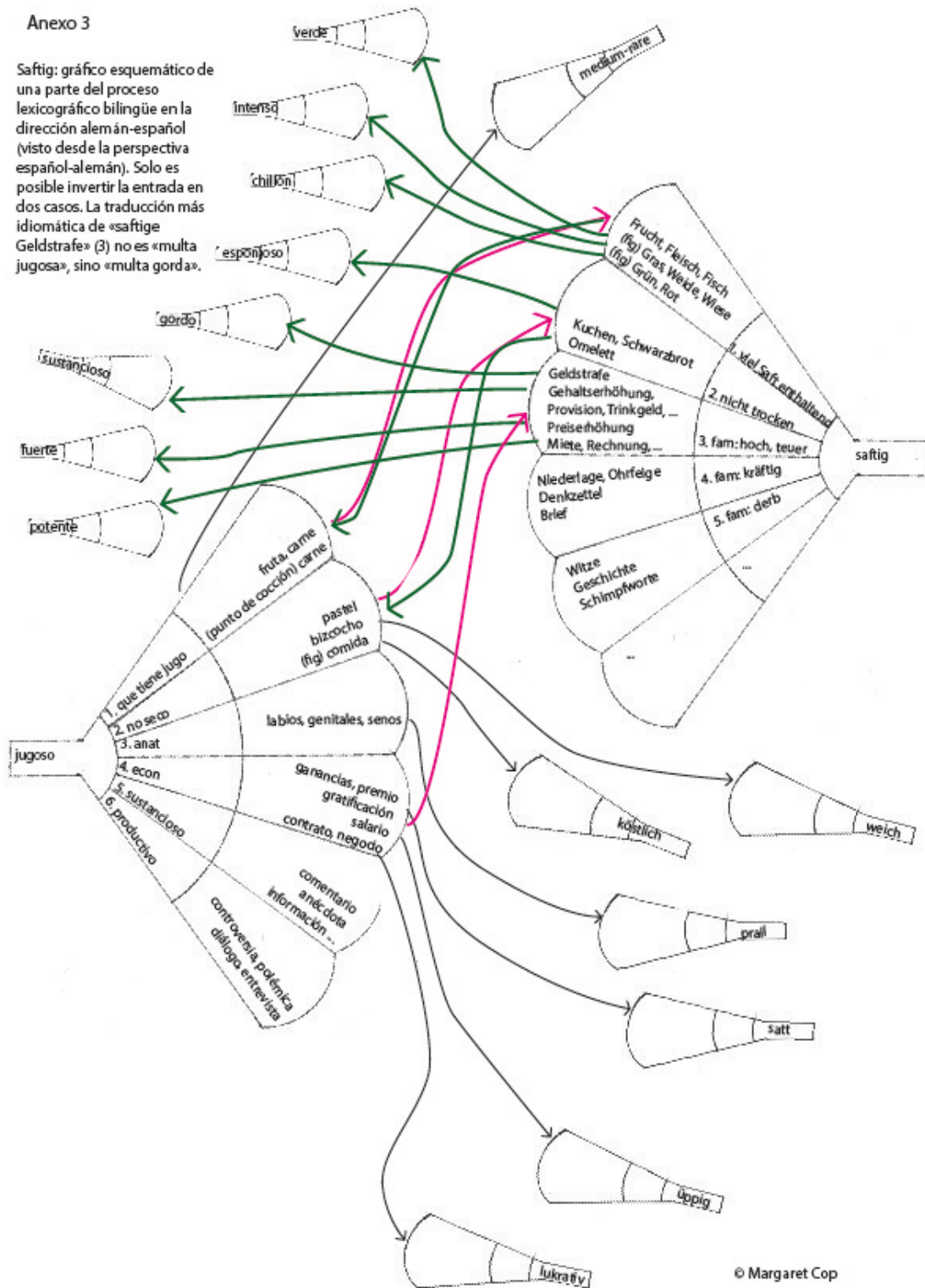
Jugoso: gráfico esquemático del proceso lexicográfico bilingüe en la dirección español-alemán (sentidos 1-4)



© Margaret Cop

Anexo 3

Saftig: gráfico esquemático de una parte del proceso lexicográfico bilingüe en la dirección alemán-español (visto desde la perspectiva español-alemán). Solo es posible invertir la entrada en dos casos. La traducción más idiomática de «saftige Geldstrafe» (3) no es «multa jugosa», sino «multa gorda».



La docencia de Español para Fines Específicos, un marco idóneo para la investigación del profesor

Maria Lluïsa Sabater
Universitat de Barcelona

Resumen

El objetivo de este artículo consiste en la aproximación a la actividad de investigación como uno de los posibles papeles del profesor de Español para Fines Específicos.¹ En la primera parte, se pone de relieve la tarea que realiza el profesor de una lengua de especialidad mostrando las verdaderas dimensiones que alcanza su trabajo. Ante todo, se enfrenta a una profesión que le adentra en un terreno que no le es familiar, pero sí lo es de los alumnos. Ello le conduce a ejercer una actividad multidisciplinar para adquirir conocimientos razonables sobre el ámbito de especialización de los aprendientes, a definir su papel de profesor, a adoptar múltiples roles, y le obliga, además, a ser un creador de materiales didácticos ante la imposibilidad de que los métodos existentes le proporcionen el material especializado que necesita. En segundo lugar, consideraremos la posibilidad de completar el perfil profesional, altamente apreciado y constituido por los factores mencionados, mediante su incorporación a la investigación de la que, a menudo, los profesores han quedado voluntariamente alejados. Con la descripción de un caso concreto de investigación, pretendemos demostrar las múltiples aportaciones de la investigación en el aula, particularmente accesible, útil y enriquecedora para el profesor, que puede incrementar la efectividad de su docencia y a la vez hacerle descubrir nuevas perspectivas en el ámbito profesional y científico.

Palabras clave: profesor de EFE, profesión multidisciplinar, profesor-investigador, investigación en el aula, “investigación en la acción”, enseñanza efectiva, perspectivas profesionales.

1. Introducción

En este artículo vamos a enfocar nuestra reflexión hacia la figura del profesor de una lengua de especialidad, en este caso del español LE, y a las numerosas facetas de su profesión que dibujan un perfil profesional ciertamente interesante pero que podría adquirir una nueva dimensión con una actividad de investigación.

A menudo nos aparece la imagen del profesor de EFE como un profesional encasillado en su trabajo docente cuya característica principal es la considerable carga extra de trabajo que tiene que dedicar a la preparación de sus clases tanto a nivel de formación personal como a nivel de los materiales que llevará al aula. Aunque es cierto que estas son dos de las constantes de la tarea del profesor de una lengua de especialidad, constituyen solamente la parte visible del iceberg y merece la pena destacar el amplio abanico de competencias que tiene que poner en la práctica el profesional que a ello se dedica. La realidad cambiante de las tendencias, tanto en el ámbito de la educación en general como de la reforma de los currículos de las instituciones, conduce al profesor a adquirir nuevas competencias para alcanzar una perspectiva más amplia de la enseñanza más allá de la estricta docencia en la clase. Como veremos en detalle, los nuevos roles de un docente de EFE incluyen el de profesor-investigador que puede redundar muy favorablemente tanto en la mejora de la calidad de su docencia como en su desarrollo profesional.

2. Dimensiones de la docencia del profesor de EFE

2.1. *Un factor determinante de su actuación*

La realidad es que estamos ante un especialista tanto de la lengua como de los principios teóricos de didáctica, con los que podrá dotar al aprendiente de los instrumentos necesarios para poder interactuar en su comunidad de prácticas, pero que se enfrenta ante todo a un condicionante previo particular: tiene que centrar los contenidos de su programa en un ámbito sobre el que debe adquirir previamente unos conocimientos. Como apuntan Dudley-Evans y St. John (1998) es indudable que, en la gran mayoría de los casos, en sus clases, el profesor de EFE no está en la posición de ser el principal conocedor de los contenidos de la materia específica de sus estudiantes ya que, cuando el curso está orientado hacia un dominio realmente específico en el que están trabajando, los alumnos tienen más conocimientos del tema que el profesor. Creemos que este factor es el que conlleva unas implicaciones que imprimen un carácter determinado a la didáctica de las lenguas para fines específicos.

En primer lugar, el hecho de no ser especialista en el campo de sus estudiantes puede hacer sentir al profesor una pérdida de protagonismo en una profesión que, por definición, le sitúa en un ámbito en el que no es experto, pero sí lo son sus alumnos. Y lo que sí es cierto es que, como hemos comprobado en los cursos de formación de profesores, el desconocimiento del ámbito en el que se desenvuelven los estudiantes es un factor que bloquea a un buen número de ellos a la hora de decidir implicarse en el campo de la docencia de EFE.

En segundo lugar, este factor determina su papel como profesor ya que, si en algo no puede inspirarse el profesor de EFE es en la imagen del profesor como la única fuente de conocimiento en el aula y con poder exclusivo de decisión. Si después de realizar un análisis de necesidades preciso y detallado de sus futuros estudiantes, diseña un programa a “medida” para su grupo, es obvio que el estudiante está ya involucrado en el diseño del curso. Como afirman Hutchinson y Waters (1987), la didáctica de EFE tiene un enfoque centrado en el aprendiente que adquiere un papel activo en el proceso de aprendizaje. Además, tiene que contar con la colaboración de sus alumnos, quienes van a aportar los conocimientos de su profesión para hacer de la clase un espacio de interacción real entre ellos, pero también con el profesor, quien puede proporcionarles los instrumentos adecuados para que sean competentes en el uso profesional o académico de la lengua meta.

2.2. Distintos papeles que desempeña el profesor de EFE

El número de los papeles que se atribuían al profesor de EFE se ha ampliado a medida que su actuación se ha ido adaptando a nuevas tendencias en la didáctica de lenguas y su profesión ha tomado una perspectiva mucho más amplia que la estricta enseñanza de un sistema de lengua.

Ya en el principio de los estudios sobre Inglés para Fines Específicos (Swales, 1985; Hutchinson y Waters, 1987; Dudley-Evans y St. John, 1998) se señaló la insuficiencia de la denominación de “teacher” para referirse a un profesor de lengua de especialidad y propugnaron el término “practitioner”, ya que este, en inglés, representa adecuadamente la imagen de un profesional que aborda la enseñanza desde múltiples facetas. Y es que, en la actualidad, la docencia de un profesor de EFE ofrece aspectos muy variados y para afrontarlos este tiene que adoptar papeles distintos que vamos a examinar seguidamente.

Creador de programas de materiales. La selección y creación de materiales para la preparación de sus clases es una constante de la enseñanza de EFE y es el reto al que debe enfrentarse inmediatamente el profesor, ya que muy raramente un método podrá cubrir en su totalidad las necesidades de un público con unas especificidades muy concretas. Necesitará o bien seleccionar, o bien adaptar los materiales ya existentes que juzgue útiles para su grupo, o tendrá que pasar directamente a la creación de actividades si el nivel de especialización de sus estudiantes así lo requiere.

Según Robinson (1991), para diseñar un curso de lengua de especialidad el profesor necesita emplear técnicas analíticas para seleccionar con una base teórica y pragmática tanto los elementos de lengua y del discurso como de etnografía que le permitan, en este último caso, integrar el contexto cultural de la comunidad de prácticas del estudiante. Los materiales creados para llevar a la clase de EFE tienen que ser adecuados tanto al nivel de lengua y al proceso de aprendizaje del alumno como al nivel de sentirse reconocido como profesional si las actividades y tareas que se le proponen representan una parcela de su entorno laboral. El diseño de materiales es una de las tareas más importantes de un profesor de EFE, ya que de la idoneidad de los contenidos de sus clases depende la motivación de sus estudiantes.

Colaborador. También Dudley-Evans y St. John (1998) apuntaron que el trabajo de un profesor de especialidad debería ser realizado mediante la colaboración con especialistas en el tema, ya sea para elaborar el programa o los contenidos, o bien para supervisar el conjunto del material que se va a llevar a clase o para asegurarse de que las tareas específicas que tendrá que realizar el estudiante en su ámbito profesional aparecen en las actividades programadas.

Asesor. Según Javid (2015) puede también adoptar el papel de consejero de sus estudiantes y en muchas ocasiones, la relación con ellos es parecida a la de un miembro de un equipo. Así, cuando se está tratando un tema muy específico tendrá que “negociar” con los estudiantes la mejor manera de llegar a sus objetivos y en el dominio del Español para Fines Académicos suele ocurrir que el profesor tenga que ser un consejero individual de los alumnos para asesorarles sobre trabajos que estén realizando.

Evaluador. Su tarea como profesor de EFE le conducirá a realizar la evaluación tanto de los conocimientos y las adquisiciones de los aprendientes como de la efectividad del material didáctico utilizado, tanto si está publicado o es de creación propia y, según preconiza Bojović (2006), también una vez el curso ha finalizado para comprobar si los estudiantes han sido competentes en la utilización de los conocimientos adquiridos y para detectar los componentes que se habrían tenido que figurar en el programa.

Investigador. En el dominio del EFE la investigación se va incrementando y los profesores tienen que estar al día sobre los ámbitos que les afectan para poderlos integrar en el diseño de sus cursos y la producción de materiales. Pero, además, se perfila cada vez con más insistencia la necesidad de que el profesor de EFE adopte el papel activo del profesor-investigador, ya que, como afirma Potocka (2013, p. 175) “parece ser un potente instrumento para desarrollar las habilidades del profesor” entre otras ventajas que examinaremos más adelante.

2.3. Competencias y habilidades

Nos parece pertinente mencionar un enfoque reciente aplicable al profesor de EFE. Se trata de las propuestas del Instituto Cervantes (2011-2012) sobre las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. De las ocho competencias reveladas por el documento, Pujol Berché se ha focalizado en el estudio que concierne al docente de EFE y que consiste en la organización de situaciones de aprendizaje. Expone que:

el profesor competente identifica objetivos realistas, selecciona contenidos relevantes y propone actividades variadas para la consecución de esos objetivos, dará las indicaciones, instrucciones y consignas a lo largo del proceso para saber qué tarea final y qué subtareas espera de los estudiantes. En función de la retroalimentación que recibe de los mismos y de sus propias reflexiones irá ajustando las secuencias didácticas que serán, por dicha razón, abiertas. (Pujol Berché, 2016, p. 49).

Se reconoce, pues, al profesor como un **organizador de una situación de aprendizaje** cuya descripción se ajusta perfectamente a su tarea de docente de EFE y que presupone dos características: establece con sus alumnos procesos de interacción y de retroalimentación constantes y tiene flexibilidad para saber recopilar e interpretar las observaciones que le aporten sus propios alumnos y modificar el programa previsto, si es necesario.

Destacamos que, además, sus conocimientos específicos se completan con unas habilidades complementarias que posee como profesor de una lengua de especialidad: la capacidad de adaptarse a la especificidad del ámbito de sus estudiantes, al tipo de formación que han recibido, al modo de actuar relativo a los diferentes tipos de profesiones y también a la realidad siempre cambiante del mundo profesional, científico y económico.

2.4. Perfil del profesor de EFE

Como ya afirmaron Hutchinson y Waters (1987), el profesor de una lengua de especialidad tiene múltiples facetas. De nuevo nos referimos a Dudley-Evans y St. John (1998) que señalan que un profesor de EFE tendrá la necesidad de adquirir conocimientos sobre el área profesional de sus estudiantes, como hemos visto, pero también el deseo de explorar otras disciplinas a través de la docencia. La dimensión que se añade al profesor de lengua de especialidad es el estudio y la observación del ámbito profesional o académico de sus estudiantes, lo que explica la variedad de disciplinas con las que tiene que tratar, por lo que se considera que ejerce una profesión multidisciplinar.

La consecuencia de los factores que hemos presentado es que nos encontramos ante un profesional que sabe, por una parte, superar unos condicionantes que se podrían considerar como adversos y que sin una formación adecuada provocan inseguridad y, por otra, posee una amplia gama de recursos y de competencias y habilidades necesarias para llevar a cabo adecuadamente su tarea profesional.

Superar estos escollos que pueden poner a prueba su credibilidad como profesor exige un comportamiento extremadamente profesional y la aceptación de la exigencia de una gran dedicación. Tenemos, pues, a un profesor con un perfil profesional rico y variado, y vamos a examinar las ventajas que le supondrían el hecho de incorporarse a la investigación.

3. La dimensión investigadora del profesor de EFE

3.1. Los profesores y la investigación

A menudo, los profesores han quedado voluntariamente alejados de la investigación a causa de la gran separación que sienten entre la investigación y sus necesidades en la práctica de la docencia. Carr y Kemnis (1985) afirman que los profesores consideran la teoría y la investigación como actividades esotéricas que muy poco tienen que ver con sus preocupaciones cotidianas y la investigación les parece totalmente desligada de su docencia.

Parece que la raíz de este conflicto sería la dicotomía entre teoría y práctica la que a los profesores les parece difícilmente conciliable. Intentaremos demostrar que el puente que puede ayudar al profesor a realizar el primer paso desde la práctica docente a la teoría es la investigación centrada en la observación de la clase como grupo para entender su interacción y funcionamiento.

3.2. El profesor investigador

Ante todo, hay que puntualizar que la tarea investigadora no está reservada ni a los “expertos”, ni a los proyectos a gran escala, ni al mundo universitario y, siguiendo a Dörnyei (2007), se puede afirmar que todo profesor, con un grado razonable de conocimientos sobre la metodología que va a utilizar, curiosidad e interés por el tema, sentido común y disciplina, puede abordar la investigación en su propia aula.

Mac Kay (2006, p. 1) da respuesta a la pregunta lícita que todo profesor se puede plantear sobre cuáles son las ventajas de emprender la investigación: “para los profesores, la razón principal es la de practicar una docencia más efectiva”. Y efectivamente, mejorará la enseñanza del profesor y, a la vez, obtendrá respuestas a problemas pedagógicos concretos de su grupo y, además, aportará conocimientos al campo de la didáctica de lenguas.

En todo caso, compartimos la opinión de Potocka (2013) que argumenta que cuando el profesor se adentra en la investigación aplica los resultados y conocimientos obtenidos en el proceso de investigación a su práctica docente y este hecho es forzosamente beneficioso para su docencia y, por consiguiente, para su desarrollo profesional.

3.3. El aula, espacio para la investigación

El aula se considera un espacio de investigación, ya que es un contexto infinitamente rico para explorar, estudiar y tratar de entender desde múltiples perspectivas la complejidad de las interacciones de todo tipo que tienen lugar en ella.

Este concepto parte de la influencia de la psicolingüística basada en Vigotsky (1934) y también del desarrollo del enfoque etnográfico. Según Nussbaum y Tusón (1996) se deja de considerar la enseñanza como una pura transmisión de conocimientos del profesor y, por un lado, se pone el acento en la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes mientras que, por otro lado, los profesores intentan analizar su práctica docente y trasladan su interés a las aulas.

La pertinencia de intentar comprender la complejidad de los procesos de interacción que se producen en la clase es defendida por autores como Allwright (1983) y Nunan (1989). Van Lier (1988) justifica el interés de la investigación cualitativa en la clase de lengua con cinco razones interdependientes:

- El conocimiento que tenemos de lo que sucede en las clases de lengua es muy limitado.
- Es pertinente y enriquecedor aumentar este conocimiento.

- Esto solo se puede conseguir buscando datos en la clase de lengua.
- Todos los datos tienen que ser interpretados en el contexto de la clase, es decir, donde tienen lugar.
- Este contexto no es solamente de tipo cognitivo o lingüístico, es también, esencialmente, un contexto social. (Van Lier, 1988, p. 3)

Una de las modalidades de la investigación en el aula es la “investigación en la acción” que se basa en convertir en centro de atención lo que ocurre en la actividad docente cotidiana. Lo que caracteriza la “investigación en la acción” es que, a partir de la observación de lo que tiene lugar en las clases, el investigador detecta aspectos que pueden ser mejorados o cambiados para obtener resultados más satisfactorios y para ello adopta un plan de acción.

Seguindo a Martín Peris *et al.* (2008), el procedimiento para llevar a término un proceso de “investigación-acción” se compone de las siguientes fases: la reflexión sobre un área problemática, la planificación y la aplicación de acciones en clase para mejorar la situación y la evaluación de los resultados de la acción efectuada con el fin de emprender un segundo ciclo o bucle de estas tres etapas, si así se decide.

Cualquiera que sea la modalidad adoptada, investigar en la clase de lengua conducirá a resolver problemas concretos de los estudiantes y, a la vez, a comprender mejor los mecanismos que los estudiantes utilizan en sus interacciones para, de este modo, contribuir a la mejora de su aprendizaje. Por otra parte, puede ser un buen paso para tender un puente entre el profesor y la investigación.

4. Descripción de un trabajo de investigación en el aula

Vamos a realizar la descripción de un trabajo concreto de investigación en el aula para darnos cuenta de lo que significa y del alcance que puede tener.

El proyecto se inició en el contexto de las clases de español como lengua de especialidad en la *École Internationale du Commerce*² de París y desembocó en una tesis doctoral. Consistió en el análisis pragmático de los intensificadores utilizados en el discurso por estudiantes francófonos de EUP³ en una negociación como actividad de clase. El objetivo consistía en conocer el sistema de intensificación utilizado por los estudiantes y así contribuir al estudio del discurso profesional en español centrado en la negociación.

4.1. Elección del tema y del soporte de la investigación

Por un lado, la intensificación, junto con la atenuación, es fenómeno pragmático del discurso y constituye un elemento básico en una negociación, ya que es un mecanismo utilizado por los hablantes, entre otras funciones, para presionar al oponente. Con la mera observación de las simulaciones de negociaciones en clase se habían detectado numerosos casos de intensificación en el discurso oral de la interacción negociadora y se decidió estudiar el sistema de intensificación utilizado por los aprendientes.

Por otro lado, la simulación de negociaciones como actividad de clase se había incorporado al programa de la ESCE, ya que las ventajas que aporta son convincentes. Como afirman Martín Peris *et al.* (2008), pone en juego estrategias de comprensión y expresión orales, fomenta el uso adecuado de la lengua en un contexto profesional y contribuye a la adquisición de una competencia comunicativa real.

Al interés despertado por estas razones fundadas en la didáctica de la lengua, se le añade la escasez de estudio sobre el análisis del discurso profesional en español y, concretamente, de trabajos sobre el discurso de la negociación.

4.2. Metodología del trabajo de investigación

La investigación se realizó según los principios del enfoque etnográfico de carácter cualitativo. Nunan (1989) observa que en el ámbito de la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas hay un interés creciente por la utilización de técnicas y procedimientos etnográficos en la investigación centrada en el aula, y Van Lier (1988) afirma que es la metodología más adecuada para entender e investigar lo que ocurre en la clase. Se considera que el investigador observa y recoge datos de un grupo que funciona dentro de un contexto determinado y que, precisamente este contexto, determina sus características (Allwright, 1991; Duranti, 1997; Nunan, 1992).

El marco de la investigación etnográfica permitió llevar a cabo una ampliación del campo del trabajo una vez empezado. La primera intención consistía en analizar el discurso verbal de los estudiantes, pero con el visionado repetido de la negociación se hizo evidente que era necesario el análisis de los dos canales semióticos de comunicación, el verbal y el no verbal para obtener una visión completa del sistema de intensificación del discurso oral estudiado y se procedió a la ampliación del campo de investigación incorporando el canal de comunicación no verbal. Actualmente está asumido por la comunidad científica que la comunicación humana no se limita a la expresión verbal de la lengua. Numerosos autores, entre ellos Kendon (2000, 2007) consideran que el Componente No Verbal⁴ hay que entenderlo como parte integrante de la comunicación oral por lo que, ambos, el Componente Verbal⁵ y el CNV forman parte de un único proceso de producción del enunciado oral.

El corpus consiste en la transcripción del CV y del CNV de una de las negociaciones realizada como actividad de clase por seis estudiantes francófonos de ELE de niveles B2.1 a C1.

4.3. Los resultados

Vamos a presentar una síntesis que corresponde a una parte de los resultados del análisis de la intensificación en el discurso verbal y no verbal del estudio de la negociación.

4.3.1. Resultados del análisis de la transcripción

- **Uso de intensificadores en la comunicación verbal**

En primer lugar, por lo que se refiere al uso de los intensificadores verbales, se aprecia una clara tendencia a la no utilización de los recursos de intensificación basados en la morfología. También se emplean los recursos sintácticos, especialmente la repetición y un recurso fonético: el tono más marcado.

Los estudiantes, por otra parte, utilizan mucho una serie de estrategias pragmáticas de intensificación que les permiten evitar los recursos que implican el buen conocimiento de la morfología. Con ello logran tener una comunicación eficaz, ya que saben utilizar estrategias de compensación alternativas que les permiten alcanzar sus objetivos de comunicación.

- **Relaciones entre el canal verbal y el no verbal**

En el análisis de la transcripción se comprueba que, sin excepciones, en la negociación estudiada no hay ningún caso de intensificación verbal que no vaya acompañada de un elemento no verbal y no aparece ninguna intensificación de tipo no verbal aislada del mensaje verbal.

Las muestras de intensificación verbal forman siempre un todo con componentes no verbales. Según la fuerza que el interlocutor quiere dar a su mensaje verbal, utiliza desde uno hasta la totalidad de cinco elementos del CNV para un solo intensificador verbal.

- **Coherencia entre el canal verbal y el no verbal**

A medida que se adelanta en la interacción la tensión aumenta y también sincrónicamente las intensificaciones del discurso tanto a nivel verbal como a nivel no verbal, lo que se puede observar claramente de manera visual en la transcripción y demuestra la coherencia de su utilización. Por otra parte, se comprueba que, a nivel individual, los estudiantes que mejor comunican en la negociación son los que movilizan los dos canales de comunicación de modo equilibrado.

- **Competencia lingüística y el CNV**

Se han buscado indicios en el discurso de los estudiantes para comprobar si la buena competencia lingüística de un alumno implica o no un menor uso del CNV.

En la negociación analizada los estudiantes con dominio más avanzado de la lengua no prescinden en absoluto de su gestualidad, sino que la utilizan y la controlan para comunicar de una manera completa y adecuada. Lo que sí se observa es que, o bien el bajo nivel de lengua o, sobre todo, la falta de preparación del mensaje oral, provocan que los estudiantes aumenten su gestualidad e incluso la exageren. Se puede afirmar que, en nuestro objeto de estudio, la buena competencia lingüística no es ningún obstáculo para la utilización del lenguaje no verbal y que la deficiente construcción del mensaje sí puede acarrear un incremento del CNV.

4.3.2. Resultados de la sesión de triangulación con los estudiantes

Es necesario mencionar un elemento que fue extremadamente útil en el análisis: la reflexión hecha con los estudiantes en la observación dirigida de las grabaciones en clase en la que los alumnos participaron activamente y se realizaron todo tipo de ajustes.

Por una parte, cabe destacar la sorpresa que produjo a los alumnos el hecho de comprobar el uso constante de los componentes no verbales que hacían todos ellos. Incluso se sintieron algo incómodos, ya que en la escuela de comercio se les inculca que cuando hablan en público o cuando interactúan tienen que moderar su gestualidad para tener un comportamiento profesional adecuado.

Por otra parte, los estudiantes se dieron cuenta de que la gestualidad exagerada de los interlocutores con argumentos poco claros y mal estructurados era inútil y comprobaron que los interlocutores que coordinaban adecuadamente los componentes verbales y los no verbales son los que destacaron por su comunicación fluida y por su habilidad para argumentar.

4.4. Alcance de la investigación

Vamos a realizar el balance del alcance que tuvo la investigación, tanto sobre los campos de aplicación directa de los hallazgos, como sobre los temas de derivados del trabajo. Para ello vamos a seguir el esquema de la figura 1.

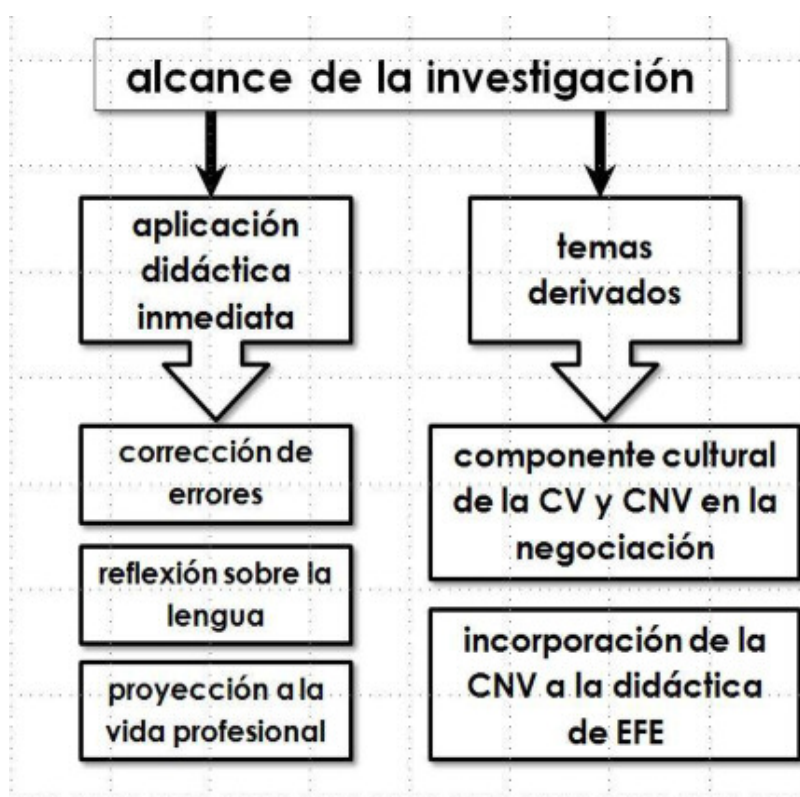


Figura 1. Alcance de la investigación

4.4.1. Incidencia directa en la didáctica del grupo

Las respuestas a las preguntas de investigación permitieron una aplicación directa en la enseñanza del grupo que había llevado a cabo la negociación en tres puntos concretos.

- **Corrección de errores**

El análisis del discurso de la negociación permitió calibrar exactamente cuál era el sistema de intensificación adquirido por los aprendientes y cuáles eran los operadores de intensificación que desconocían. De este modo, el trabajo que se puede hacer en el aula tiene unos objetivos perfectamente adaptados a la realidad de los aprendientes.

- **Reflexión sobre el CNV**

La observación dirigida de negociaciones, fijando la atención en los elementos no verbales del discurso, fomenta el desarrollo de su conciencia lingüística durante su proceso de aprendizaje. El estudiante toma conciencia de que la lengua funciona con dos canales de comunicación a la vez y que para comunicar e interpretar de modo adecuado el mensaje de los interlocutores con los que negocia, no es suficiente dominar los recursos verbales, sino que también tiene que saber gestionar los recursos no verbales.

- **Proyección a la vida profesional**

Además, mediante el tratamiento del CNV en clase, los estudiantes extrajeron conclusiones para su actuación en la vida profesional. La más importante es que la mala utilización o la deficiente comprensión del CNV del contrario pueden comprometer el resultado de una negociación.

4.4.2. Temas derivados

Otros temas que no habían sido objeto de la investigación “a priori” hicieron su aparición en el transcurso de la misma y fueron objeto de reflexión en la discusión final del trabajo. Pasamos a mencionar los dos más relevantes a continuación.

- **El CNV elemento cultural de la negociación**

El trabajo del CNV en el aula también pone en evidencia la importancia del elemento cultural de la comunicación no verbal. La negociación exige tanto la precisión y transparencia del mensaje emitido como la interpretación del mismo. Por lo tanto, tiene todo su sentido trabajar en la clase de EUP los elementos del CNV desde la perspectiva cultural de los interlocutores. El conocimiento de los componentes verbales del discurso, así como de los no verbales, es imprescindible si las diferentes partes proceden de culturas que no tienen los mismos códigos en cuanto al CNV.

Además, en el caso del español, hay que tener muy en cuenta que en el mundo hispanófono los códigos del CNV son diferentes según los países y las áreas culturales en que se emiten y este factor tendría que quedar reflejado en los materiales didácticos destinados a las clases de EUP.

- **Inclusión del CNV en la didáctica de EFE**

Inevitablemente, el resultado del análisis del papel de la comunicación no verbal en el discurso conduce a reflexionar sobre la conveniencia de incorporarla a la enseñanza de EFE. Si aceptamos que el objetivo de la didáctica de EUP es dotar a los estudiantes de la competencia comunicativa necesaria para actuar en su comunidad de prácticas, no se puede obviar que el CNV forma parte de esta competencia y, por lo tanto, hay que integrarla en el diseño de los programas de EUP.

Por otra parte, el cambio rápido de la representación del texto que ha pasado del texto impreso al texto multimodal, debería tener una repercusión inmediata en la didáctica de lenguas a la que hay que contemplar la integración de los diferentes sistemas semióticos: lingüísticos, visuales, audio, espaciales y gestuales (Plastrina, 2013).

5. Conclusiones

En esta comunicación se ha puesto de relieve la tarea que realiza el profesor de una lengua de especialidad, mostrando las numerosas dimensiones que alcanza su trabajo, y se apunta que las características de su profesión constituyen, de por sí, un marco que necesita y exige la reflexión crítica que puede conducir de modo natural a la investigación.

Con la síntesis del análisis de los resultados del trabajo concreto de investigación en el aula se puede comprobar cómo, además de la respuesta concreta a las preguntas centrales de investigación, aparecieron otros campos de reflexión derivados de forma natural del tema, no previstos al principio y que son aplicables a la didáctica de EFE.

En cuanto a la incorporación del profesor de EFE a la investigación en el aula, aparte del hecho de que puede ayudar a solucionar el problema de la distancia entre la teoría y la práctica, se destacan varios aspectos. En primer lugar, se focaliza sobre los intereses y preocupaciones inmediatas de los profesores. En segundo lugar, agudiza el sentido crítico del profesor-investigador mediante la observación, la grabación y el análisis de lo que acontece en su clase. En tercer lugar, sin duda alguna, hace más efectiva su enseñanza.

Finalmente, estamos convencidos de que el paso a la labor de investigación por parte del profesor de EFE, bajo cualquier tipo de enfoque metodológico, contribuye enormemente a su desarrollo profesional añadiendo una dimensión más a sus competencias, ya extensas, abriéndole así nuevas perspectivas en su carrera profesional.

Notas

¹ En adelante EFE.

² En adelante ESCE.

³ Español para uso profesional.

⁴ En adelante CNV.

⁵ En adelante CV.

Bibliografía

Allwright, D. y Bailey, K.M. (1991). *Focus on the Language Classroom*. Nueva York: Cambridge University Press.

Allwright, D. (1983). Classroom Centered Research on Language Teaching and Learning: A Brief Historical Overview, *Tesol Quarterly*, 17 (2), 191- 204.

Bojović, M. (2006). *Teaching Foreign Language for Specific Purposes: Teacher Development*. 3st annual conference of the ATEE.

Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Knowing through Action Research*. Victoria: Deakin University Press.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Dudley-Evans, A. y St. John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multidisciplinary approach*. Cambridge: University Press.

Duranti, A. (1997). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.

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

Javid, C. Z. (2015). English for Specific Purposes: Role of Learners, Teachers and Teaching Methodologies, *European Scientific Journal*, 20, 17-34.

Instituto Cervantes. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado el 8 de marzo de 2018, http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf

Kendon, A. (2000). Language and Gesture. Unity or duality? En D. Mc Neill (Ed.), *Language and gesture*. pp. 47-63. Cambridge: Cambridge University Press.

Kendon, A. (2007). Some topics in gesture studies. En A. Esposito, M. Bratanic, E. Keller, M. Marinaro, (Eds.), *Fundamentals of Verbal and Nonverbal Communication and the Biometric issue*. pp. 3-19. Amsterdam: IOS press.

Martín Peris, E. (Dir. *et alii*) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL, Instituto Cervantes.

Mc Kay, S. (2006). *Researching Second Language Classrooms*. New York: Routledge.

Nunan, D. (1989). Second language teacher education: Present trends and future prospects. En C. Candlin y T. Macnamara, (Eds.), *Learning and Community*. pp. 143-154, Sidney: National Centre for English Language Teaching and Research.

Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nussbaum, L. y Tusón, A. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. *SIGNOS: Teoría y práctica de la educación*, 17, 14-21.

Plastrina, A. F. (2013). Multimodality in English for specific purposes: Reconceptualizing meaning-making practices. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 19, 372-395.

Potocka, D. y Sierocka, H. (2013). The ESP Teacher as a Researcher. *Studies in Logic, Grammar and Historic*, 34 (47), 175-188.

Pujol Berché, M. (2016). Una competencia clave del profesor de español en contextos profesionales: la organización de situaciones de aprendizaje. *Cahiers du Geres*, 8, 44-59.

Recuperado el 8 de marzo 2018,

<https://www.geres-sup.com/cahiers/cahiers-du-geres-n-8/?logout=1>

Robinson, P. (1991). *ESP today: A Practitioners guide*. New York: Prentice Hall International.

Swales, J. M. (Ed.) (1985). *Episodes in ESP*. Nueva York: Pergamon.

Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London: Longman.

Vigotsky, L. S. (1934/1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

COMUNICACIONES

El reto de programar un curso de Español para Fines Específicos en el marco de la enseñanza superior

María Cecilia Ainciburu

Università degli Studi di Siena y Universidad Antonio de Nebrija

María del Carmen Suñén Bernal

Leuphana Universität Lüneburg

Resumen

Esta comunicación tiene como objetivo presentar los resultados de una reflexión acerca del vínculo entre géneros textuales y la programación de cursos de Español para Fines Específicos (EFE) en el ámbito universitario. La investigación previa toma en cuenta las respuestas de estudiantes universitarios de cursos EFE a las preguntas acerca de sus objetivos y expectativas sobre dicho curso. Paralelamente, se remite a las obras de referencia para intentar abstraer un currículo progresivo en relación con los géneros textuales de un determinado nivel de aprendizaje (Consejo de Europa, 2002; Instituto Cervantes, 2006). Se trata, por tanto, de un trabajo basado en un análisis de necesidades subjetivas y objetivas.

Así pues, este trabajo se dividirá en tres partes: (a) realizará una revisión de la bibliografía sobre los géneros textuales en la enseñanza de la lengua para fines específicos de acuerdo con la definición de esta última; (b) propondrá un análisis de necesidades de estudiantes universitarios europeos en cursos específicos, y (c) realizará una propuesta didáctica basada en los modelos discursivos, la cultura profesional y las metodologías didácticas.

Palabras clave: programación cursos EFE, reflexión docente, materiales específicos.

1. Introducción

El principio del presente siglo hizo patente la preocupación por la Didáctica de las lenguas con Fines Específicos en las lenguas que no eran el inglés, donde ya existía una cierta tradición de estudios. Nacieron asociaciones dedicadas, como AELFE (Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos, en 2002) o, en español, empezaron a organizarse los CIEFE (Congreso Internacional de Español para Fines Específicos, 2000). Los docentes de Lengua Española de las Facultades no filológicas empezaron a encontrar un espacio de discusión más estimulante y respetuoso de sus experiencias en tierras no literarias. El título de uno de los primeros talleres del CIEFE, “¡Dios mío! ¿Yo español de los negocios? ¡Pero si soy de letras!” de Mercedes Fajardo Domínguez, se convirtió en un hallazgo en términos de denominación, porque centraba una preocupación por el déficit formativo que los docentes advertíamos a la hora de enfrentarnos a un alumnado nuevo, con necesidades que no conocíamos y con conocimientos especializados que vislumbrábamos como necesarios, pero que ignorábamos.

Hoy, en Viena, nos reunimos para las primeras jornadas de JEFE-Vi; muchos de nosotros somos los mismos y, después de 15 años, hemos adquirido una buena experiencia desarrollando programas de cursos de Español para Fines Específicos para estudiantes de Ciencias Económicas, de Ciencias Sociales, de Arquitectura, de Gestión Inmobiliaria y de Ciencias Ambientales. Aprovechamos entonces el momento para plantearnos si realmente lo estamos haciendo bien. Quedan muchas preguntas pendientes de respuesta. ¿Qué es un lenguaje para fines específicos? ¿Un lenguaje reducido a un listado de palabras o un lenguaje real que se usa en un marco profesional determinado? Ese lenguaje específico que buscamos, ¿debe servir para la comunicación entre profesionales de diferentes ámbitos o debe ser más general? Nos planteamos, pues, de nuevo otra cuestión: ¿cómo definir esos lenguajes específicos para los cursos de EFE? Después de compartir incalculables horas de trabajo y reflexión con colegas de otras universidades europeas nos damos cuenta de que todavía no hemos encontrado una línea común para definir EFE y esta presentación quiere ser homenaje a esta reflexión que venimos haciendo y a este nuevo foro de reflexión sobre el tema.

El tema de este encuentro es la relación entre géneros textuales y enseñanza EFE. Hubo un CIEFE sobre ese tema en 2003. Los casi 15 años que nos separan nos permiten una nueva reflexión sobre el rol de la enseñanza de géneros textuales específicos en el aula ELE. Por cuanto posible, volveremos a considerar las contribuciones de ese congreso.

2. La enseñanza EFE y la relevancia de los géneros textuales

En el CIEFE del 2003, dos ponencias centraron el tema de los textos en la enseñanza del EFE: uno desde el punto de vista de la planificación de clases para verificar si era mejor planificar usando modelos textuales o tareas (Long, 2004) y otro que intentaba ver de qué modo los géneros textuales podían guiar la práctica de escritura en EFE (Cassany, 2004). En la reflexión sobre estos dos ejes focalizaremos la atención en este parágrafo.

Comenzaremos con la presentación de Cassany, no porque siga el orden alfabético, sino porque resulta más congruente con el tema que nos reúne en estas Jornadas, dado que se centra en los géneros textuales profesionales en relación con las competencias lectora y escritora. La primera aseveración fuerte del autor, que compartimos, es que existe una “escasa articulación” entre la formación lingüística y los contextos laborales (Cassany, 2004, p. 40). Queremos agregar que esto sucede tanto en la lengua materna como en la extranjera, en la formación docente como la estudiantil. Algunos países, como Alemania, que requieren estancias de trabajo desde los niveles de formación obligatoria van poco a poco superando el hueco y la difusión de estas prácticas podría incidir beneficiosamente en la competencia profesional general. Desgraciadamente, nuestra dedicación como profesores no puede colmar el vacío que deja la ausencia de prácticas e intercambios. En Italia, por ejemplo, la oferta es bastante variada, pero los intercambios no son obligatorios, por lo que un estudiante suele elegir abstenerse de estas prácticas para “hacer más rápido” y terminar antes su titulación y alcanzar mejores calificaciones en su lengua materna.

La intervención de Cassany une la consideración teórica de qué es un género textual, suficientemente detallada en estas Jornadas, con la especificación de cuáles son las diferencias entre la formación que provee un centro educativo y una institución o empresa a sus empleados. Para nuestros fines, esta distinción es fundamental, por lo que no podemos que reportar la comparación realizada.

	Centros educativos	Organizaciones
Aprendices	Heterogéneos. El aprendiz procede de lugares variados, tiene intereses y motivaciones diferentes, conocimientos previos diversos, etc.	Homogéneos. El alumnado pertenece a una misma organización, suele ejercer una misma actividad laboral, con tareas parecidas y con conocimientos previos más comunes.
Necesidades	Divergentes. El grupo puede tener propósitos de aprendizaje diferentes, con grados variados de concreción y especificidad, vinculados con actividades heterogéneas.	Convergentes. El grupo suele compartir unas mismas necesidades lingüísticas, vinculadas a la organización en la que trabaja; estas pueden ser muy específicas y centradas en unas pocas comunicaciones.
Motivación	Personal. Cada aprendiz tiene sus propias razones personales o laborales para seguir la formación.	Externa. El aprendiz no siempre puede decidir sobre su formación: sus jefes toman decisiones por él.
Entorno	Educativo. La formación se realiza fuera del entorno laboral (horario, aula, cultura, etc.).	Laboral. La formación se realiza dentro de la organización (horario laboral, aula, cultura propia, etc.).

Cultura	Diversas culturas. Cada aprendiz aporta su cultura laboral propia, desarrollada en las empresas donde trabaja o ha trabajado.	Cultura organizacional. El alumnado comparte una misma y única cultura organizacional, que aflora en el aula tanto en los discursos meta en EpFE como en las actitudes y los comportamientos de aprendizaje en el aula.
Lengua meta	Se enseña el español más general de cada ámbito de especialidad: el que aparece en los manuales, los vocabularios, los formularios, etc.	Lengua de la organización. Se enseña el español específico de cada organización, que puede ser notablemente particular.

Tabla 1. Diferencias entre la formación profesional en centros educativos y en organizaciones (reelaborada a partir de Cassany, 2004, pp. 43-44)

Creemos que esta es la parte que más nos interesa del discurso de Cassany. Luego se pasa a considerar el uso en las organizaciones y, aunque se constituya en un modelo, nosotros nos encontramos en la situación de tener que programar para cursos universitarios y no para cursos de empresa.

Dado que Cassany une la producción textual a la cultura de la empresa o institución donde se encuentra quien emite el discurso, a los docentes universitarios nos resulta imposible de prever “una historia (orígenes, etapas), unos mitos (fundador) y valores (puntualidad, dedicación), una estructura y jerarquía, unos procedimientos de “gestión” propios de la estructura donde se insertarán nuestros estudiantes. Cassany observa que esa cultura moldea los usos lingüísticos en modos inesperados, desde la obligación de uso de mayúscula en algunos cargos, hasta el uso del gerundio o de formas textuales obsoletas (Cassany, 2004, p. 45). Nosotros evidenciamos que si una estructura específica, institución o empresa, conserva esos usos no habituales por razones culturales e históricas es probable que ningún manual o planificación de curso pueda preparar a los estudiantes a ese tipo de necesidades. Se plantea, por un lado, la necesidad de estudiar más los casos reales y, por otro, la de elaborar programas que tengan en cuenta un cierto grado de elasticidad. La variedad de usos lingüísticos institucionales mima el problema de la variedad del español y se proyecta hacia la preocupación de ¿qué español de empresa enseñar? Si es posible un estudio previo de las prácticas letradas de una empresa o institución, tal acción no es relevante en el ámbito de formación universitaria.

Las consideraciones que Michael Long realizó en el I CIEFE parten de la constatación de que basamos los materiales y la planificación de clases de EFE en textos y no en tareas, a pesar de que las últimas son las aconsejadas por los principios didácticos generales y por las obras de referencia en particular. Tanto es así que el Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas (en adelante, MCER) dedica un capítulo entero e infinidad de remisiones al papel de las actividades en la vida real y en la planificación didáctica (MCER, Capítulo 7. Las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua). Michael Long trabajaba entonces en Hawái y estaba pensando en la situación norteamericana, donde “ministerios, organizaciones no gubernamentales, corporaciones, ejército, servicios,

diplomáticos, universidades, científicos investigadores, comunidades académicas e individuos” (2004, p. 15) requerían cursos de lengua específicos que los hicieran lingüísticamente competentes en lenguas menos comunes. El dato que aporta para cerrar la discusión es central: los exámenes realizados por funcionarios para certificar su conocimiento (el ILR, el ACTFL, etc.) no aseguran que el candidato logre “funcionar adecuadamente sobre el terreno” (Long, 2004, p. 16). A esta constatación agrega los estudios empíricos que muestran que la aplicación de una metodología antigua, basada solo sobre modelos textuales, es ineficaz en términos comunicativos. Si la enseñanza EFE asume los errores de planificación de ELE –modelos textuales, centralidad de la gramática, del vocabulario y de la comprensión lectora–, no logrará proporcionar la habilidad pragmática necesaria para “funcionar” en el ambiente de trabajo o estudio.

30 años de investigación en adquisición de segundas lenguas (ASL) ha demostrado repetidamente que los estudiantes no adquieren estructuras gramaticales o léxico a petición, de forma incremental, de uno en uno, o en el orden en que los presenta el profesor o el libro, sino que adquieren estructuras siguiendo aproximadamente el mismo orden, aunque con algunas modificaciones debidas a la influencia de la L1 (véanse, por ejemplo, Jansen, Lalleman y Muysken, 1981; Zobl, 1982), sin tener en cuenta la secuencia de enseñanza o el enfoque pedagógico seguido en clase (véanse, por ejemplo, Ellis, 1989; Lightbown, 1983; Pienemann, 1984). En muchas estructuras se cruzan lo que parecen secuencias universales e inmutables de interlenguaje, se hacen errores como aparente requisito del aprendizaje y a menudo se exhiben trayectorias de desarrollo no lineales, en forma de U o zigzag. El aprendizaje no es tampoco un proceso de un solo paso, rápido, categórico de reorganización de parámetros, sino gradual, acumulativo y a menudo parcial e incompleto. Existe cada vez más evidencia de que incluso las gramáticas muy avanzadas y correctas, discrepan sutilmente de las de los hablantes nativos (véase, por ejemplo, Sorace, 2003). (Long, 2004, p. 17).

En la planificación por tareas se supera esta limitación y, sin embargo, esta no está exenta de limitaciones, dado que las actividades necesitan de una secuenciación por orden de complejidad (y no tenemos material científico, no intuitivo, que nos provea un criterio de secuenciación eficaz). Siguiendo a Long (2004, p. 23), en el material didáctico las tareas se ordenan según:

- a. el *silabario gramatical* (pero ¿quién puede afirmar que una subordinada condicional es más difícil que una relativa?);
- b. el orden de *disponibilidad* o frecuencia (que, siguiendo criterios léxicos, sugerimos llamar *rentabilidad*), pero esto propone variados interrogativos en un ámbito como EFE donde la “utilidad” de una cierta estructura no respeta el formato de la competencia general en el que se han hecho estudios empíricos.

El autor propone un orden de complejidad basado en el *grado de interacción*, o sea, en el rol que se le impone al estudiante en el cumplimiento de la misma, sabiendo que escuchar es más fácil que hablar, trabajar sobre gráficos es más simple que contar con la memoria, etc. Tal planificación permite cambiar el grado de dificultad adaptando la misma tarea a diferentes grados de competencia del aprendiz. Un ejemplo de progresión de actividades

que tienen como tarea meta la función “seguir indicaciones de cómo llegar a un lugar”, se propone la siguiente secuencia:

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

¿Esta progresión incluye textos y géneros textuales? Claro que sí, los incluye y debe incluirlos dado que “los estudiantes todavía necesitan ser expuestos a ejemplos relevantes de discurso lingüístico correcto” (Long, 2004, p. 26). Sin embargo, se aconseja que el orden de dificultad de los mismos también sea progresivo. En este sentido, la aseveración coincide con las propuestas por otros docentes (Ainciburu, 2006; Cabré y Gómez de Enterría, 2006). Long no tiene reparos en la reelaboración de los textos que seguirían siendo “genuinos”, aunque no reales, a pesar de la intervención del docente en procesos de didactización como la simplificación o el enriquecimiento.

En términos de nuestro trabajo, hemos decidido no incluir la amplia consideración que Long realiza a favor de los textos elaborados. Creemos que la misma ha tenido ya difusión en los primeros años de este siglo y que no atañe a la discusión ¿textos o tareas? Creemos, en general, que su argumentación a favor de las tareas es extremadamente convincente en relación con ciertas especificidades y lo es mucho menos con relación a otras. Parece evidente que un orden de tareas en base al grado de interacción respeta y pone

su centralidad en el alumno, pero no creemos que sea una panacea para todos los formatos de EFE. Sobre todo, es posible que no lo sea para lo que nos ocupa: el EFE en ambiente académico, donde los estudiantes y los docentes trabajamos para un perfil futuro y supuesto que puede no concretarse en la realidad. ¿Será cierto que todos mis estudiantes de Economía trabajarán en bancos e instituciones financieras? ¿Qué no deberán realizar trabajos de secretariado? A los de ciencias políticas, ¿les tocará hacer presentaciones de proyecto en el exterior?, ¿trabajarán ordenando la política turística en una ciudad pequeña? El primado de sus necesidades es bastante más evanescente que el de la lista de estudiantes meta que Long citaba al principio de esta reseña. Es mucho más simple hacer un análisis de necesidades a profesionales.

Centraremos nuestra investigación primaria en el análisis de necesidades de alumnos universitarios de especialidad, pero no podemos dejar de considerar, aunque sea muy brevemente, los materiales de los que disponemos para realizar nuestros cursos sin tener que compilar todo desde cero. Nos interesará saber si los productos editoriales presentan o no modelos textuales o tareas útiles para la planificación de cursos específicos.

3. Los métodos para fines específicos: ¿textos o tareas?

Existen muchos métodos para el aprendizaje de fines específicos y las editoriales han hecho un esfuerzo doble de actualización. Por un lado, existen los métodos por tareas, que suponen la introducción de premisas de situación “especializada” desde el A1 (como *Socios* para el español del mundo del trabajo o *En equipo*, para el mundo de los negocios) y superan la idea de “especializado” que caracterizó las publicaciones del siglo pasado. Por otra parte, las editoriales han publicado una buena variedad de material complementario, con características temáticas realizando un esfuerzo por introducir unidades didácticas con vocabulario especializado. Llama la atención en los dos casos que la mayor fuente de textos sea periodística o textos de divulgación, como si estos debiesen adaptarse a las necesidades del docente más que a las del estudiante. El esfuerzo de la primera década de este siglo, sin embargo, no caracteriza la segunda. Los textos envejecen muy rápidamente y la industria editorial apunta nuevamente a los nuevos formatos gramaticales o incluso a los manuales de léxico, más que a los de EFE. La situación es comprensible cuando el público se reduce y el esfuerzo no se dimensiona a los beneficios. Las editoriales no son entidades sin fines de lucro. Esto semeja la necesidad de publicar métodos para las clases individuales, el famoso “uno a uno”, son años que se habla de esto, pero ¿tienen las editoriales un interés económico en un libro de ese tipo?

Mientras que la variedad de materiales complementarios es más amplia, la lógica de las necesidades comerciales hace que haya textos solo cuando hay exámenes o certificaciones lingüísticas que aseguran una cierta cantidad de público, esto es: negocios, turismo y salud (certificadas por las Cámaras de Comercio) y, en el próximo futuro, español académico y español de la inmigración, dos especialidades que tienen sus propios riesgos y de las que nos cuesta hablar como parte de EFE (Ainciburu, 2006), pero esa es otra discusión.

Nos consta que hay manuales para otras especialidades, sobre todo como proyectos nacionales de las diferentes universidades, como *En este País. Millennium* publicado como manual para alumnos EFE de Ciencias Sociales en la Universidad de Bolonia. Se trata de material de buena calidad, pero se asocia más fácilmente al formato de material complementario y no se prestan a la introducción del material “específico” desde el nivel A1, como es el caso de los manuales que propusimos como ejemplos de EFE “por tareas”. En este sentido y aunque la realidad no sea esa, las universidades suponen que no se enseña desde el A1 en sus clases, aunque conserven una buena cantidad de cursos introductorios, incluso en formato de autoaprendizaje.

Cierto es que un profesor que recién empieza y no encuentra material para su asignatura o un profesor con experiencia que tiene que buscárselo o actualizarlo cada año, están sometidos a una actividad de preparación mayor de los cursos. No parece que eso implique un mayor reconocimiento institucional, por lo menos en las universidades. En un mundo ideal, los que hacemos este trabajo deberíamos compartir nuestro material gratuitamente o en forma de libro electrónico, para que pudieran utilizarlo otros docentes. No estamos pensando en unidades aisladas, como las que se cuelgan en los repositorios, sino en un método que siga la esperada progresión lingüística y no solo temática, que es necesaria para nuestros estudiantes. La cuestión es que los docentes universitarios no tienen ningún tipo de incentivo, económico o de puntaje de las agencias de calidad, por sus publicaciones didácticas. El profesor de EFE universitario queda en una encrucijada infeliz, porque las editoriales no publican métodos o manuales si el público meta no es suficientemente numeroso y las agencias de calidad que le permitirían “hacer carrera académica” consideran que, buscar bases empíricas para la programación didáctica y utilizarlas para didactizar los contenidos temáticos específicos, no es una forma de investigación. Sin embargo, para un profesor EFE didactizar un texto de alto grado de especialización (un fragmento de un artículo científico en Ingenierías, un fragmento de un reporte anual del Banco Central en Ciencias Económicas o un decreto en Derecho), implica un esfuerzo que no sabríamos denominar con una palabra que no sea “investigación”. La “formación” es otra cosa, brinda instrumentos, pero no incide en este tipo de contenidos especializados.

Este tema necesitaría de un debate especial. En las reuniones sociales, sin embargo, se evitan por cortesía los argumentos de “sexo”, “política” y “religión”. En la Academia, “género”, “carga de trabajo” y “sueldo” son argumentos igualmente tabúes, porque ser profesores –como todo el mundo sabe- es un sacerdocio y su condición de misión la despoja de cualquier necesidad terrenal.

Lo que sabemos es que, para centrarnos en el estudiante y planificar en modo adecuado, es necesario conocer sus necesidades y que las investigaciones previas nos invitan a hacerlo por medio de cuestionarios. Queremos aquí enfocar la cuestión desde otro punto de vista, no exento de limitaciones, que detallaremos en el próximo párrafo.

4. Necesidades del alumnado en los cursos EFE

Las dos docentes que presentan este trabajo tienen una experiencia de más de 20 años cada una impartiendo Español para Fines Específicos en diferentes facultades y en distintos países. Comprobamos en el día a día que se trata de estudiantes con un buen nivel de motivación, sea donde el curso es obligatorio o donde no en función de su currículo de estudio. Son mayoritariamente estudiantes que saben reconocer la importancia que el dominio de cierta terminología del español implica en los diferentes contextos y lo que puede significar para ellos, personalmente, en su futuro profesional el dominio del español de especialidad. Se esfuerzan por una mejor preparación profesional, a pesar de que los programas de estudios cada vez les dejan menos tiempo libre. Además, suele tratarse de estudiantes a los que les falta poco para finalizar sus estudios y que no disponen de mucho tiempo debido a la preparación que requieren las asignaturas de mayor prioridad (obligatorias/troncales). Ambas docentes hemos trabajado tanto en cursos desde A1 como en los más frecuentes cursos a partir del B1.

Los estudiantes de los diferentes campos aportan conocimientos específicos de la materia y una capacidad de observación, análisis y síntesis mayor que el que presenta en general un estudiante de L2 tradicional, todos poseen un buen nivel de inglés y algunos también de francés, lo que les facilita la entrada en la lengua meta. Interesante es observar que en los cursos de EFE existe mayor participación masculina que en los cursos generales de ELE.

En el formato tradicional del análisis de necesidades, tanto para cursos generales como para cursos específicos, se suele realizar un cuestionario. La idea es que el profesor conoce *a priori* las necesidades objetivas, lo que constituyó en el pasado el llamado “currículo lineal” (Castellanos Vega, 2000), la progresión lingüística, que hoy podemos visualizar con claridad en las obras de referencia, como el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006). El cuestionario, en cambio, es la herramienta que sirve para relevar las necesidades que normalmente se llaman “subjetivas”, aunque las idiosincrásicas, como el estilo de aprendizaje no lo son en términos cognitivos.

García-Romeu (2006) propone la aplicación de un análisis de necesidades basado en el binomio cuestionario/encuesta que posee la siguiente estructura:

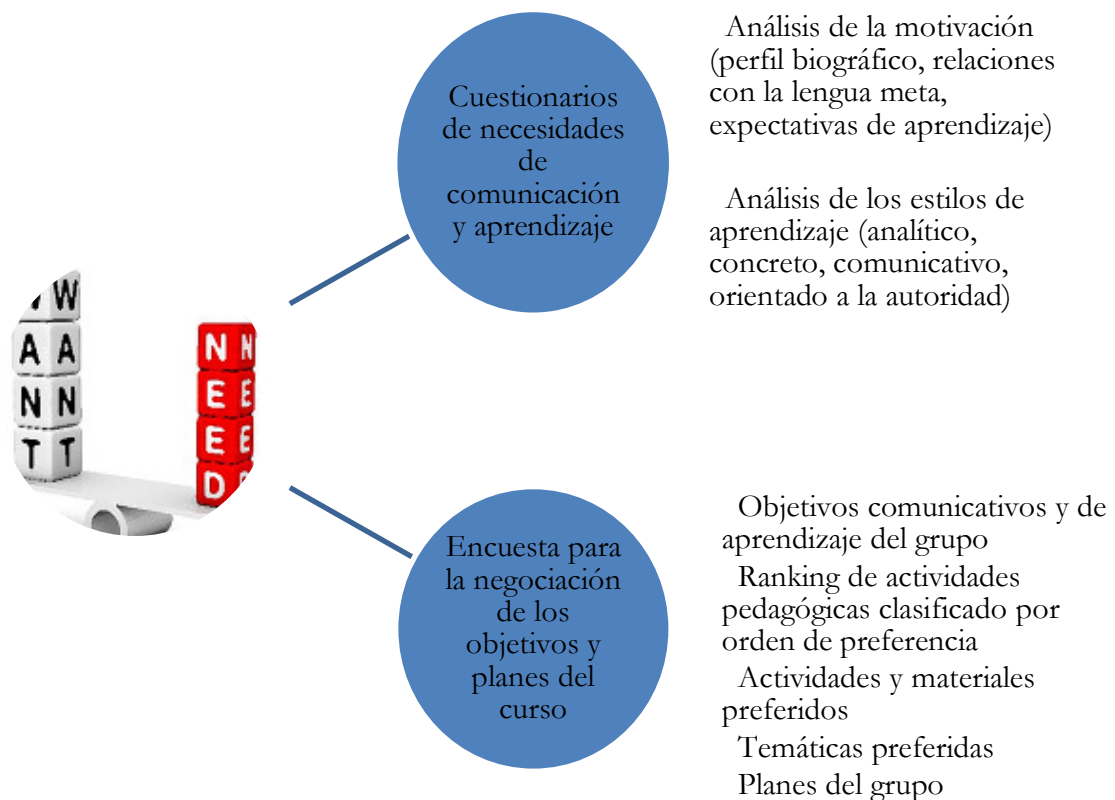


Figura 1. Análisis de necesidades basado en cuestionario. Elaboración propia a partir de García-Romeu (2006)

La idea central de la figura, basada en García-Romeu (2006) pero de elaboración propia, es que la triangulación de estos resultados permite trazar un perfil claro del estudiante “remoto” y adaptar la progresión a sus necesidades en el grupo. Aunque sofisticado y convincente en su articulación, el análisis basado en cuestionario no está exento de objeciones posibles, sobre todo en el ámbito universitario. Recibimos grupos que podrían no haber funcionado como tales con anterioridad (y de los cuales ni nosotros ni los colegas tienen experiencia), las dinámicas previas podrían haber condicionado conductas y preferencias que no se sintonizan con las propias de un curso de lengua y, como toda elicitación de datos por cuestionarios, los resultados podrían ser extremadamente variables. Las grandes ventajas metodológicas se delinean con igual claridad: por un lado, es posible obtener resultados en el tiempo de una sola clase y, por otro, se puede suponer que los mismos se ajustan exactamente a las necesidades “aquí y ahora” de los estudiantes. Por lo dicho, el diagnóstico no carga mayormente las actividades extraescolares del docente. En cuanto al *leitmotif* de este trabajo, es posible que el análisis de necesidades no ayude a discernir si los estudiantes consideran más eficaz un curso basado en textos o uno basado en tareas.

En nuestro caso nos permitimos reemplazar el análisis de necesidades tradicional por el trabajo con diarios de clase (la propuesta detallada en Díaz Gutiérrez y Suñén Bernal, 2015). Para esta investigación se tomaron en cuenta los resultados de 80 diarios de estudiantes EFE de disciplinas económicas, alemanes e italianos, obtenidos en la *Leuphana Universität Lüneburg* y en la *Università degli Studi di Siena* (40 por universidad y lengua materna).

Se trata de un corpus de alrededor de 195.000 palabras. Cada clase de dos horas genera un *output* de unas 300 a 350 palabras por estudiante. Los diarios italianos son algo más extensos que los alemanes.

Nos interesaba ver si es posible recabar datos similares a los propuestos por los análisis de necesidades por cuestionarios, además de los de “grado de dificultad percibido” e “integración en el grupo” para los que la herramienta ha sido elaborada. Ya hemos dicho lo necesario sobre la motivación, que es muy diferente a la situación de los cursos generales para la que se ha pensado el análisis de errores. En una lógica de polarización de grupos, como la propuesta por Cassany (2004) para centros educativos e instituciones, los cursos universitarios específicos se instalan dentro de su sector como los grupos más motivados, ya sea respecto a los de escuela secundaria, en los que puede no conocerse el futuro profesional, como de los generalísimos donde los grupos suelen ser menos homogéneos por grado de interés.

Estos son los resultados concernientes a cómo valoran las actividades realizadas y cómo han resaltado algunas con las que han aprendido más y mejor durante el semestre:

- a) Elaborando una entrevista a profesionales hispanohablantes de una empresa
- b) Presentando un producto o una empresa en público en español
- c) Observando, probando y evaluando un producto
- d) Creando un glosario propio del curso
- e) Analizando anuncios publicitarios en español
- f) Buscando información en Internet

43

Llama la atención que ninguno haya dado resalte a una lectura en especial o a un texto de los utilizados en los cursos. Las actividades más valoradas son aquellas en las que se ven envueltos directa o indirectamente en la realidad cotidiana del mundo de la empresa. Son tareas y no textos. Los estudiantes prefieren:

- a) Visitas a empresas y ferias
- b) Presentaciones
- c) Análisis de un producto
- d) Diseño del *curriculum vitae* y redacción de la carta de presentación
- e) Visionado de vídeos (historias de empresas, casos económicos)
- f) Glosario del curso
- g) Ejercicios clásicos de gramática (respuesta cerrada)

No deja de sorprendernos la importancia de los “ejercicios clásicos de gramática”, aunque sea en último lugar. El resultado es más frecuente en los estudiantes alemanes que en los italianos. A pesar de que se parte de una metodología basada en la gramática pedagógica, es posible que los estudiantes se sientan más seguros cuando reconocen actividades que han hecho a lo largo de su experiencia como estudiantes de bachillerato. Es posible que debamos considerarlo un remedo del estilo de aprendizaje tradicional. En el ámbito del curso, la práctica formal está al servicio de la comunicación y no se trabaja de forma aislada y

descontextualizada, sin embargo, esta práctica es habitual en la modalidad autónoma. Nos preguntamos por qué los estudiantes quieren hacer en el aula una actividad que obtiene mejores resultados cuando se realiza individualmente.

En cuanto a las diferencias entre grupos, hemos de notar que las actividades menos valoradas por los estudiantes alemanes fueron aquellas realizadas en la plataforma Moodle. Los estudiantes italianos, en cambio, esperaban que todo –incluidos los ejercicios por huecos– estuviese disponible en la plataforma y pudiese utilizarse en el celular. A pesar de esta diferencia marcada, nos encontramos con la sorpresa de que, en una cultura rodeada de tecnología, la mayoría de los estudiantes “dominan” la tecnología solo a nivel de usuario. Muy pocos ven en ella la posibilidad de gestionar de forma integrada todo lo relacionado con su marco universitario. Falta la intención de aprovechar las posibilidades que el aprendizaje profesional ofrece sabiendo hacer un uso más “profesional” de la misma y creemos que este es el desafío próximo que deberemos afrontar como docentes. Las actividades de videocurrículum (realizadas por el grupo italiano y con altos índices de aprobación) constituyen un primer hilo a partir del cual “tirar” para obtener ese tratamiento profesional (Ainciburu, 2010). Nos prometemos actividades reales y fuera del ámbito de la plataforma como la inclusión del CV en plataformas profesionales como LinkedIn.

A pesar de que los resultados obtenidos son muy ricos en términos cualitativos y responden exactamente a lo que deseábamos saber para la planificación, queda claro que tienen unos sesgos importantes. Los diarios de aprendizaje no permiten realizar el diagnóstico el primer día de clases, sino solo cambiar la planificación “sobre la marcha” y requieren una cantidad de horas relevantes de lectura y corrección por parte del docente. Creemos, sin embargo, que se acercan más a la deseada retroalimentación constante del proceso de enseñanza y aprendizaje, que dependen menos de la intuición o de la lógica no informada del primer día y creemos que deban ser utilizados en forma complementaria.

5. Conclusiones y propuesta didáctica sobre los modelos discursivos

Respecto al objetivo de este trabajo, los diarios de los estudiantes han resultado un método de recogida de datos de gran valor. En ellos queda claro que las tareas son prioritarias para la planificación en cuanto centran el proceso en las necesidades y en las preferencias del estudiante. Por lo tanto, los textos se incluyen en una lógica más general y el proceso resultante para la planificación semeja al de la gramática pedagógica: no presentar modelos textuales sin necesidad de uso de los mismos.

Si bien creemos que no existe un modo único de plantear todos los cursos de EFE y que los resultados obtenidos no pueden extenderse a todas las especialidades, es posible que el análisis bibliográfico previo, la reflexión experiencial y los datos obtenidos a partir de los diarios de los estudiantes avalen la idea de que sería un buen punto de partida centrar la planificación en:

1. Ejemplos claros de la “cultura profesional” a la que pertenece la lengua meta. Tal cultura debería respetar la variedad de culturas del español y se podrían subrayar

aspectos pragmáticos como la adecuación al comportamiento y a la actitud de los profesionales nativos ante diversas situaciones cotidianas (saludos, invitaciones, desacuerdos, turnos de palabra en una entrevista de trabajo o en una negociación, código gestual, etc.) en cada contexto de especialidad para desarrollar estrategias de interacción y mediación apropiadas en dichos contextos.

2. Modelos discursivos, tanto orales como escritos, característicos de cada campo profesional objeto de estudio. Resulta fundamental el trabajo con géneros textuales posiblemente auténticos para asegurarnos de que presenten usos lingüísticos en situaciones reales de comunicación en cada especialidad. Así pues, la lectura y elaboración de informes económicos, correspondencia comercial, entrevistas de trabajo, currículum vitae, artículos y reportajes de revistas especializadas, para dar unos ejemplos en las disciplinas económicas, se convertirían en géneros integrados a las tareas a realizar en este tipo de cursos como “asumir un empleado en la empresa”, “presentar la actividad y el organigrama de una empresa en una asociación comercial”, entre otros.

3. Metodologías didácticas eficaces para la realización de estos cursos. Muchos colegas apuestan por el enfoque por tareas y la simulación (Gómez de Enterría, 2001; Gutiérrez y Suñén-Bernal, 2013). En ambos casos se garantiza la participación activa del aprendiente en la resolución de problemas profesionales o académicos reales. Por otra parte, nuestra experiencia nos ha mostrado que el uso tanto del diario de aprendizaje como del diario del profesor resultan fundamentales y de gran utilidad precisamente en este tipo de cursos (Gutiérrez y Suñén-Bernal, 2015).

En el futuro, deberíamos ver si la realización de análisis de necesidades y seguimiento de cursos por medio de diarios en otras especialidades de EFE arrojan resultados similares a los obtenidos en las disciplinas económicas.

Bibliografía

- Ainciburu, M. C. (2006). La negociación de la forma de tratamiento pronominal: una aplicación en el español de los negocios. En A. Álvarez *et al.* (Eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como Lengua Extranjera: actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. pp. 103-114. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Ainciburu, M. C. (2010). La simulación en la web 2 y los lenguajes específicos, la comunicación profesional a través de la red. En A. Vera Luján y I. Martínez Martínez (Eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* pp. 103-112.
- Cabré, M. T. y Gómez de Enterría, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad: la simulación global, 1*. Madrid: Gredos Editorial S. A.
- Cassany, D. (2004). La lectura y escritura de géneros profesionales en EpFE. En V. de Antonio *et al.* (Eds.), *Español para fines específicos: actas del II CIEFE: II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. pp. 40-64. Ámsterdam: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Castellanos Vega, I. (2000). Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos. En L. Miquel y N. Sans (Coord.), *Didáctica del español como lengua extranjera, 5*. pp. 23-35. Madrid: Fundación Actilibre. Colección Expolingua.
- Díaz Gutiérrez, E. y Suñén Bernal, Ma. del C. (2015). El uso del diario de aprendizaje en la clase de español para fines específicos. *Foro de profesores de E/LE, 11*. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/foro/foro/foro/article/view/7106/9345>
- 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.
- Gómez de Enterría, J. (2001). *La enseñanza, aprendizaje del español con fines específicos*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Gutiérrez, E. D. y Suñén-Bernal, M^a del C. (2013). El trabajo basado en proyectos en la clase de español con fines profesionales. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (13).
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa/Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Juan Lázaro, O., Ainciburu M C., y Zaragoza, A. (2007). *En equipo.es 3: curso de español de los negocios (nivel avanzado B2)*. Madrid: Edinumen.

Long, M. H. (2004). Español para fines específicos: ¿textos o tareas? En V. de Antonio *et al.* (Eds.), *Español para fines específicos: actas del II CIEFE: II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. pp. 15-39. Ámsterdam: Ministerio de Educación y Ciencia.

Martínez Rodríguez, L. y Sabater, M. L. (2000) *Socios 2: Curso de español orientado al mundo del trabajo*. Barcelona: Difusión.

Las cartas de presentación en los informes de RSC: un análisis contrastivo del discurso de un corpus chileno, mexicano y español

Almudena Basanta
Universidad de Amberes

Lieve Vangehuchten
Universidad de Amberes

Resumen

Con este artículo queremos contribuir a la creación de un nuevo currículum para el español como lengua extranjera con fines económicos y comerciales. Tal como proclaman los especialistas, urge la necesidad de investigar las dimensiones sociales, políticas y culturales, además de sociolingüísticas y dialectales, del actual español global del mundo de los negocios. De ahí que nos centremos en un aspecto del mundo empresarial que es de una gran relevancia hoy en día, la Responsabilidad Social Corporativa (RSC), como herramienta de una política de economía sostenible. Trabajaremos en tres variantes de la lengua española: el español peninsular, el mexicano y el chileno. Esta decisión se justifica por el hecho de que pertenecen a tres zonas de implementación de RSC diferentes, que coinciden con sendas zonas dialectales. Nos enfocamos en el discurso de las cartas mismas y, más concretamente, en los elementos lingüísticos que revelan el grado de compromiso que presenta cada empresa con la RSC. Estos elementos pueden ser de índole estilística, como la presencia de formas exclusivas para hablar de la RSC, o sintáctica, como alternancias en los sujetos de los verbos.

Palabras clave: comunicación empresarial, comunicación de RSC, informes empresariales, variedades del español.

1. Introducción

Es evidente que el inglés como *lingua franca* actual en el mundo global no evita la necesidad de aprender idiomas extranjeros a los profesionales internacionales. Por lo que se refiere concretamente a la situación del español en contextos empresariales, el índice *EPI* para empresas (*English Proficiency Index for Companies*, EF Education First, 2016) revela que en los países hispanohablantes el dominio del inglés sigue lejos de cubrir todas las áreas de habla hispana.¹ Además, incluso si se domina la *lingua franca* el uso de una sola lengua común o inclusiva redundante en tensiones sociales en el ámbito laboral. Investigación reciente al respecto (Woo y Giles 2017, p. 41) ha demostrado que al existir una política lingüística de uso de una sola lengua común se pueden producir problemas que afecten a la cohesión organizacional, que supongan discriminación, desigualdad y exclusión social y que provoquen el favoritismo de aquellos más capacitados para comunicar con los superiores. Luring y Klitmoller (2017) dan cuenta en su estudio de la conveniencia de mantener un equilibrio entre el uso de una lengua común y la tolerancia activa de la diversidad lingüística. Esta política beneficia tanto la creatividad como la efectividad, ya que la diversidad estimula la creatividad mientras que la efectividad se afianza con la facilidad de la lengua común. El sentimiento de pertenencia de los miembros de un grupo viene dado en gran medida por el uso de un idioma.

Así es evidente la importancia de que el conocimiento de la lengua extranjera sobrepase el aprendizaje de un lenguaje coloquial que solo capacita ante situaciones de contacto informal, y que practique una literacidad crítica tal como la prescribe la ONU en sus directivas para la enseñanza en el siglo XXI. Scott (2015) plantea que los desafíos para el estudiante en el siglo XXI son de índole internacional a raíz de la globalización, la migración, la competencia internacional, los mercados cambiantes y los retos medioambientales socioeconómicos y políticos transnacionales. Grupo P21 (2013), el *US-based partnership for 21st century skills*, elaboró un marco alrededor de lo que denomina las cuatro Cs: comunicación, colaboración, criticismo y creatividad, a las que atribuyen un amplio abanico de competencias tales como un profundo conocimiento del contenido específico de la disciplina en cuestión, lo que es evidente, pero también de destrezas sociales e interculturales, una comprensión de los factores económicos y políticos que caracterizan las sociedades contemporáneas y un conocimiento activo de otros idiomas además del inglés. Para poder adquirir todas estas aptitudes, Scott (2015) estima imprescindible la competencia básica de la literacidad en los ámbitos de la información, los medios sociales y la tecnología. En el siglo XXI más que nunca es de vital importancia no solo tener acceso a la información, sino también ser capaz de evaluarla respecto a sus implicaciones tanto locales como globales y aplicarla convenientemente. De ahí que la autora abogue por un currículo interdisciplinario y la posibilidad para el aprendiz de aportar él mismo contenidos mediante una instrucción abierta y colaborativa para que los procesos de aprendizaje informales y formales se completen.

La enseñanza de las lenguas extranjeras con fines específicos debe responder a estas realidades. Indudablemente, los contenidos lingüísticos deben ir más allá de la enseñanza de la gramática normativa y la terminología del ámbito especializado y completarse con la práctica de la literacidad crítica dirigida tanto a la disciplina misma como a otras. Del Valle (2014, p. 370) subraya la necesidad de incluir en la enseñanza del español como lengua extranjera para

finos específicos la rica variación diatópica con la que cuenta el castellano y la necesidad de que los contenidos temáticos ayuden a comprender y participar en las distintas dimensiones sociales, políticas y económicas de las muchas sociedades que conforman el área hispanohablante. Doyle (2017) plantea la conveniencia de que los currículos evolucionen y respondan a las necesidades de la sociedad global del momento.

Con el presente artículo nos proponemos contribuir a alcanzar estos objetivos y realizar una aportación en este ámbito. Concretamente sometemos un corpus de cartas de empresarios que presentan los informes de sostenibilidad o responsabilidad social corporativa (RSC) en tres zonas lingüísticas del español (España, México y Chile) a un análisis lingüístico y de contenido. Pretendemos examinar si un método de enseñanza que incluya la variación lingüística, geopolítica y económica, puede aportar una plusvalía a los materiales de español como lengua extranjera para fines comerciales y de negocios.

A continuación, justificaremos por qué nuestro corpus está constituido por cartas de presentación de informes de RSC y concretamente de España, México y Chile.

2. Presentación del corpus

La RSC como hiperónimo o término paraguas que define el comportamiento responsable que aspira a un equilibrio entre los intereses de las denominadas *3 PS: Planet, People, Profit*, (Elkington, 1997) disfrutó desde los años 90 del siglo XX de un crecimiento considerable y se convirtió en global gracias a la promoción activa de, entre otros organismos internacionales, la ONU, la OCDE y el Banco Mundial. La bibliografía² evidencia que las políticas de RSC denotan el contexto local y que las diferencias resultan del contexto institucional y del sistema cultural (véase Amor Esteban, Galindo Villardón y García Sánchez, 2017). Por consiguiente, en países con un marco legislativo sólido para la RSC, apoyado por una cultura colectivista y femenina que prioriza el cuidado recíproco, las empresas se mostrarán más comprometidas con la RSC que en países que no cumplen con esta descripción. Así la RSC aparece más consolidada en la Europa del norte que en la del sur y la RSC europea se muestra mucho más avanzada que la de Canadá, que a su vez supera la de Estados Unidos. Respecto a Hispanoamérica, la investigación en cuanto a la RSC todavía se encuentra en sus inicios (Penrose, 2008) como confirma el trabajo de Pisani, Kourula, Kolk y Meijer (2017, p. 607) quienes subrayan explícitamente la necesidad de más investigación local que relacione el marco cultural institucional y el local. Pisani *et al.* (2017) examinaron casi 500 artículos en 31 revistas a lo largo de un periodo de 31 años y llegaron a la conclusión de que la investigación internacional acerca de la RSC se centra en las llamadas *home countries* de las empresas (en promedio se trata de una proporción de 3.5 *home countries* frente a 2.2 *host countries*) y que las empresas estudiadas se localizan principalmente en América del norte y Europa occidental. Pese a la dispersión geográfica de los *host countries* mostrada en los estudios, se constata la escasa representación de los países de Hispanoamérica: como *home country* solo figuran México en cinco ocasiones y Chile, Colombia y Uruguay solo una vez; y en la lista de los *host country* se encuentran más países hispanohablantes y con una frecuencia algo más elevada: México (11), Argentina (6), Chile, Perú y Uruguay (3), Ecuador, Costa Rica y Venezuela (1). Para España la frecuencia es superior:

17 artículos consideran España como *home country* y 8 como *host country*. Esta realidad revela que la RSC sigue siendo menos conocida en estos países, como confirma el estudio de Alonso-Almeida, Marimon y Llach (2015) que presenta la evolución entre 2006 y 2011 así como un pronóstico para 2016 del coeficiente entre el *Global Reporting Initiative (GRI)* de los países y su Producto Nacional Bruto en billones de dólares estadounidenses. Alonso-Almeida *et al.* (2015, p. 148) distinguen cuatro zonas: i) la región andina, incluida Colombia; ii) México, Brasil, Argentina y Uruguay; iii) Venezuela; iv) países sin legislación o medidas de RSC, como las Islas Caribeñas, América Central, las Guayanas y Paraguay.

Para esta investigación hemos optado por analizar las cartas de presentación de informes de responsabilidad social corporativa del año 2015 de empresas españolas, mexicanas y chilenas. La elección de estas tres zonas geográficas se justifica por tratarse de tres variantes lingüísticas que además hemos mostrado que corresponden a tres zonas diferentes en cuanto a la implementación de la RSC. Para la elección del género hemos tenido en cuenta que la bibliografía actual considera los informes de RSC medios de comunicación más representativos que las páginas web de las empresas o los comunicados de prensa (Gatti y Seele, 2015; Morsing y Schultz, 2006). Asimismo, el corpus cumple con el propósito de nuestra investigación dado que el objetivo de las cartas de presentación de estos informes es precisamente comunicar la visión y el enfoque de la empresa respecto a la RSC (Dawkins y Fraas, 2013; Weber, 2010), y el contenido de esta comunicación oficial manifiesta el contexto político, cultural y económico (Chapple y Moon, 2005; Matten y Moon, 2008). Para la selección de empresas nos hemos basado en la clasificación propuesta por *Merco (Monitor Empresarial de Reputación Corporativa)*, uno de los monitores de referencia para el mundo hispanico.³ *Merco* se construye de manera parecida a la de otros índices internacionales y clasifica las empresas según su reputación global (cf. *RepTrak model*, Pérez, García de los Salmones y López, 2015, p. 737). En el índice *Merco Responsabilidad* seleccionamos las cinco primeras empresas de la lista para España, México y Chile respectivamente que además cumplieran los siguientes criterios: i) empresas de los *home countries*, descartamos las empresas internacionales dado que existe la posibilidad de que no expresen los valores del país en cuestión; ii) que coticen en bolsa, empresas con fines de lucro, también por razones de uniformidad; iii) que presenten un informe de sostenibilidad independiente que no forme parte de la memoria anual.

Quedaron las siguientes empresas, que ordenamos según el ranking y presentamos con la mención de su posición entre paréntesis, así como del sector económico al que pertenecen:⁴

España: empresas y sector	México: empresas y sector	Chile: empresas y sector
Iberdrola (5, Energía)	Femsa (7, Bienes de consumo y servicios)	LAN Latam Airlines (2, Transporte)
Repsol (6, Energía)	Grupo Modelo (8, Bienes de consumo y servicios)	Sodimac (4, Bienes de consumo y servicios)
Mapfre (11, Banca y seguros)	Cemex (10, Bienes industriales y servicios)	Viña Concha y Toro (5, Bienes de consumo y servicios)

Santander (16, Banca y seguros)	Banamex (11, Banca y seguros)	Banco de Chile (6, Banca y seguros)
Acciona (18, Bienes de consumo y servicios)	Cinépolis (18, Bienes de consumo y servicios, parte de EY)	Copec (17, Bienes industriales y servicios)

Tabla 1. Composición del corpus

La extensión por carta y por país es la siguiente:

CHILE	palabras	ESPAÑA	palabras	MÉXICO	palabras
C_Banco de Chile	1949	E_Acciona	1376	M_Banamex	642
C_Copec	2255	E_Iberdrola	1768	M_Cemex	946
C_LAN Latam Airlines	1296	E_Mapfre	1288	M_EY_Cinépolis	756
C_Sodimac	1094	E_Repsol	3570	M_Femsa	992
C_Viña Concha y Toro	714	E_Santander	951	M_Grupo Modelo	823
TOTAL	7308		8953		4159
MEDIA	1461,6		1790,6		831,8

Tabla 2. Extensión por carta y país

México presenta las cartas más breves aunque esta diferencia de extensión no se considera estadísticamente significativa (unpaired T-test,⁵ df=8, p<.05: Chile y España, t=0.6065; Chile y México, t=2.1801; España y México: t=2.0496), como confirman estudios como Nazari, Hrazdil y Mahmoudian (2017) que afirman que los informes anuales en comparación con los informes de RSC manifiestan una mayor diversidad en cuanto a extensión que puede interpretarse como indicador de RSC.

En la siguiente sección exponemos las pautas metodológicas que hemos seguido para realizar el análisis de este corpus.

3. Metodología

En esta investigación aplicamos el enfoque de *institutional/legitimacy theory* por un lado y el de *agency theory* por otro, tal como Perez (2015) los define. El primero considera el discurso RSC como una herramienta de reputación o legitimación impulsada por la identidad corporativa que responde a la presión de los grupos de interés. El de la *agency theory*, sin embargo, utiliza el discurso de la RSC como herramienta informativa y argumentativa para alcanzar una mayor transparencia corporativa. Perez (2015) distingue otros tres enfoques teóricos que son menos relevantes para nuestros objetivos.⁶ Pretendemos analizar el discurso RSC mostrando la variación en el ámbito hispanohablante respecto a los contenidos de interés para nuestro público meta, es decir, la variación lingüística y las diferencias institucionales culturales y socioeconómicas en un discurso del que examinamos tanto el carácter persuasivo (*reputation*

management) como el argumentativo (*agency theory*). En efecto, como apuntan Higgins y Coffey (2016), la investigación del discurso de RSC de los últimos años se ha revelado capaz de detectar normas y asunciones subyacentes y de posiblemente influenciarlas.

Nos proponemos comprobar en un análisis lingüístico si el estilo de las cartas es exclusivo o inclusivo. Con esta metodología seguimos la perspectiva lingüística cognitiva de Crilly, Hansen y Zollo (2016), quienes abogan que el uso de un estilo exclusivo revela un mayor compromiso de RSC que un estilo inclusivo. Nos parece una metodología adecuada, ya que es la explotación lingüística de lo que los teóricos de la RSC denominan RSC explícita o implícita. Así Matte y Moon (2008, p. 410) observan que una política explícita de RSC se manifiesta en el lenguaje corporativo puesto que la empresa quiere justificar claramente ante sus accionistas la necesidad de sus actividades en el ámbito de la RSC, de ahí que prioricen acciones con fines benéficos y destaquen el valioso aporte de los voluntarios para realizarlas.

Una política RSC implícita, al contrario, consiste en el cumplimiento de normas y reglas existentes, impuestas por la legislación vigente en el país, de manera que las acciones de RSC atienden a obligaciones formales.

Si aplicamos esta diferencia entre explícito e implícito al lenguaje, podemos afirmar que con el término de estilo exclusivo los autores se refieren a un estilo que subraya los logros y las carencias de la empresa en cuanto a RSC. Este tipo de estilo exclusivo se manifiesta en el uso de conectores contrastivos (*pero, sin embargo, versus, no, solo, etc.*) que aportan matices; también en la variación del sujeto (no solo el ‘nosotros’ de los *sweeping statements*, sino una presentación detallada de cada actor en el proceso de RSC); una sintaxis con hipotaxis, que denota una realidad más compleja y mitiga en cierto sentido las afirmaciones más atrevidas (por ejemplo, *No siempre es fácil ...*); y las referencias a hechos verdaderos en el pasado (más que las promesas sobre proyectos futuros). Sin embargo, el estilo inclusivo utiliza más verbos en futuro que en pasado y un lenguaje más inflado con afirmaciones presuntuosas sobre la RSC mediante el uso de un ‘nosotros’ heroico, a menudo, además, en oposición a ‘ellos’. No obstante, cabe señalar el posible sesgo provocado por lo que se ha dado en llamar la *social desirability* o lo que resulta deseable desde el punto de vista social. En otras palabras, quizás los empresarios, sobre todo si el género del informe de RSC es nuevo para ellos, se sirven de un estilo propagandístico y esloganescos porque piensen que así debe plantearse la comunicación con sus grupos de interés (Crilly *et al.*, 2016, p. 722). Por consiguiente, estudiamos también la intertextualidad en nuestro análisis del uso de un estilo exclusivo o inclusivo, tal como hace Rajandran (2016), quien llega en su estudio a la conclusión de que en la RSC las referencias explícitas a instancias reguladoras y la práctica común de referirse a documentos corporativos internos resultan propicias a los intereses de la empresa, ya que le conceden mayor legitimidad y credibilidad.

Completamos este análisis estilístico y sintáctico con un análisis temático, según los ejemplos de Conaway y Wardrope (2010) y Higgins y Coffey (2016). Examinamos los temas que se mencionan en las cartas, incluso aquellos sin relación con la RSC, a fin de determinar los diferentes componentes que abarca el área de la RSC según el país estudiado.

4. Análisis

4.1. Análisis estilístico

En el siguiente gráfico se presenta en cada uno de los tres corpus el uso de elementos que aportan un matiz al discurso y así manifiestan un estilo exclusivo:

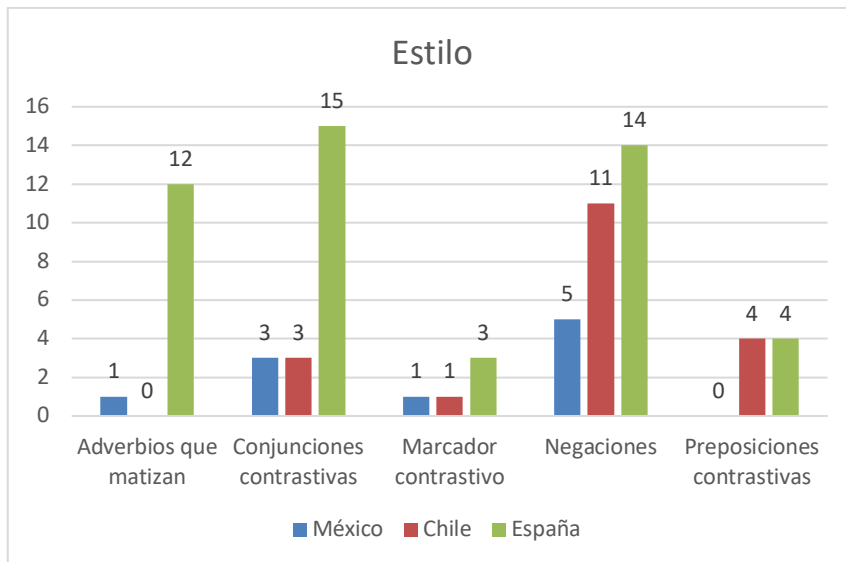


Gráfico 1. Estilo

De los resultados se desprende que el estilo de las cartas en los tres corpus se podría considerar más bien inclusivo. Según varios estudios (p. ej. Crilly *et al.*, 2016) un tal estilo es un indicio de la falta de veracidad del informe, al carecer de matices. No obstante, hay otros estudios que sugieren que un estilo inclusivo vendría impuesto por las necesidades del género, que exige un elevado nivel de legibilidad para facilitar el acceso a todos los grupos de interés (p. ej. Nazari *et al.*, 2017). El corpus español es el que más parece adoptar este estilo, aunque el análisis estadístico revela que las diferencias con los dos otros corpus no son significativas (chi-square,⁷ $p < .05$: España y Chile: 8.5957, $p = .07204$; España y México: 1.9242, $p = .749696$; México y Chile: 1.5694, $p = .814286$). Además, las conjunciones contrastivas, adverbios y negaciones se utilizan ante todo para reforzar y no para pormenorizar⁸.

4.2. Análisis morfosintáctico

En este apartado se presentan los resultados del análisis de los actores de la RSC, así como de las acciones mismas. Con este propósito se examinan las expresiones de los sujetos verbales.

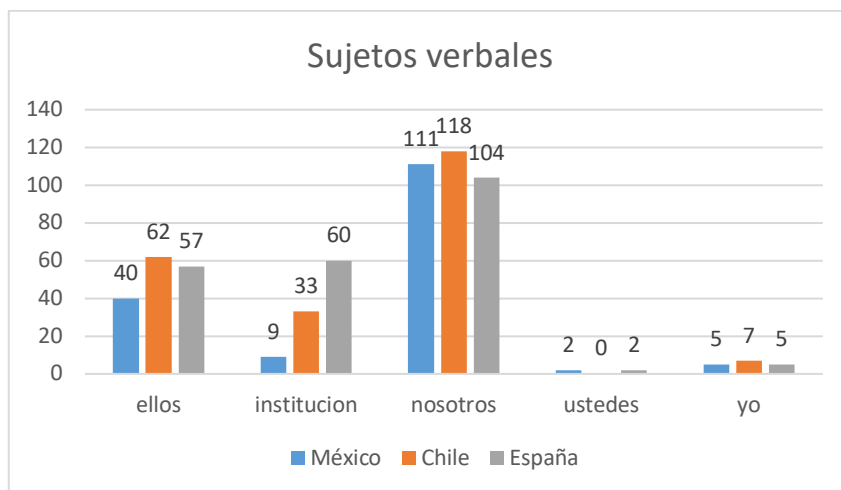


Gráfico 2. Sujetos verbales

Respecto a la expresión de los sujetos, las diferencias entre los tres corpus resultan estadísticamente significativas (chi-squared test, $p < .05$: México y España: 32.5219, $p < 0.00001$; Chile y España: 9.4915, $p = .049922$; México y Chile: 12.0581, $p = .016924$). Concretamente México apenas se refiere a las instituciones como demandantes de RSC, a diferencia de lo reflejado en el corpus chileno y aún más en el español. El análisis del uso de los determinantes y pronombres posesivos confirma esta conclusión, como recoge el siguiente gráfico que muestra el uso de la primera y de la tercera persona de los posesivos en todos los corpus. La presencia mayoritaria de la primera persona en el corpus mexicano⁹ es estadísticamente diferente con respecto a los otros dos corpus, que también presentan una diferencia estadística entre ellos: chi-squared test, $p < .05$: México y España: 44.9128, $p < .00001$; Chile y España: 6.5757, $p = .010338$; México y Chile: 19.838, $p < .00001$.

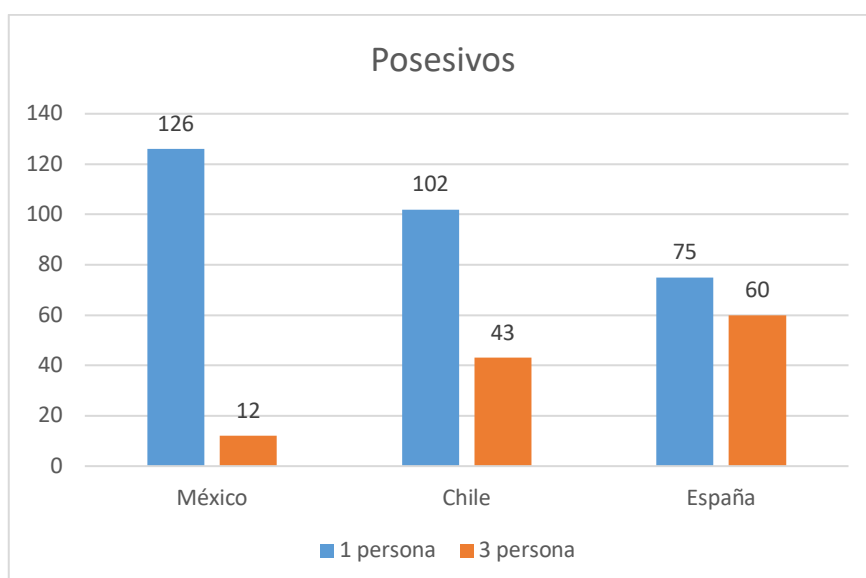


Gráfico 3. Posesivos

Además, el análisis de la intertextualidad confirma que el corpus español es el que más se refiere al papel que desempeñan los diferentes grupos de interés en la política de RSC de la empresa, como se constata en el siguiente gráfico:

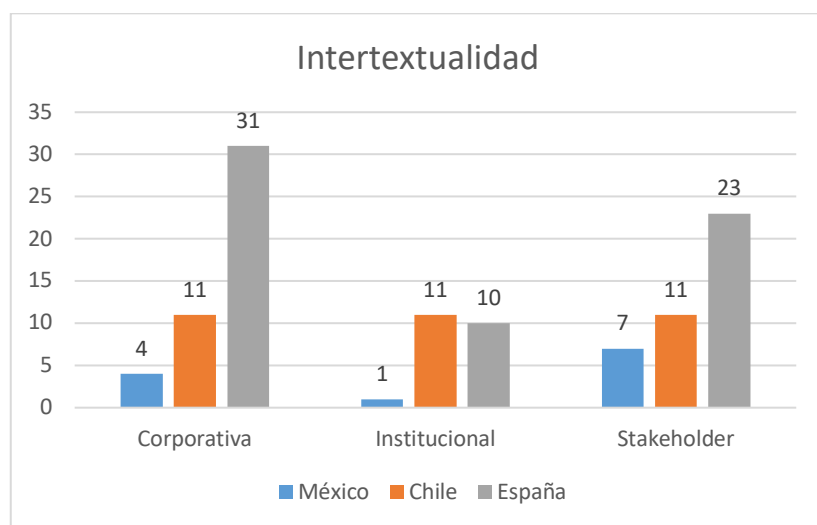


Gráfico 4. Intertextualidad

Tal como se esperaba las alusiones a textos que dictan las RSC son mínimas en el corpus mexicano. Por otra parte, constatamos como estas referencias resultan sorprendentemente iguales en el corpus chileno ante la diversidad que muestra el corpus español. Este último prioriza claramente,¹⁰ con una diferencia estadísticamente muy significativa (chi-squared test,¹¹ 2df, $p < .05$: 10.531, $p = 0.0052$), las normas y directivas redactadas en el seno mismo de la entidad corporativa acerca de la política de RSC.

Respecto a la expresión de los actores de la RSC en los tres corpus podemos concluir, por tanto, que el corpus mexicano prioriza un estilo inclusivo con el uso mayoritario de la primera persona del plural, mientras que el corpus español y el corpus chileno adoptan un estilo más exclusivo, con referencias a una mayor variedad de grupos de interés. Para el corpus chileno se muestran perfectamente repartidas entre los consejos de la entidad corporativa misma, las instituciones nacionales e internacionales y los demás grupos de interés, mientras que en el corpus español se registran más referencias a normas y directivas internas.

Los tres corpus presentan diferencias evidentes respecto a los aspectos morfosintácticos analizados. El corpus mexicano manifiesta una clara tendencia inclusiva al priorizar el sujeto verbal 'nosotros' así como el posesivo 'nuestro', limitando de esta manera la identidad de los actores de la RSC a la entidad corporativa misma. El corpus español, al contrario, cuenta con una mayor diversificación en los sujetos verbales. Claramente los autores de las cartas del corpus español reflejan la influencia de las instancias reguladoras en su política de RSC, ya que este corpus propone más referencias intertextuales aunque sean mayoritariamente de índole interna. Esta constatación confirma los resultados de otros estudios (Demirbag *et al.*, 2017) que apuntan que en Europa la RSC responde a las exigencias de los grupos de interés. El corpus chileno, por su parte, se sitúa entre los otros dos tanto en lo que se refiere a la identidad de los sujetos verbales, como en cuanto a las referencias intertextuales (estadísticamente diferentes de España y de México).

4.3. Análisis temático

En total distinguimos en el conjunto del corpus doce temas diferentes cuya frecuencia se presenta en el siguiente gráfico:

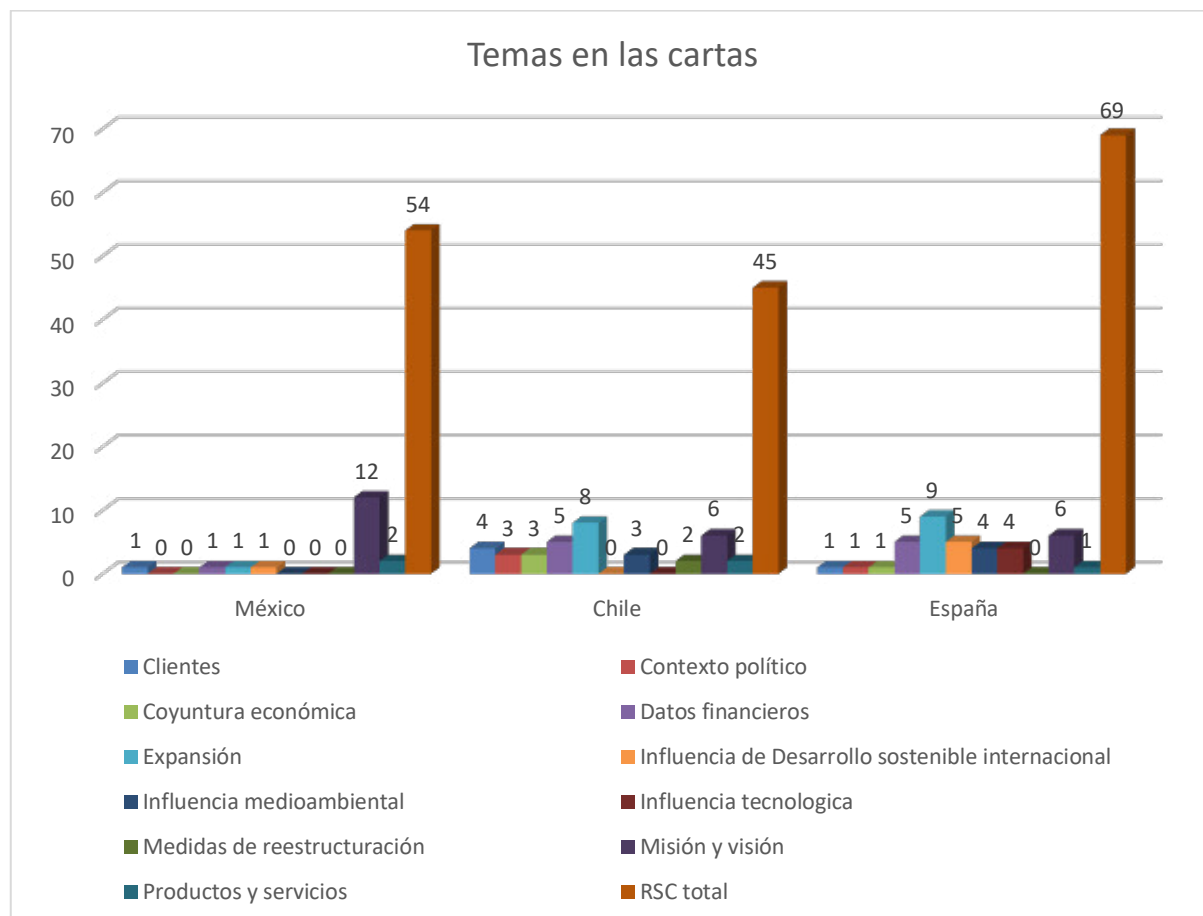


Gráfico 5. Temas en las cartas

Obviamente la RSC constituye el tema principal en cada uno de los corpus, pero cabe señalar que el mexicano aborda pocos temas, además, mientras que el chileno y el español muestran una variación bastante más importante. Si sometemos los datos de los cinco temas más frecuentes en cada corpus a un análisis estadístico, constatamos, en efecto, que las diferencias entre el corpus mexicano por un lado y el corpus chileno y el español por otro, son significativas: chi-squared test, $p < .05$: México y España, 12.0108, $p = .017271$; México y Chile: 10.8195, $p = .028669$; España y Chile: 2.5745, $p = .631355$.

Respecto a los subtemas de RSC que se tratan en los diferentes corpus, los resultados corroboran la diferencia del mexicano, que prioriza la importancia del medio ambiente, el tema más frecuente, y también parece insistir en el papel de las personas al hablar de los empleados, del liderazgo y del voluntariado, este último tema incluso inexistente en el corpus español.

A continuación, presentamos una tabla con los cinco temas de RSC más frecuentes en cada corpus, con mención del número absoluto de ocurrencias entre paréntesis.

España (69)	Chile (45)	México (54)
impacto social (14)	informes/índices/ iniciativas (11)	medio ambiente (17)
buen gobierno (13)	impacto social (10)	impacto social (15)
empleados/medio ambiente (9)	I+D+i (8)	buen gobierno/empleados (7)
informes/índices/ iniciativas (7)	buen gobierno/ empleados/medio ambiente (4)	informes/índices/iniciativas (4)
I+D+i (5)	voluntariado (2)	I+D+i/plan/liderazgo/ voluntariado (1)

Tabla 3. Temas de RSC más frecuentes por país

No obstante, las diferencias solo se consideran estadísticamente significativas entre el corpus mexicano y el chileno: chi-squared test, $p < .05$: México y Chile: 10.9271, $p = .027395$; México y España: 5.327, $p = .255357$; España y Chile: 6.2307, $p = .182571$. Esto revela la diferencia no fortuita sino deliberada entre la importancia que el corpus mexicano y el chileno otorgan a los subtemas de RSC.

Se constata el peso que Chile concede a la presencia en los informes, los índices y las iniciativas de RSC a diferencia de México, que profundiza en la temática misma de la RSC, que además limita las referencias a otros temas en sus cartas, a la vez que menciona hasta diez temas diferentes respecto a la RSC. A continuación, presentamos un gráfico con los resultados en el que se constata que las cartas mexicanas, a pesar de ser las más breves, son las que más se centran en los diferentes temas de la RSC, sobre todo el medio ambiente, el impacto social de sus actos, el buen gobierno y el papel de sus empleados. En la discusión intentamos encontrar posibles explicaciones a esta realidad.

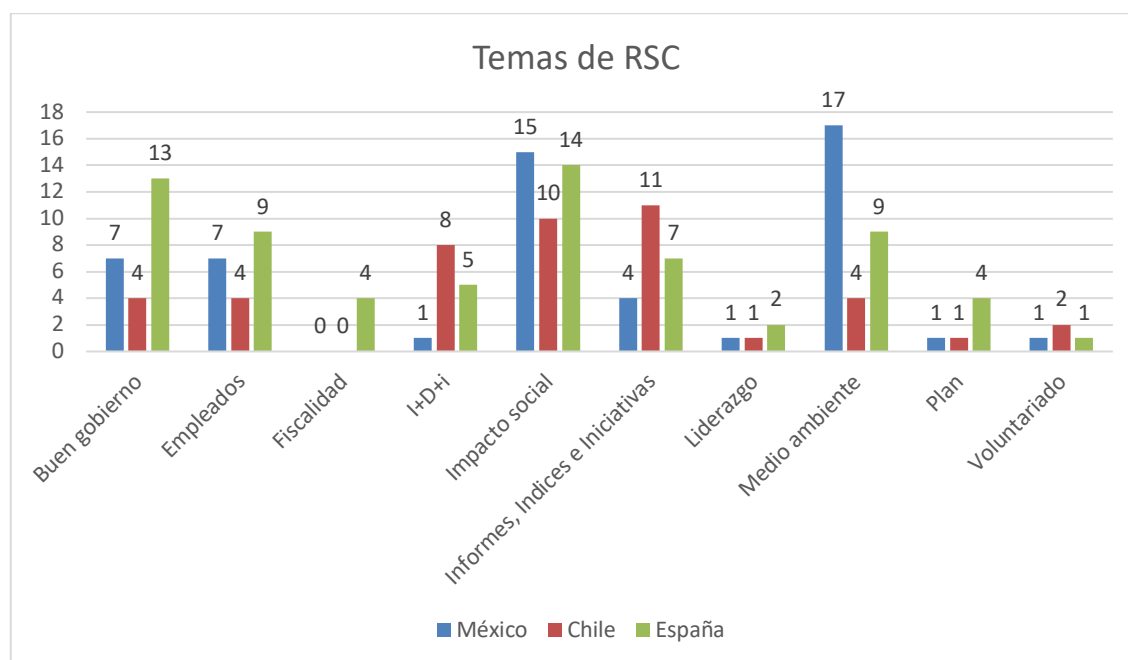


Gráfico 6: Temas de RSC

5. Discusión

Nos centramos en las diferencias observadas principalmente entre el corpus mexicano por un lado, y el español y el chileno por otro. Pérez *et al.* (2015, p. 740) señalan que la composición de los informes depende del sector económico, dado que los sectores de las fuentes energéticas y las materias primas ejercen un mayor impacto sobre la sostenibilidad de la economía, de manera que necesitan justificarse más que los sectores de consumo y de servicios. También hay que considerar que las entidades del sector financiero presentan informes más elaborados, sobre todo en épocas de crisis, cuando los bancos deben justificar sus actuaciones ante la presión institucional y social a fin de mantener su reputación (Pérez *et al.*, 2015). Por otra parte, hay estudios que señalan que en periodos de crisis se dedica menos atención a la RSC, al insistir la comunicación sobre todo sobre las estrategias de rescate (Fehre y Weber, 2015). Apuntamos la posibilidad de que la desigual composición de nuestro corpus respecto a los sectores económicos sesgue los resultados. Conviene, por tanto, ampliar el corpus equilibradamente con informes de más sectores.

Asimismo, avanzamos el interés de ampliar el corpus con informes estadounidenses en inglés, ya que una posible explicación de la menor presencia de temas diferentes en el corpus mexicano se deba a un calco cultural. México forma parte de las economías norteamericanas como se constata también en su lenguaje corporativo (Conaway y Wardrope, 2010; Ortiz, 2005). La bibliografía (p. ej. Demirbag *et al.*, 2017; Mellado, 2009) observa que EE.UU. suele priorizar un solo tema en sus informes de RSC, a saber, el impacto social de la caridad voluntaria por parte de la empresa. Esto vendría inspirado por su sistema legislativo, la *Common law*, ya que al carecer de un marco normativo para la RSC la empresa ha de rendir cuentas sobre sus medidas de sostenibilidad ante todo a sus accionistas. En efecto, en un sistema de *Common law* los accionistas consideran cualquier donación a terceros por parte de la empresa en la que invierten su dinero como una posible malversación de sus propios beneficios, de manera que se ven obligadas a presentar sus actos de RSC no solo imprescindibles desde un punto de vista humanitario, sino también fruto del voluntariado. A menudo citan, por ejemplo, situaciones de crisis innegable para justificar sus donativos. Ahora bien, si México siguiera el ejemplo de los informes estadounidenses y ello redundara en la diferencia con España y Chile, no podría ser por compartir el mismo sistema legislativo que EE.UU., ya que México sigue el *Civil law*, como España y Chile. Demirbag *et al.* (2017) sostienen que en países con el sistema legislativo de *Civil law* es una característica de la RSC tratar varios temas de manera equilibrada en sus informes de sostenibilidad para querer informar a todos los *stakeholders* o grupos de interés de la empresa, según dictan las instituciones del país. Esta hipótesis se ve corroborada en nuestros análisis del corpus chileno y español, pero no en el corpus mexicano, a pesar de compartir el mismo sistema legislativo.

Sin embargo, en la bibliografía especializada encontramos otra posible explicación a esta divergencia: se basa en el *Governance Environment Index (GEI)* o *Índice del entorno de gobernanza* (Li y Filer, 2007; Wu, Li y Samsell, 2012; Wu, Li y Selover, 2012). El *GEI* fue desarrollado por estos autores para explicar por qué en algunos países la inversión extranjera directa es mayor que en otros. Concluyeron que se debe a cinco dimensiones que juntas determinan el entorno de gobernanza para empresas en un país, a saber: los derechos políticos, el sistema legislativo,

la confianza en las instituciones, la libertad de la prensa y los estándares de contabilidad. En efecto, en países con un *GEI* menos elevado, la inversión extranjera directa es más importante dado que esta permite a los inversores extranjeros participar en la gestión de la empresa y vigilar directamente la rentabilidad de su inversión.

En países con un *GEI* más elevado esto resulta menos necesario, ya que un entorno más estable ofrece a los inversores garantías suficientes sobre la gestión transparente y responsable de sus fondos. A partir del *GEI* los autores elaboraron una clasificación con tres grupos de países: los *rule-based*, los *relation-based* y los *family-based*. Aunque se originara con el propósito de examinar los motivos de la tasa de inversión extranjera directa en un país, la teoría del *GEI* nos permite interpretar mejor algunos de los resultados de nuestra investigación. Según el estudio de Wu, Li y Selover (2012) España y Chile, al igual que EE.UU., son *rule-based*, dado su *GEI* elevado, sin embargo, México es *relation-based*, lo que implica que, debido a un bajo *GEI*, la confianza en las personas prima sobre la confianza en las instituciones públicas. El peso del tema del impacto social de la caridad filantrópica de carácter personal en el corpus mexicano puede deberse a que su *GEI* es menor que el de Chile y el de España. El hecho de que Miras Rodríguez y Escobar Pérez (2016) observaran que en la *rule-based* España las empresas despliegan una política de RSC mejor elaborada que en las empresas del *relation-based* Brasil, refuerzan nuestra hipótesis. Esta idea sugiere nuevas pistas de investigación, ya que según Wu, Li y Selover (2012) el *GEI* de países como Argentina, Colombia y Perú es aún menor que el de México, lo que califica estos países de *family-based*, es decir, con una confianza tan escasa en las instituciones públicas y en las relaciones privadas, que se limita al núcleo familiar.

6. Conclusión

Con este trabajo hemos querido contribuir a la elaboración de un método para trabajar lo que la bibliografía especializada denomina la *literacidad* o comprensión crítica de textos de diversa índole geopolítica y económica en una clase de español para fines económicos y comerciales a nivel académico. Opinamos que este método esencialmente lingüístico, basado en un análisis estilístico, sintáctico y temático, permite a los aprendices descubrir cómo pueden poner sus conocimientos especializados en relación con su aprendizaje del idioma, a la vez que toman conciencia de que una misma lengua dispone de muchas variantes en cuanto a la forma y el contenido de los conceptos técnicos, y esto según la coyuntura socioeconómica y política local. De hecho, con el fin de adquirir mayor competencia acerca de la variación terminológica diatópica, creemos que sería conveniente completar este método en el futuro con un enfoque léxico.

Concretamente nos hemos centrado en el presente estudio en un área del mundo empresarial que presenta una gran relevancia hoy en día, la responsabilidad social corporativa (RSC), como herramienta de una política de economía sostenible. Es evidente que, respondiendo a las necesidades del mundo profesional, será necesario aplicar este método a más temas, preferiblemente en un contexto de aprendizaje auténtico, con el objetivo de corroborar su viabilidad. El corpus examinado en este estudio de cartas de presentación de informes de sostenibilidad abarcó tres variantes de la lengua española: el español peninsular, el mexicano y el chileno. Aunque esta decisión se justifica por el hecho de que pertenecen a tres

zonas diferentes de implementación de RSC, que además coinciden con sendas zonas dialectales, se trata de un corpus que manifiesta muchas limitaciones. Un corpus representativo de la RSC debería ser no solo más amplio para los tres países examinados, sino contar con más países y más géneros. Por ejemplo, en cuanto a la intertextualidad examinada en este trabajo, queremos comprobar en otros géneros, empezando con los mismos informes de sostenibilidad anuales, si las referencias a terceros, es decir a las instituciones y órganos de control, resultan veraces y verificables en los datos, o si las cartas sufren lo que la bibliografía tacha de *greenwashing*,¹² es decir una presentación que *pro forma* cumple con los requisitos del género, pero que no se corrobora en los hechos.

En resumen, aunque este trabajo nos plantee más preguntas que respuestas, tenemos la firme convicción de que este es el camino que seguir con vistas al desarrollo de un currículo de español como lengua extranjera para fines económicos y comerciales en este siglo XXI.

Notas

¹ Presentamos aquí los resultados de la tercera edición del índice basado en los datos de más de 510.000 empleados de 2.078 empresas y gobiernos. Los participantes realizaron una prueba de nivel de inglés organizada por *EF Corporate Solutions* entre 2013 y 2015 y no estaban siguiendo un programa de aprendizaje de inglés en el momento de la prueba ni tampoco recibieron una compensación financiera. De los participantes, un 40% trabaja en Europa, un 29% en Asia, un 23% en América Latina y un 8% en el Medio Oriente. De los 40 países que participaron en el test, el primer país hispanohablante que obtiene una calificación de ‘dominio muy elevado’ es Argentina; España aparece en la categoría del ‘dominio elevado’; México, Chile y Perú en el ‘dominio bajo’; y los demás países hispanoamericanos incluidos en el estudio, es decir Colombia, Venezuela y Costa Rica, manifiestan un ‘dominio muy bajo’.

² Para un resumen véase Demirbag, Wood, Makhmadshoev y Rymkevich (2017).

³ *Mervo* es un índice cuya metodología se basa en la evaluación de las empresas elaborada por más de 1.500 ejecutivos, asesorías financieras, ONGs, sindicatos, asociaciones de consumidores y *think tanks*. Actualmente *Mervo* elabora seis clasificaciones (*Mervo Empresas*, *Mervo Líderes*, *Mervo Responsabilidad y Gobierno Corporativo*, *Mervo Talento*, *Mervo Consumo* y *MRS*) y tiene una presencia en once países: España, Colombia, Argentina, Chile, Ecuador, Bolivia, Brasil, México, Perú, además de estar instalándose en Centroamérica (Costa Rica y Panamá).

⁴ Según la división propuesta por Standard & Poor’s, www.standardandpoors.com, que propone solo seis sectores, lo que facilita la comparación entre ellos.

⁵ Calculado en <https://www.graphpad.com/quickcalcs/ttest2>

⁶ La *impression management theory* (en la que el discurso RSC se considera una herramienta de relaciones públicas para influir en la opinión de las personas), la *reputation risk management theory* (como una herramienta general de *risk management*) y la *signalling theory* (como herramienta para informar a los grupos de interés específicamente).

⁷ Todos los resultados con un chi-squared test con varios parámetros se calcularon en <http://www.socscistatistics.com/tests/chisquare2/Default2.aspx>

⁸ Algunos ejemplos de los corpus chileno y español:

[...] *si no hubiera sido mitigado por el buen desempeño en nuestros mercados de habla hispana. C_LANLatamairlines*
A pesar de los cambios tecnológicos, tampoco cambia mi convencimiento de que el capitalismo responsable no tiene que ver únicamente con lo que haces con tus beneficios, sino también con la forma en que los generas. E_Santander

⁹ Los siguientes ejemplos ilustran el uso predominante de la primera persona plural en el discurso mexicano:

[...] *nuestro equipo directivo y nuestros empleados, expresamos nuestro agradecimiento a nuestro Panel de Asesores Externos*
[...] *M_Cemex*

Queremos mejorar nuestro desempeño, buscando que nos ayuden [...] M_Femsa

¹⁰ A continuación, seleccionamos unos ejemplos:

Por otro lado, ACCIONA continua con su presencia en los principales índices de sostenibilidad: DJSI World, FTSE4Good, MSCI Global Climate Index, The Climate “A” list del CDP, STOXX Global Climate Change Leaders Index, entre otros.
E_Acciona

Con ello, además, respondemos a nuestro mandato de transparencia y ratificamos nuestro compromiso con los Principios del **Pacto Mundial de Naciones Unidas. M_Banamex**

¹¹ Este resultado fue calculado en <https://www.graphpad.com/quickcalcs/chisquared2/>, por solo contar con un parámetro (intertextualidad).

¹² Para un análisis actual del término *greenwashing* véase Seele y Gatti (2017).

Bibliografía

Alonso-Almeida, M., Marimon, F. y Llach, J. (2015). Difusión de las memorias de sostenibilidad en Latinoamérica: análisis territorial y sectorial. *Estudios Gerenciales*, 31, 139-149.

Amor Esteban, V., Galindo Villardón, M. P. y García Sánchez, I. M. (2017). Cultural values on CSR patterns and evolution: a study from the biplot representation. *Ecological indicators*, 81, 18-29.

Chapple, W. y Moon, J. (2005). Corporate social responsibility (CSR) in Asia: a seven-country study of CSR web site reporting. *Business & Society*, 44 (4), 415-441.

Conaway, R. N. y Wardrope, W. J. (2010). Do their words really matter? Thematic analysis of U.S. and Latin American CEO letters. *Journal of Business Communication*, 47 (2), 141-168.

Crilly, D., Hansen, M. y Zollo, M. (2016). The grammar of decoupling: a cognitive-linguistic perspective on firms' sustainability claims and stakeholders' interpretation. *Academy of Management Journal*, 59 (2), 705-729.

Dawkins, C. E. y Fraas, J. W. (2013). An exploratory analysis of corporate social responsibility and disclosure. *Business & Society*, 52 (2), 245-281.

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

Demirbag, M., Wood, G., Makhmadshoev, D. y Rymkevich, O. (2017). Varieties of CSR: Institutions and Socially Responsible Behaviour. *International Business Review*, 26 (6), 1064-1074.

Doyle, M. S. (2017). Spanish for the professions and specific purposes: curricular mainstay. *Hispania*, 100.5 (prepublication).

EF Education First (2016). *English Proficiency Index for Companies*. Recuperado de: www.ef.com/epic

Elkington, J. (1997). *Cannibals with forks: the triple bottom line of 21st century business*. Oxford: Capstone.

Fehre, K. y Weber, F. (2015). Challenging corporate commitment to CSR? Do CEOs keep talking about corporate social responsibility (CSR) issues in times of the global financial crisis? *Management Research review*, 39 (11), 1410-1430.

Gatti, L. y Seele, P. (2015). CSR through the CEO's pen. Comparing CEO letters from CSR reports from Asia, Europe, and the U.S. *UmweltWirtschaftsForum*, 23, 265-277.

Higgins, C. y Coffey, B. (2016). Improving how sustainability reports drive change: a critical discourse analysis. *Journal of Cleaner Production*, 136, 18-29.

Lauring, J. y Klitmoller, A. (2017). Inclusive Language Use in Multicultural Business Organizations: The Effect on Creativity and Performance. *International Journal of Business Communication*, 54 (3), 306-324.

Li, S. y Filer, L. (2007). The effects of the governance environment on the choice of investment mode and the strategic implications. *Journal of World Business*, 42, 80-98.

Matten, D. y Moon, J. (2008). 'Implicit' and 'Explicit' CSR: a conceptual framework for a comparative understanding of corporate social responsibility. *Academy of Management Review*, 33 (2), 404-424.

Mellado, C. (2009). Responsabilidad Social Empresarial en las Pequeñas y Medianas Empresas latinoamericanas. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XV (1), 24-33.

MERCO Monitor Empresarial de Reputación Corporativa. Recuperado de:
<http://www.merco.info/es/ranking-merco-responsabilidad-gobierno-corporativo>

Miras Rodríguez, M. M. y Escobar Pérez, B. (2016). Does the institutional environment affect CSR disclosure? The role of the governance. *Revista de Administração de Empresas*, 56 (6), 641-654.

Morsing, M. y Schultz, M. (2006). Corporate social responsibility communication: Stakeholder information, response and involvement strategies. *Journal of Business Ethics*, 15 (4): 323-338.

Nazari, J. A., Hrazdil, K. y Mahmoudian, F. (2017). Assessing social and environmental performance through narrative complexity in CSR reports. *Journal of Contemporary Accounting & Economics*, 13 (2), 166-178.

Ortiz, L. A. (2005). Cruzando las fronteras de la comunicación profesional entre México y los Estados Unidos. *Journal of Business Communication*, 42 (1), 28-50.

Penrose, J. M. (2008) Introduction to the business communication of corporate reporting. *Journal of Business communication*, 45, 91-93.

Perez, A. (2015). Corporate reputation and CSR reporting to stakeholders: gaps in the literature and future lines of research. *Corporate Communications: An International Journal*, 20 (1), 11-29.

Pérez, A., García de los Salmones, M. M. y López, C. (2015). Corporate reputation in the Spanish context: an interaction between reporting to stakeholders and industry. *Journal of Business Ethics*, 129, 733-746.

Pisani, N., Kourula, A., Kolk, A. y Meijer, R. (2017). How global is CSR research? Insights and recommendations from a systematic review. *Journal of World Business*, 52, 591-614.

P21. (2013). *Reimagining citizenship for the 21st century: a call to action for policymakers and educators*. Washington DC, Partnership for 21st Century skills. Recuperado el 11 de abril de 2018, [http://www.p21.org/storage/documents/Reimagining_Citizenship_for_21st Century_webversion.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/Reimagining_Citizenship_for_21st_Century_webversion.pdf)

Rajandran, K. (2016). Incorporating other texts: intertextuality in Malaysian CSR reports. *Ibérica*, 32, 87-104.

Scott, C. L. (2015). The futures of learning 2: what kind of learning for the 21st century? *Unesco Education Research and Foresight Working Papers*. Recuperado el 11 de abril de 2018, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996E.pdf>

Seele, P. y Gatti, L. (2017). Greenwashing Revisited: In Search of a Typology and Accusation-Based Definition Incorporating Legitimacy Strategies. *Business Strategy & the Environment*, 26 (2), 239-252.

Weber, J. (2010). Assessing the “tone at the top”: the moral reasoning of CEOs in the automobile industry. *Journal of Business Ethics*, 92, 167-182.

Woo, D. y Giles, H. (2017). Language attitudes and intergroup dynamics in multilingual organizations. *International Journal of Cross-cultural Management*, 17 (I), 39-52.

Wu, J., Li, S. y Selover, D.D. (2012). Foreign direct investment vs. Foreign portfolio investment. *Management International Review*, 52, 643-670.

Wu, J., Li, S. y Samsell, D. (2012). Why some countries trade more, some trade less, some trade almost nothing: the effect of the governance environment on trade flows. *International Business Review*, 21, 225-238.

Corpus: Informes de sostenibilidad

España

Iberdrola

https://www.iberdrola.com/wcorp/gc/prod/es_ES/inversores/docs/IA_InformeSostenibilidad15.pdf

Repsol

https://www.repsol.com/creatividad/responsabilidad_corporativa/Informe_sostenibilidad_2015_ESP.pdf

Mapfre

<http://www.mapfre.com/doc/2016/es/ebook/3/3-responsabilidad-social.html>

Santander

http://www.santander.com/csgs/Satellite/CFWCSancomQP01/es_ES/Corporativo/Sostenibilidad/Santander-y-la-sostenibilidad/Informes.html

Acciona

<http://memoria2015.acciona.com/d/memoria-de-sostenibilidad.pdf>

México

Femsa

<http://www.informesostenibilidad.femsa.com/>

Grupo Modelo

https://issuu.com/geosapplications/docs/informe_grupo_modelo_2015

Cemex

<http://www.cemex.com/ES/DesarrolloSustentable/InformesGlobales.aspx>

Banamex

<https://www.banamex.com/resources/pdf/es/compromisosocial/compromiso-citibanamex-2016.pdf>

Cinépolis (parte de EY)

[http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/EY-informe-de-responsabilidad-social-corporativa-2015/\\$FILE/EY-informe-de-responsabilidad-social-corporativa-2015.pdf](http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/EY-informe-de-responsabilidad-social-corporativa-2015/$FILE/EY-informe-de-responsabilidad-social-corporativa-2015.pdf)

Chile

LAN Latam Airlines

<http://sostenibilidad2015.marketinglatam.net/?lang=es>

Sodimac

<http://www.sodimac.cl/static/site/nuestra-empresa/RS-sodimac2015/RS/index.html>

Viña Concha y Toro

<http://www.conchaytoro.com/wp-content/uploads/2016/07/Reporte-de-Sustentabilidad-2015-CyT.pdf>

Banco de Chile

<http://ww3.bancochile.cl/wps/wcm/connect/d4a909004f59cd96b4cfff773e1ca6ff/reporte-sustentabilidad-2015.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=d4a909004f59cd96b4cfff773e1ca6ff>

Copec

<http://www.empresascopec.cl/wp-content/uploads/2016/09/Reporte-de-Sostenibilidad-2015.pdf>

La enseñanza del español jurídico a través de la Ley 13/2005 de 1 de julio

Ma Sagrario del Río Zamudio
Università di Udine

Resumen

El tema de este artículo es la enseñanza del español jurídico a través de la *Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio*, que fue muy polémica, pero representó un importante avance en la sociedad española.

El objetivo principal ha sido demostrar que mediante la traducción de dicha Ley al italiano es posible enseñar a los estudiantes italófonos las características del lenguaje jurídico tanto a nivel léxico y morfosintáctico como cultural; para ello, hemos analizado algunas de las subcompetencias de las que se hace eco el grupo PACTE (*Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació*), es decir, la comunicativa (comprensión), extralingüística (conocimientos en general) e instrumental (conocimientos relacionados con el ejercicio de la traducción como puede ser el análisis textual) y hemos podido comprobar que este tipo de análisis es muy útil porque los alumnos han podido advertir que estos textos contienen muchísima información, no solo desde el punto de vista gramatical, sino también cultural porque algo que separa a los ordenamientos jurídicos de España e Italia es que, en el primer caso, se habla de matrimonio y, en el segundo, de *unioni civili*.

Palabras clave: EFE, español jurídico, enseñanza del español jurídico.

1. Introducción

España se convirtió en el tercer país del mundo en legalizar el matrimonio entre personas del mismo sexo porque Canadá, a pesar de haber aprobado la Ley dos días antes, no la promulgó hasta más tarde; en cambio, la española se publicó el 2 de julio de 2005 y tuvo carácter oficial al día siguiente de su entrada en vigor. La Ley se aprobó con 187 votos a favor y 147 en contra. Por otra parte, el Foro Español de la Familia organizó manifestaciones en contra que contaron con el apoyo de 19 obispos y una representación del Partido Popular.

En Italia, por su parte, el término *unione civile* presente en la legislación italiana indica la institución jurídica de Derecho público, similar al matrimonio (pero sin esa denominación), que reconoce jurídicamente a las parejas del mismo sexo y tiene como fin establecer derechos y deberes recíprocos. Dicha institución entró en vigor el 5 de junio de 2016 en su artículo 1, apartados 1-35, de la Ley 76/2016 de 20 de mayo –también conocida como *Legge Cirinnà*, pues toma el nombre de la senadora del Partido Democrático Monica Cirinnà, promotora y signataria de la norma– y se publicó en el equivalente al Boletín Oficial del Estado (BOE), esto es, la *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana* (GU) el 21 de mayo de 2016 con carácter oficial tras su entrada en vigor, conociéndose como “Regolamentazione delle unioni civili tra persone dello stesso sesso e disciplina delle convivenze”, la cual otorga a las parejas homosexuales gran parte de los derechos y deberes previstos en el matrimonio e influye en el estado civil de la persona.

Este paso dentro de la legislación española se pudo dar gracias a José Luis Rodríguez Zapatero, del Partido Socialista Obrero Español (PSOE), que en 2004 se presentó a las elecciones generales con un programa que incluía dentro del apartado de los derechos civiles: el derecho al matrimonio civil, a la identidad sexual, los derechos de las parejas de hecho, los procesos de separación y divorcio, la eutanasia y el derecho a la intimidad y, en lo concerniente al matrimonio civil especificaba: “Modificaremos el Código Civil a fin de posibilitar el matrimonio entre personas del mismo sexo y el ejercicio de cuantos derechos conlleva, en igualdad de condiciones con otras formas de matrimonio, para asegurar la plena equiparación legal y social de lesbianas y gays” (Programa Electoral PSOE, 2004, p. 32).

Tras ganar las elecciones y haber formado gobierno, Zapatero inició el desarrollo de su programa progresista y el 30 de junio de 2005, después de un largo debate, consiguió que se aprobara esta Ley que modificaba el Código Civil y permitía no solo el matrimonio del mismo sexo, sino también otros derechos como la adopción conjunta, la herencia y la pensión. Sin embargo, en la adopción conjunta existía un fallo legal porque los niños nacidos en el seno de un matrimonio entre mujeres lesbianas no podían ser legalmente reconocidos por la madre no biológica, que tenía que iniciar un largo y costoso proceso de adopción –lo que no ocurría en los matrimonios heterosexuales ya que el padre podía reconocer al niño sin necesidad de otros requisitos–. Todo esto cambiaría a partir de 2006 porque el Gobierno modificó la Ley sobre técnicas de reproducción humana asistida y, de este modo, se le permitía a la madre no biológica reconocer a los niños nacidos dentro del matrimonio entre mujeres (artículo 7, apartado 3).¹

Los efectos de la Ley 13/2005 de 1 de julio se extienden a todas las materias en las que el matrimonio tiene relevancia como son: la adopción de los hijos del cónyuge, los alimentos,

el derecho a no declarar contra el cónyuge, el derecho de residencia, el derecho de sucesiones, el divorcio, los efectos tributarios, la separación, etc.

Los cambios realizados en el Código Civil por esta Ley se pueden apreciar en el segundo párrafo del artículo 44: “El matrimonio tendrá los mismos requisitos y efectos cuando ambos contrayentes sean del mismo o de diferente sexo” (BOE, 2005, p. 23633); en la sustitución de las expresiones “marido y mujer” por “cónyuges” (BOE, 2005, pp. 23633-23634), o de “padre y madre” por “progenitores” (BOE, 2005, pp. 23633-23634). Como consecuencia de esta reforma, dos mujeres o dos varones pueden contraer matrimonio, y ese matrimonio tiene la misma naturaleza, requisitos y efectos que el contraído entre una mujer y un varón.

En cuanto al lenguaje jurídico, siempre se ha considerado oscuro y obsoleto, por lo que en el Consejo de Ministros del 30 de diciembre de 2009 se creó una “Comisión de Modernización del Lenguaje Jurídico”, que debería elaborar un informe que permitiera la modernización de este lenguaje dentro de la Administración de Justicia. Dicha comisión la formaron ocho expertos y el citado informe, de 53 páginas, fue presentado el 20 de septiembre de 2011 por los entonces ministros de Justicia y el director de la Real Academia de la Lengua Española. Además, ese mismo año se creó la “Comisión para la Claridad del Lenguaje Jurídico” cuya misión es, entre otras, la de elaborar un Plan de Trabajo bianual que sirva para hacer realidad el nuevo derecho a comprender, así como conceder premios a los que hagan un buen uso del lenguaje jurídico.

La Comisión Europea también inició una campaña titulada *Fight the Fog* para intentar concienciar a los escritores y traductores de las instituciones europeas de la utilización de un lenguaje claro. El documento principal de esta campaña, *How to Write Clearly*, tiene las mismas recomendaciones que podemos encontrar en cualquier manual español de estilo jurídico, prueba indiscutible de que la complejidad de la redacción jurídica afecta a todas las lenguas por igual. Siempre en el ámbito de las instituciones europeas, el Tribunal de Justicia está dando eco a este tema (González Salgado, 2009, p. 239).

Por otra parte, en diciembre de 2017 se presentó el *Diccionario panhispánico del español jurídico* (DPEJ) en Salamanca, en un acto que fue presidido por el rey de España. La obra, elaborada conjuntamente por la Real Academia Española (RAE) y el Consejo General del Poder Judicial (CGPJ), ha sido aprobada por las veintitrés academias que conforman la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). El diccionario tiene como objetivo principal el de la claridad y, además, hace realidad una vieja deuda que había contraído la RAE cuando publicó su primer diccionario, es decir, el de publicar también diccionarios especializados. Según su director, Santiago Muñoz Machado, este es un “diccionario que recoge la totalidad del lenguaje utilizado por los lingüistas en cualquier parte del mundo de habla hispana. Esto supone mantener, perfeccionar e insistir en consolidar una cultura del español que es común a todos nuestros países”. Además, ha anunciado que el diccionario tendrá, como el DRAE, una versión digital.²

En cuanto a los objetivos que se persiguen en este artículo, el principal es el de demostrar que mediante la traducción de dicha Ley al italiano es posible enseñar a los aprendientes itálofonos las características del lenguaje jurídico tanto a nivel morfosintáctico como cultural y léxico. De hecho, los alumnos que van a enfrentarse a la traducción jurídica ya han empezado a desarrollar su competencia traductora en otros ámbitos, como el de la

traducción audiovisual, etc., que presentan problemas parcialmente afines a los que se muestran en la enseñanza de la traducción jurídica cuya tarea pedagógica es bastante compleja (Garzone, 2007, p. 195) y donde la finalidad está en la consecución de que los estudiantes puedan enfrentarse a la traducción de textos jurídicos respetando las convenciones de género y poniendo en práctica las estrategias y técnicas convenientes para cada uno de los encargos de traducción (Borja Albi, 1999, p. 157).

2. Marco teórico

A la hora de enseñar, como afirman Cabré y Gómez de Enterría (2006), nos enfrentamos a una serie de factores determinantes que hemos de tener en cuenta y más aún cuando se trata de los lenguajes de especialidad o español con fines específicos (EFE), entre los que se incluye el lenguaje jurídico.

Normalmente los profesores de EFE se encuentran ante la situación de que el proceso de enseñanza-aprendizaje no encaja en los manuales presentes en el mercado editorial, motivo por el que se ven obligados a confeccionar su propio programa con los materiales didácticos que logran recopilar, organizar y delinear. Es por ello que, para subsanar esta laguna, su objetivo de planificación debe ser claro, con unos contenidos y evaluación de enseñanza fundamentada donde los aprendientes jugarán un papel primordial al elegir libremente qué y cómo aprender teniendo como marco un contexto comunicativo.

Los docentes reflexionarán sobre las etapas que seguirán y el análisis de necesidades o valoración previa en las que se tendrán en cuenta los conocimientos anteriores, los componentes lingüísticos y específicos, las competencias, las destrezas, las estrategias, las habilidades y los objetivos finales, sabiendo de antemano que los aprendientes no poseerán las mismas características, aunque sí el punto de partida del aprendizaje lingüístico y la meta que deben alcanzar. Para ello, llevarán a cabo una serie de tareas con finalidades comunicativas, productivas (expresión escrita y oral) y receptivas (comprensión escrita, oral y de los códigos no verbales) específicas de cada ámbito para poder comunicarse profesionalmente sin olvidar las subcompetencias lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas.

El método empleado debe actualizarse y para optimizarlo se adoptará una actitud ecléctica, activa y crítica al mismo tiempo. El material deberá seleccionarse y clasificarse cuidadosamente según una adecuada tipología y, en lo posible, deberá ser real para que no haya diferencias insalvables entre la lengua del aula y la de la vida real; además, el corpus variará en función de la demanda, pero también de los programas académicos, que suelen tener unas características y géneros específicos propios, cuyos objetivos han de cumplirse.

Para terminar, la motivación del alumnado no siempre es igual; aunque los aprendientes de EFE suelen estar bastante motivados, habría que evitar que se desmotivaran.

El español jurídico (Alcaraz Varó y Hughes, 2009; Bordonaba Zabalza, 2009; González Salgado, 2009) presenta dos paradojas conocidas como del objeto y del contenido. La primera representa al ciudadano, que es objeto de escritos jurídico-administrativos que no logra entender y la segunda describe los procedimientos que emplean los juristas para ser más claros,

pero que no surten los efectos deseados, sino que caen en la ambigüedad o en la complejidad, que se conoce también como falsa precisión.

En cuanto al lenguaje que llamaremos jurídico-administrativo, debe considerarse un tecnolecto o conjunto de recursos del idioma que facilita la comunicación entre los miembros de un determinado ámbito profesional. Sin embargo, muchos especialistas rechazan el que se reúnan lo que ellos consideran dos tipos de lenguajes diferentes en una única palabra, si bien es más lo que les une que lo que les diferencia.

Para José Antonio González Salgado en este lenguaje hay cuatro tipos de redacción que deben evitarse: 1) la descuidada, que afecta a la puntuación y a la gramática; 2) la complicada, que abusa de la subordinación; 3) la confusa, que abusa de siglas y de terminología especializada cuando no se dirige a los especialistas (dentro de esta se podría incluir un subtipo a la que llama ambigua) y 4) la pretenciosa, que ofrece más información de la deseada. Estos tipos pueden, a su vez, entremezclarse.

La falsa precisión es el principal defecto del lenguaje jurídico, incluso, desde la Edad Media. González Salgado, por ello, enumera algunos de los fenómenos relacionados con esta como el ya citado abuso de la subordinación, las referencias injustificadas y jurídicamente peligrosas al masculino y al femenino y la continua referencia a lo anterior o las palabras supuestamente precisas. Asimismo, complican los textos: a) el uso de locuciones preposicionales en lugar de preposiciones; b) el abuso de abreviaturas innecesarias; c) la marcación de los numerales con números y con letras; d) el empleo de anglicismos; e) el archisilabismo o preferencia por palabras largas; f) el archiverbalismo o preferencia por las perífrasis verbales, y g) el empleo consecutivo de varios sinónimos en la frase.

Ante la complejidad y la falta de modernización del lenguaje jurídico sostiene que el problema radica en la universidad, que no enseña a sus estudiantes a utilizar con propiedad este tipo de lenguaje y en las personas, que no se esfuerzan por conocer un mínimo la terminología jurídico-administrativa y ofrece como solución la formación lingüística de los abogados y la formación jurídica de los ciudadanos (González Salgado, 2009, pp. 239-245).

Por otra parte, en la literatura jurídica y en las fuentes lingüísticas los textos se dividen en:

1. Textos normativos o legales (decretos, leyes, normas, etc.), cuya finalidad es regular las relaciones humanas dentro de un sistema de derecho en el que el emisor es el poder legislativo, aunque la administración puede emitir textos normativos como los *reglamentos* (el caso de las *unioni civili* en Italia).
2. Textos doctrinales (artículos de investigación sobre derecho, diccionarios, enciclopedias, manuales jurídicos, etc.).
3. Textos de aplicación del derecho (contratos, denuncias, escrituras, providencias, sentencias, testamentos, etc.).

En ocasiones, la especificidad de este lenguaje hace que en clase de traducción le concedamos una excesiva importancia a los problemas terminológicos y casi ninguna a los factores textuales y culturales. El docente se enfrenta, por consiguiente, con un tipo de traducción compleja, cuyas características léxicas, morfosintácticas, semántico-pragmáticas, textuales y discursivas

son muy concretas, con una estratificación de grados diferentes de especialidad y especialización y con diferentes funciones, desde la informativa hasta la normativa, que le obligan a establecer un complicado equilibrio entre lo lingüístico y lo cultural.

Por otra parte, Giuliana Garzone comenta que las traducciones jurídicas siempre han tenido una pésima reputación porque se considera el tipo de traslación más difícil e incluso puede llegar a ser intraducible (Garzone, 2007, p. 194); por contra, el traducir a otros idiomas normas jurídicas de rango superior (Constitución, leyes orgánicas y normas que se han convertido en leyes nacionales) en otros Estados solo tiene un valor meramente cultural o informativo dado que esas normas recogen los principios fundamentales que rigen la convivencia en un país determinado, que no siempre coinciden con los de otras legislaciones, de lo que se deduce, según Samantha Cayron, que la traducción es “un acto de comunicación en el que se expresa un mensaje en dos lenguas que adquieren una forma lingüística ornada de información verbal y no verbal, y puede llegar a expresarse de forma distinta de una cultura a otra” (Cayron, 2017, pp. 11-12) y añade que cuando traducimos no se busca la ‘equivalencia’ en un sentido estático, sino la ‘adecuación’ de las soluciones traductoras a las prioridades comunicativas, de lo que se deduce que un mismo término jurídico pueda traducirse de diferentes maneras según el caso de que se trate (Cayron, 2017, p. 14). No obstante, y para que la búsqueda de la equivalencia sea más útil al traductor de español jurídico, este debe basarse en tres parámetros facilitadores de su labor, a saber: 1) el ordenamiento jurídico; 2) el proceso lingüístico ascendente y 3) el proceso lingüístico descendente. Con el primero, el traductor debe familiarizarse con los conceptos básicos del Derecho (Civil, Penal, etc.) y las cuatro jurisdicciones (Civil, Penal, Contencioso-Administrativa y de lo Social). Con el segundo, identifica las unidades mínimas de significación del lenguaje para relacionarlas con las que están por encima de ellas hasta completar el texto. En este proceso el traductor puede servirse de las siguientes técnicas: los campos semánticos, las combinaciones léxicas y los antónimos y sinónimos. En cambio, con el tercero, identificaría las unidades mayores de los géneros jurídicos como el contrato, la ley o la sentencia en los que la comprensión sería un proceso que iría confirmando las expectativas y reduciendo la incertidumbre hasta llegar al acuerdo de hecho, ha de recurrir a sus conocimientos previos.

Finalmente, para M. Carmen África Vidal Claramonte, la traducción no busca la equivalencia absoluta, sino que se ha vuelto un fenómeno tan complejo como el entorno que puede llegar a transformar y los traductores necesaria e irremediamente convierten los textos originales en otra cosa (Vidal Claramonte, 2009, p. 27).

Dentro de la didáctica de la traducción tanto Ana Lourdes de Hériz y Mara Morelli (2007) como Nuria Pérez Vicente (2010), en especial las dos primeras, recogen en su artículo la problemática a la que nos enfrentamos los profesores de *Lingua e Traduzione Spagnola* en Italia, esto es, el preguntarnos si es lícito enseñar y traducir EFE cuando no se es especialista. La respuesta la proporcionan cuando afirman que es inútil perderse en estas polémicas y que lo mejor es cumplir con el objetivo de desarrollar estrategias de aprendizaje y la consolidación de EFE, introduciendo reflexiones de tipo metodológico con respecto a la mediación, interpretación, redacción o traducción, así como desarrollar y ejercitar las habilidades necesarias para realizar diferentes tareas interlingüísticas, sin pretender, en modo alguno, ser especialistas solo de la disciplina impartida. Para suplir las posibles lagunas lo ideal es documentarse y

colaborar con los expertos en la materia. Roberto Mayoral Asensio a este propósito comenta que los conocimientos jurídicos se encuentran en un limbo y que sería deseable que se aliviaran los recelos sobre los traductores, así como las críticas a sus deficiencias y que por el contrario surgieran iniciativas de colaboración (Mayoral Asensio, 2005, p. 111).

El grupo PACTE (*Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació*) (2001), defiende una serie de subcompetencias: la comunicativa, la extralingüística (conocimientos en general), la de transferencia, la profesional e instrumental (conocimientos relacionados con el ejercicio de la traducción como el análisis textual³ que se divide en: peritextual o marco cultural general del texto de partida; macrotextual o mecanismos estilísticos y microtextual o elementos léxicos, gramaticales y grafémicos), la psicofisiológica y la estratégica. Estas subcompetencias servirán a los alumnos para resolver todos los problemas que puedan presentárseles a la hora de traducir como pueden ser: los actos lingüísticos y el léxico (terminología), los estereotipos léxico-gramaticales, los estilemas sintácticos recurrentes y la nominalización (Garzone, 2007, pp. 216-228).

3. Análisis del texto

Bowker y Pearson (2002, p. 54) definieron una serie de factores según la finalidad de sus análisis, de los que hemos seleccionado los siguientes: a) criterio formal (los ejemplos se han transcrito sin ningún tipo de filtro) y b) criterio temporal (la Ley se remonta a 2005, pero en Italia, por ejemplo, la *Legge Cirinnà* es de 2016 y constantemente se van añadiendo países a la publicación de este derecho fundamental).

En cuanto al género jurídico de nuestro corpus habría que decir que la categoría a la que se adscribe es a la de los textos normativos o legales, y su género profesional es el de las leyes orgánicas (que pertenecen al español jurídico-normativo que es el que marca las pautas que habrán de seguir el lenguaje de la Administración, así como el de los jueces y notarios); que el emisor es el poder legislativo; los receptores son los ciudadanos; el tono es muy formal; el modo, escrito para ser leído; la finalidad, regular los matrimonios entre personas de un mismo sexo dentro de un sistema de derecho y la función dominante es la instructiva.

Ahora bien, las macroestructuras de las leyes han sido fijadas por su uso continuado y por la tradición, distinguiéndose las siguientes partes: 1) la fórmula de promulgación; 2) el *preámbulo*, formado por el aparato legal, las justificaciones y los motivos en los que se apoyan sus mandatos; 3) el *artículo o parte dispositiva*, compuesto por el cuerpo de la ley; se divide en títulos, capítulos y artículos que se formulan en una sucesión ordenada constituyendo un mecanismo clarificador que permite una mejor descodificación del texto, según Heraclia Castellón Alcalá (2001, p. 197), y 4) las *disposiciones adicionales, transitorias y finales*. Consiguientemente, podemos decir que en el lenguaje jurídico predomina la comunicación escrita con respecto a la oral, pero en el BOE dicha macroestructura se presenta del siguiente modo: Nombre de la ley y número por la que se la conoce (podemos comprobarlo ya desde el título de este artículo); Fórmula de sanción real (nuestro ejemplo 1); Exposición de motivos (ejemplos 3, 4 y 5); Cuerpo de la ley, son las distintas disposiciones generales presentadas en

forma de artículos que, a su vez, suelen agruparse en títulos. (ejemplos 3, 4 y 5); Las disposiciones adicionales, transitorias, derogatorias y finales (ejemplo 2).

EJEMPLO 1

JUAN CARLOS I
REY DE ESPAÑA

A todos los que la presente vieren y entendieren. Sabed: Que las Cortes Generales han aprobado y Yo vengo en sancionar la siguiente ley.

Desde el punto de vista peritextual podemos reconocer diferentes informaciones como, por ejemplo, que en España rige una monarquía constitucional porque las Cortes [específico de España: **corte**² Del lat. *cors, cortis* o *cohors, cohortis* ‘cohorte’. **9.** f. pl. En España, aquellas cámaras que, en representación del pueblo, ejercen el poder legislativo y controlan la acción del Gobierno (Escr. con may. inicial)] han aprobado una ley y el rey la sanciona. En realidad, la sanción es un acto solemne que solamente el jefe del Estado puede confirmar.

Desde el punto de vista macroestructural, podemos decir que encontramos: a) coherencia porque los enunciados de la Ley forman un texto que se refieren a la misma realidad (matrimonio gay); b) cohesión o propiedad por la que los enunciados de un texto se relacionan correctamente desde un punto de vista léxico y gramatical. Asimismo, observamos una catáfora en la frase: “Yo vengo en sancionar la siguiente ley”.

Desde el punto de vista microestructural, tiene particular importancia la fraseología (hasta ahora poco tratada en este ámbito) que estudia aquellas unidades cuya sintaxis puede estar total o parcialmente fijada. Por ejemplo, la ‘fórmula de promulgación’ es una colocación léxica o combinación orientada, donde la palabra ‘fórmula’ llama a ‘de promulgación’ e indica la parte que da inicio a las leyes.

Uno de los rasgos más arcaizantes es el empleo del futuro de subjuntivo, característico del lenguaje jurídico-administrativo de las leyes y que podemos encontrar igualmente en el lenguaje bíblico, en los refranes y en las frases hechas.

Dentro de la lingüística supraoracional nos encontramos con dos conceptos clave: el discurso y el texto, que suelen emplearse como sinónimos, pero que poseen matices diferentes. El discurso lo utilizamos para una función instrumental concreta como la información, la descripción, la solicitud o la persuasión. En el español jurídico las principales formas de elocución son la narrativa, la descriptiva, la expositiva, la persuasiva y la exhortativa. Ahora bien, dentro de esta última si el discurso exhortativo es el del ruego, el del mandato es el dispositivo a través del cual el que tiene autoridad dispone, ordena o manda. En este caso nos encontramos con el imperativo ‘Sabed’ que está a caballo entre el discurso expositivo y el exhortativo de la fórmula de sanción real, además, la utilización de la segunda persona del plural acerca al receptor mucho más que si hubiera empleado la forma ‘ustedes’.

El texto cumple una función comunicativa interpersonal de tipo cultural, social, profesional o académica. Para clasificar los textos podemos hablar de género profesional, cuyo conjunto de textos están sometidos a una serie de convenciones organizativas, formales y

estilísticas que los profesionales pueden producir y entender, como la ley objeto de estudio (Alcaraz Varó y Hughes, 2009, pp. 125-130).

Desde el punto de vista grafémico, vemos que el nombre del rey está centrado y en mayúsculas lo que le confiere un cierto matiz de autoridad, así como al pronombre personal ‘Yo’ (también con la inicial en mayúsculas); el sintagma ‘Rey de España’ tiene un tamaño de letra más pequeño.

EJEMPLO 2

En el cierre de la Ley la autoridad, que en este caso es el rey, impone en la disposición final, la ley a todos los ciudadanos a través de la fórmula:

Disposición final segunda. *Entrada en vigor*

La presente ley entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Por tanto,

Mando a todos los españoles, particulares y autoridades, que guarden y hagan guardar esta ley.

Valencia, 1 de julio de 2005.

JUAN CARLOS R.

El Presidente del Gobierno,
JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ ZAPATERO

75

Desde el punto de vista peritextual, nuestro conocimiento del mundo nos debe llevar a conocer que España es una monarquía constitucional y es el rey la persona que sanciona las leyes.

Desde el punto de vista macroestructural, existe a) coherencia porque el cierre del texto normativo respeta la estructura habitual; b) cohesión, se repite el verbo ‘guardar’ y se utiliza el marcador textual consecutivo ‘Por tanto’.

Desde el punto de vista microestructural, tiene particular importancia el falso amigo ‘guardar’ que en italiano significa ‘mirar’ y también puede tener un valor de llamada de atención.

Los elementos gramaticales que habría que resaltar son que ‘mando’ pese a ser un presente de indicativo, tiene un claro valor exhortativo. Asimismo, ‘a todos los españoles’ se refuerza con la explicativa, ‘particulares y autoridades’.

Desde el punto de vista grafémico, el marcador textual consecutivo ‘por tanto’ está en una línea aparte y el nombre del presidente del gobierno tiene un tamaño más pequeño que el del rey. También se puede apreciar el uso de las comillas angulares (⌘) en todos los ejemplos seleccionados, excepto en el primero. En el título apreciamos el empleo de la negrita y la cursiva.

EJEMPLO 3

Cinco. El primer párrafo del artículo 160 queda redactado en los siguientes términos:
«Los progenitores, aunque no ejerzan la patria potestad, tienen el derecho de relacionarse con sus hijos menores, excepto con los adoptados por otro o conforme a lo dispuesto en la resolución judicial».

Desde el punto de vista peritextual, el artículo nos proporciona diferentes informaciones, como, por ejemplo, no se habla de padres, sino de progenitores que sustituye a los términos padre y madre en el Código Civil. Progenitor es un término neutro frente al marcado carácter sexista de padre o madre.

Desde el punto de vista macroestructural y, en especial, en lo concerniente a la coherencia no se entiende muy bien el texto a partir de: “excepto con los adoptados por otro” por lo que debemos hacer una serie de implicaturas para comprender la frase. En cuanto a la cohesión, dicha frase es poco clara y ambigua, por tanto, habría que cambiarla.

Desde el punto de vista microestructural, nos encontramos con ‘patria potestad’ y ‘resolución judicial’ que son dos colocaciones léxicas. Ambas se han lexicalizado y la primera indica los deberes y derechos de los progenitores hacia sus hijos menores, mientras que la segunda puede aumentarse con el adjetivo ‘firme’ e indica la resolución que, al no ser susceptible de recurso, se considera como definitiva. Para terminar, la locución preposicional ‘conforme a’ significa con arreglo a, etc.

Desde el punto de vista grafémico, los números de los artículos aparecen escritos con letra y los del apartado en cifra.

EJEMPLO 4

Siete. El apartado 4 del artículo 175 queda redactado en los siguientes términos:
«4. Nadie puede ser adoptado por más de una persona, salvo que la adopción se realice conjunta o sucesivamente por ambos cónyuges. El matrimonio celebrado con posterioridad a la adopción permite al cónyuge la adopción de los hijos de su consorte. En caso de muerte del adoptante, o cuando el adoptante sufra la exclusión prevista en el artículo 179, es posible una nueva adopción del adoptado».

Desde el punto de vista peritextual, el aspecto cultural que surge como novedad es la adopción por parte de cónyuges del mismo sexo.

Desde el punto de vista macroestructural existe: a) coherencia, se refiere al tema concreto de la adopción; b) cohesión, se relaciona correctamente desde un punto de vista léxico y gramatical el término ‘cónyuge’, el cual alude a ‘marido y mujer’.

Desde el punto de vista microestructural, tiene particular importancia el término ‘consorte’ que en este caso adopta el significado de ‘cónyuge’ evitando de este modo una repetición innecesaria. Aparece también la colocación ‘celebrar un matrimonio’ donde el verbo llama al sustantivo matrimonio.

En cuanto a los elementos gramaticales, hay que destacar el uso anticuado del participio de presente ‘adoptante’.

EJEMPLO 5

Ocho. El apartado 2 del artículo 178 queda redactado en los siguientes términos:

«2. Por excepción subsistirán los vínculos jurídicos con la familia del progenitor que, según el caso, corresponda:

1.º Cuando el adoptado sea hijo del cónyuge del adoptante, aunque el consorte hubiere fallecido.

2.º Cuando sólo uno de los progenitores haya sido legalmente determinado, siempre que tal efecto hubiere sido solicitado por el adoptante, el adoptado mayor de doce años y el progenitor cuyo vínculo haya de persistir».

Desde el punto de vista peritextual, se insiste otra vez en el novedoso aspecto de la adopción por parte de personas homosexuales.

Desde el punto de vista macroestructural existe: a) coherencia, nuevamente se refiere al tema en concreto de la adopción; b) cohesión, propiedad por la que los enunciados de un texto se relacionan correctamente desde un punto de vista léxico y gramatical, por ejemplo, se utiliza de nuevo el término ‘progenitores’ refiriéndose al ‘padre y a la madre’.

Desde el punto de vista microestructural, tiene particular importancia el término ‘apartado’ que en italiano se traduce como ‘comma’ que puede dar lugar a un falso amigo. Aparecen grupos de la misma familia como ‘adoptante’ y ‘adoptado’ que pertenecen a categorías diversas porque el participio presente ‘adoptante’ sería quien ejecuta la acción, mientras que el participio ‘adoptado’ la sufre.

En cuanto a los elementos gramaticales, cabe destacar nuevamente el uso anticuado del participio de presente ‘adoptante’, así como el futuro de subjuntivo ‘hubiere’. Para terminar, vemos la perífrasis modal de obligatoriedad ‘haber de + infinitivo’ que tiene un matiz más arcaico.

4. Conclusión

El acercamiento al español jurídico gracias al análisis de la Ley seleccionada ha permitido a los estudiantes comprender muchos de los conceptos contenidos en esta y, por ende, fijar los más recurrentes, así como han analizado algunos temas que se han visto solo parcialmente, entre ellos, la fraseología en los textos jurídicos que, como hemos comentado, ha sido poco estudiada por los expertos y podría ser el tema de un próximo trabajo. Al mismo tiempo, lograr traducir al italiano y elaborar un pequeño glosario les posibilitará el enriquecimiento de sus conocimientos; además, el hecho de que el lenguaje jurídico se ajuste a unas estructuras más o menos fijas conferirá a la traducción un mayor rigor científico.

Por otro lado, podemos observar que, a pesar de que el rey utiliza el verbo mandar, este puede considerarse un acto de habla indirecto porque hay una discrepancia entre la forma

lingüística y la fuerza ilocutiva. En efecto, teniendo en cuenta la cortesía en este imperativo se está protegiendo la imagen de un colectivo que hasta entonces había sido duramente atacado, es decir, la comunidad formada por lesbianas, gays, bisexuales y transexuales que se recogen bajo la sigla LGBT.

Para terminar, los estudiantes han podido constatar que en España se habla de matrimonio y en Italia de *unioni civili*, términos que poseen una connotación diferente, ya que matrimonio es menos ambiguo y más fuerte. Desde un punto de vista social, en la actualidad los matrimonios son más aceptados por la sociedad en la que vivimos, así como por muchas Iglesias; parece haber quedado atrás la época de las discrepancias sobre este asunto.

Notas

¹ Este tercer apartado fue modificado por la disposición final 5.1 de la Ley 19/2015, de 13 de julio, que no entró en vigor hasta el 15 de octubre de 2015, según establecía su disposición final 10.

² Información obtenida en: Real Academia Española. (2001). Noticias. <http://www.rae.es/>

³ Teun Adrianus Van Dijk (1996) habla de superestructura, macroestructura, por un lado, y microestructura, por otro. Con las dos primeras se refiere a las formas de organizar el contenido de un texto en su conjunto, y con la tercera, a los elementos que estructuran el texto a nivel de la oración.

Bibliografía

- Alcaraz Varó, E. y Hughes, B. (actualización: Gómez, A.) (2009). *El español jurídico*. Barcelona: Ariel Derecho.
- Bordonaba Zabalza, C. (2009). El lenguaje jurídico. En M. V. Calvi, C. Bordonaba Zabalza, G. Mapelli y J. Santos López (Eds.), *Las lenguas de especialidad en español*. pp. 147-170. Roma: Carocci.
- Borja Albi, A. y Hurtado Albir, A. (1999). La traducción jurídica. En A. Hurtado Albir (Dir.), *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes: teoría y fichas prácticas*. pp. 154-166. Madrid: Edelsa.
- Bowker, L. y Pearson, J. (2002). *Working with Specialized Language: A practical guide to using corpora*, London: Routledge.
- Cabré, M. T. y Gómez de Enterría, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.
- Castellón Alcalá, H. (2001). *El lenguaje administrativo. Formas y uso*. Granada: La Vela.
- Cayron, S. (2017). *Manual de traducción jurada de documentos notariales en materia de sucesiones entre los sistemas jurídicos francés y español. La Traductología Jurídica aplicada a la práctica*. Granada: Comares.
- Comisión para la modernización del lenguaje jurídico (2011). *Estudio de campo: lenguaje de las normas*. Madrid: Ministerio de Justicia.
- Garofalo, G. (2009). *Géneros discursivos de la justicia penal. Un análisis contrastivo español-italiano orientado a la traducción*. Milano: Franco Angeli.
- Garzone, G. (2007). Osservazioni sulla didattica della traduzione giuridica. En P. Mazzotta y L. Salmon (Eds.), *Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*. pp. 194-238. Torino: UTET Universitaria.
- González Salgado, J. A. (2009). El lenguaje jurídico del siglo XXI. *THEMIS: Revista de Derecho*, 57, 235-245.
- Hériz, A. L. de y Morelli, M. (2007). La didattica dei linguaggi settoriali nei moduli di lingua e traduzione spagnola. En P. Mazzotta y L. Salmon (Eds.), *Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*. pp. 309-326. Torino: UTET Universitaria.
- Legge Cirinnà, N° 76, 2016.
- Ley por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio, N° 13, 2005.

Ley sobre técnicas de reproducción humana asistida, N° 14, 2006.

Mayoral Asensio, R. (2005). ¿Cuánto derecho debe saber el traductor jurídico? En E. Monzó y A. Borja (Eds.), *La traducción y la interpretación en las relaciones jurídicas internacionales*. pp. 107-111. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

PACTE (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns. Revista de Traducció*, 6, 39-45.

Pérez Vicente, N. (2010). *Traducción y contexto. Aproximación a un análisis crítico de traducciones con fines didácticos*. Urbino: QuattroVenti.

Programa Electoral PSOE, Elecciones Generales, 2004.

Real Academia Española. (2001). Corte². En *Diccionario de la lengua española* (Actualización 2017 - versión 23.1). Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=B21cQlz|B23WkIX>

Van Dijk, T. A. (1996). *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso (nueva edición aumentada)*. México D.F. (Coyoacán): Siglo XXI Editores.

Vidal Claramonte, M. C. A. (2009). Traducción y asimetría. En J. Baigorri y H. J. L. Campbell (Eds.), *Reflexiones sobre la traducción jurídica*. pp. 25-36. Granada: Comares.

El resumen como género académico y científico. Sus relaciones con abstract y riassunto

María Eugenia Granata

Università per Stranieri y Università degli Studi di Siena

María Cecilia Ainciburu

Università degli Studi di Siena y Universidad Antonio de Nebrija

Resumen

Esta investigación compara las analogías y las diferencias macro y microestructurales de tres géneros equivalentes *riassunto*, *abstract* y “resumen”. En la primera parte, se realiza una revisión de los estudios previos en ámbito profesional y científico, con la intención de focalizar los aspectos que se consideran discriminantes en la práctica de escritura de las tres lenguas estudiadas: inglés, italiano y español (Fernández y Salom, 2000; Hyland y Bondi, 2006; Barrera y Ramírez, 2010; Bondi y Lorés Sanz, 2014). En la segunda parte, se analizan muestras de la primera redacción de resúmenes de tesis de fin de grado o posgrado por estudiantes italianos de ELE, que evidencian prácticas textuales no coincidentes con el formato nativo del género; esto es, que parecen poco adecuadas desde el punto de vista de la pragmática textual (Fiorentino, 2015; Klimová, 2016). Finalmente, se organizan los resultados del análisis en vistas de delinear los objetivos de un futuro material didáctico que pueda guiar, en el aula, la escritura del género objetivo de este trabajo.

Palabras clave: pragmática intercultural, Géneros textuales académicos, *Abstract*, Resumen, *Riassunto*.

1. Introducción

El *abstract* es un género textual en el que se presentan muy sintéticamente los contenidos de un documento mayor, generalmente académico o científico, para que el futuro lector tenga una idea clara de la propuesta que se presenta a continuación antes de leerla. Mientras que en inglés la denominación identifica el género, porque *abstract* es distinto que “resumen”, en español y en italiano la coincidencia con la acción general de sintetizar un texto (*resumir/resumen, riassumere/riassunto*) hace que muchos hablantes usen la forma en inglés para referirse a ese texto en otras lenguas.

Esta investigación compara las analogías y las diferencias macro y microestructurales de tres géneros equivalentes *riassunto, abstract* y “resumen”. Para hacerlo nos preguntamos si se trata de un género o de un subgénero con tres declinaciones lingüísticas, esto es, que puede entenderse como traducción literal, o si existen diferencias en la práctica cultural de los estudiosos nativos de cada una de esas lenguas. Para ello, primero se aclara la macrointención del género textual (Parodi *et al.*, 2008) y luego se reseñan los trabajos de análisis empíricos que se han ocupado de estudiar los tres géneros paralelos.

Dado que nuestros estudiantes no se guían en la escritura académica por los escritos empíricos o de mayor nivel, hemos creído útil acceder al material que se encuentra en la red, de carácter menos *abstracto* y de tono más prescriptivo. Queremos ver si hay una posible inducción de prácticas de redacción deseables o inadecuadas, si es posible rastrear las razones estructurales que están en la base de la redacción de los resúmenes en español, así como los recibimos los docentes para corregir y como serán analizados en la aplicación empírica de esta presentación.

Con los resultados obtenidos realizamos una propuesta didáctica que ha de servir como conclusión de este trabajo y aclaramos el modo en el cual –a nuestro parecer– conviene trabajar el género en clase ELE, más allá de las posibles interferencias de los modelos en la lengua materna de nuestros estudiantes y en la lengua modelo o prototipo de la comunicación académica.

2. Diferencias entre *riassunto, abstract* y resumen según los estudios previos

En la clasificación de Moyano (2001), el *abstract* es un “texto breve que tiene por finalidad dar cuenta del contenido de otro texto” (Moyano, 2001, p. 6). Creemos que en este caso sería prudente decir que se escribe en la lengua del artículo y que, cuando esta no es el inglés, prevé la traducción dado que los sistemas de indexación utilizan exclusivamente esa lengua. Si en otros géneros académicos y científicos la tradición de práctica cultural distingue diferentes géneros y no es posible hablar de una imprimación de una lengua sobre dicha práctica, esto no es así para el *abstract* que –a pesar del término latino con el que se designa– no es una forma textual previa al uso de las lenguas nacionales en la difusión científica.

Es obvio que la síntesis de los textos, el fichaje para las bibliotecas, etc. pueden tener influencia, pero el género asociado a la difusión de informaciones académicas y científicas encuentra su forma cuando nacen los artículos científicos, como muestra Bazerman (1988) en

su tesis doctoral. Así se explica que, cuando se crean en Europa las asociaciones científicas –Bazerman estudia el caso de la Royal Society (1665-1800)–, y los estudiosos comunican por carta los nuevos hallazgos –esperando recibir críticas, instrucciones o la consagración de una teoría– los miembros de las asociaciones se reúnan a discutir el material epistolar. Al modo en el que hoy día hacemos una convocatoria de reunión, el secretario hacía un *abstract* de las cartas para que cada miembro pudiera decidir si el tema era de su atinencia y si quería asistir al debate. De allí deriva la práctica cultural y el formato del género.

Dado que el género se ha utilizado en español, inglés e italiano y que asume diferentes nombres en las tres lenguas, deberíamos poder señalar diferencias que superen la imprimación del inglés, de la que hablamos anteriormente. Para ello es necesario recurrir a los estudios empíricos que analizan estos tres modos del género en las tres lenguas, para ver si hay diferencias. Es claro que hay una objeción básica: ¿por qué debería haber diferencias? y la respuesta es que parece prudente especular que existan si consideramos que los géneros textuales son prácticas culturales. Por el momento, sin embargo, dejamos de lado las implicaciones que estas diferencias deberían tener en la escritura por parte de estudiantes. No tenemos que olvidarnos que este género podría ser el de acceso a la escritura en inglés o en lengua extranjera de un estudiante que nunca ha escrito un elaborado académico en esa lengua o ese mismo género en la propia lengua. Una última consideración que no podemos dejar de hacer: si los docentes mismos -cuando debemos redactar dos géneros textuales equivalentes y, especialmente cuando se trata de los estudiados-, no dudamos en hacer la traducción directa, ¿por qué los estudiantes deberían seguir patrones culturales diferentes? Dejaremos este debate para más adelante.

Los trabajos que estudian los géneros de comunicación científica se centran fundamentalmente en la caracterización del nivel de asertividad y en los tipos textuales que los integran, más que en la macroestructura de los mismos. En la amplia tradición de los estudios de este tipo (ver Ainciburu, 2017) nos parece fundamental centrar los estudios con mayor número de muestras analizadas y en los más recientes, como es clásico en la Lingüística Aplicada. Para sintetizar la información procederemos en orden temático y no como reseñas de artículo con los siguientes estudios cuyo fichaje cualitativo colocamos en el Anexo 1.

Entre los elementos centrales en el análisis del género textual, deberíamos empezar considerando la **longitud**, que suele considerarse de unas 250 palabras en los artículos de investigación (Kaplan *et al.*, 1994) y que no suele haber acuerdo en considerar si constituye un rasgo de diferencia intercultural. De hecho, los estudios de Bolívar (1996) muestran que, en artículos de investigación, los autores de lengua española y portuguesa tienden a exceder este límite, mientras que la investigación de García-Calvo (1999), con más muestras, evidencia que no hay diferencias consistentes entre los *abstract* y los resúmenes analizados. En el caso de este descriptor, la longitud, tenemos un problema agregado: el hecho de que no podemos colocar las 250 palabras como límite a una tesis de más de 100 páginas, como se ha hecho con un artículo de investigación de 7000 palabras o 20 páginas. Los manuales de estilo de los trabajos universitarios (ver Ainciburu, 2006) no unifican criterios, aunque suelen aconsejar que el resumen llene el espacio de una carilla con interlineado doble.

Respecto a la **secuencia de partes** que suele caracterizar la macroestructura de partes, los estudios señalan el orden que espeja geoméricamente el del artículo, esto es: objetivos, tesis

o investigación previa, antítesis o investigación primaria y conclusiones. García-Calvo (1999) empareja las secciones con Introducción, Método, Resultados y Discusión dentro del Artículo y la longitud de cada parte parece depender de la disciplina y de la lengua usada (el Método ocupa la parte más relevante en los Resúmenes mientras que los en inglés se centran más en los resultados y su discusión). En inglés también la distribución está ligada a la disciplina de estudio (Siver, 2006; Bondi y Lorés Sanz, 2014; Tankó 2017). Para cumplir con esas 4 partes de la macroestructura existen “movidas” de índole menor que se alternan en cumplir la función semántica deseada. En los tres casos se trata de funciones similares que pueden visualizarse en los “movimientos” sugeridos para los Resúmenes en español por Sabaj *et al.* (2011, p. 268) y que aparecen aquí colocados en el Anexo 2.

Dada una macroestructura y una funcionalidad de partes, algunos estudios de autores que usan la L2 para escribir el *abstract* muestran que uno de los errores más comunes se presenta a la hora de jerarquizar las partes de la investigación y los hallazgos que suelen esconderse al lector (para español como lengua extranjera, ver Cabral 2006, p. 65).

El hecho de ligar la estructura (y la longitud) de un *abstract* al texto del que deriva es lo que explica que, en algunos casos, haya sido tratado como género textual, en otros como subgénero y que la mayor parte de los artículos de investigación dejen de lado el problema de encasillarlo en una catalogación más fuerte. Nosotros nos referimos a él como género textual *a se*, visto que a pesar de sus relaciones evidentes con el texto fuente, tiene hoy en día una publicación separada en las bases de datos bibliográficas, incluso cuando se prescinde del texto completo.

Entre los rasgos lingüísticos analizados se destaca el uso de determinados **tiempos verbales** que en la investigación parecen ligados a las partes del resumen (presente en la introducción y pasado en el Método), más que a la lengua o disciplina de estudio. En cuanto a la variedad de tiempos verbales, los artículos de bio-ciencias usan hasta 6 (incluso el futuro), mientras que los de ciencias humanas solo 3 o 4. En ninguno de los corpus se observa el uso de la voz pasiva, más que algunos casos de sustitución del presente simple.

En algunos casos, el uso de los verbos se liga a la modalidad evidencial de las partes, aunque es obvio que tal modalidad no se reduce solamente al uso verbal (Bondi y Lorés Sanz, 2014). En ese sentido la modalidad que caracteriza las partes del *abstract* es objetivo-informativa (Ortega Barrera y Torres Ramírez, 2010, p. 138), aunque la descripción de la propia metodología lleva al uso de la primera persona plural (*we*) más que de formas impersonales que se alternan en número similar. Resultados y Conclusiones se caracterizan por usos evidenciales fuertes, uso de voz pasiva y de formas directas y personalizadas (*We have implemented, We provide comparisons*; en Ortega Barrera y Torres Ramírez, 2010, p. 146). Estas formas personalizadas parecen no ocurrir con igual frecuencia en los Resúmenes, pero son muy frecuentes en los *Riassunto* donde producen incluso un estilo “autopromocional” (Fiorentino, 2015, p.276).

Cuando el uso de tiempos verbales se analiza en el caso de un hablante ELE, los estudios muestran que la variedad de tiempos es muy escasa y que se suele reducir al uso del presente, con alguna posibilidad de uso del subjuntivo en la explicitación de hipótesis (Cabral, 2006, p. 32).

A nivel de riqueza léxica, los estudios se reducen a los de *abstract* y resumen y coinciden en señalar una presencia de palabras de baja frecuencia y nominalizaciones (Ainciburu, 2010;

Jiang y Hyland, 2017; Tankó 2017). Estos resultados, creemos, tienen que ver con el lenguaje científico más que con una distinción del género textual en estudio.

En pocos casos se señala el uso o no de exponentes sintácticos más o menos fijos, como “*The aim of this research/ El objetivo de este trabajo/ Lo scopo del presente lavoro*”). Estas locuciones son consideradas como no deseables en algunos casos, mientras que en otros se considera que las producciones idiosincrásicas “evidenziano tratti eccentrici rilevati nel campione” (Fiorentino, 2015, p. 276).

Las obras de referencia y muchas revistas desaconsejan el uso de citas y remisiones dentro de los *abstract*. No tenemos cifras de extensión del fenómeno, pero los *Riassunto* examinados en la secuencia didáctica (ver la Propuesta Didáctica de este trabajo) parecen mostrar una ocurrencia difundida del fenómeno.

La síntesis realizada aquí se encuentra con un límite descriptivo fuerte: el hecho de que la mayoría de las investigaciones para *abstract* y Resumen se basen en muestras de revistas científicas y la única que afronta el *Riassunto* tome en consideración las realizadas por estudiantes universitarios. No se nos escapa que el salto entre lengua académica y profesional puede distorsionar los resultados, por lo que –a la espera de estudios más amplios y comprensivos–, tomamos estos resultados como tentativos e intentamos ver qué tipo de material prescriptivo encuentran nuestros alumnos en la red a la hora de escribir un Resumen.

3. Perspectiva preceptiva según los recursos web

Hemos consultado los primeros diez enlaces que nos propone Google en su primera página, ya sea en español que en italiano, respondiendo al criterio de búsqueda “cómo escribir un *abstract* tesis” y “come scrivere un *abstract* tesi” (la lista completa de las páginas web analizadas se encuentra en la webgrafía del presente trabajo). Se decidió utilizar este término y no *riassunto* o resumen dado que es el que eligen las universidades a la hora de establecer cuáles son los requisitos que debe cumplir el trabajo final de grado o máster. El resultado nos mostró un panorama que podría crear confusión al estudiante que, no satisfecho con la primera explicación, compara varias páginas web.

El elemento que tienen en común es un análisis predominante de la macroestructura. Se parte con una explicación del significado de *abstract* y todas coinciden en encuadrarlo como un pequeño resumen o resumen corto e independiente del trabajo principal que otros pueden usar como una vista general.

Luego encontramos la clasificación que los distingue entre *abstract* **informativos, descriptivos y mixtos**. Algunas páginas de lengua española presentan los primeros como moderadamente evaluativos, aquellos que dan una idea general del trabajo incluyendo la importancia de la investigación, el método utilizado, los resultados y una conclusión; en cambio, los segundos describen los puntos sobresalientes del elaborado principal, no juzgan ni proporcionan resultados. Entre los primeros enlaces que encontramos en italiano se define el tipo informativo como “*quello che esporre le idee ed i concetti essenziali, una sorta di sommario dei temi che il candidato ha trattato, nell'ordine in cui sono affrontati nel testo completo ma in maniera più sintetica*” y el descriptivo o indicativo como “*una semplice lista, una scaletta che l'autore può facilmente desumere*

snellendo l'indice". [1] El tipo mixto, como la palabra lo indica, es una combinación de los dos anteriores y su explicación se limita a esto en ambas lenguas. Se indica, además, que el tipo informativo es más largo que el descriptivo y que el primero se suele utilizar para las ciencias y la ingeniería mientras que el segundo, mucho más breve, es típico de las ciencias humanas y sociales. Y aquí se podría presentar el primer conflicto para los estudiantes de estas últimas disciplinas, si bien las páginas consultadas se ocupan de esta clasificación y aconsejan una especie de resumen en lugar de otro según la materia de estudio, en la explicación exhaustiva que sigue sobre cómo redactarlo, todas las páginas se ocupan solamente del *abstract* informativo. Lo mismo sucede con la especificidad del *abstract* para tesis. No obstante, en todas las páginas se aclara que este texto, aun siendo independiente, se relaciona con un artículo científico o académico, solo pocos sitios italianos se ocupan del *riassunto* que acompañará a la tesis, los demás solo se circunscriben al *abstract* que introduce un artículo científico. En consecuencia, y estrechamente relacionado con este tema, el estudiante encuentra dificultad para comprender cuál es **la función del abstract** en su caso. En la red encontrará quienes consideran que es una auténtica historia, con un comienzo, un proceso y un final, que tiene como finalidad llamar la atención, despertar curiosidad, se lo compara con un "gancho" que debe atraer al lector, en pocas palabras, la función principal es la de "vender". En otra página italiana se prescribe que el texto debe "*essere accattivante*", el mismo autor señala que después de haber leído el "*abstract è importante aver soddisfatto la curiosità*". Sin embargo, en otra página web en italiano se especifica que "*il vostro scopo non è quello di incuriosire il lettore a continuare a leggere la tesi, bensì quello di dare una fotografia chiara ed onesta di quello che si troverà a leggere successivamente*". [2]

Solo dos enlaces se ocupan de la posibilidad de que el *riassunto* se encuentre delante o al final del texto principal. Uno de ellos hace la distinción entre ambas opciones indicando que si su función es de apertura "*si dovrà tenere conto che chi si accinge a leggerlo non ha ancora mai nemmeno sfogliato la tesi definitiva. Deve quindi fungere da introduzione anticipando i temi affrontati nel testo che segue*". Mientras que, si se lo coloca al cierre del cuerpo de la tesis "*basterà indicare i punti più importanti del testo completo, può essere utile un abstract indicativo*".[1] El segundo también dice que "*se desiderate usarlo come introduzione, l'abstract deve dare una idea dell'argomento a chi non l'ha mai letto*".[9] Estos consejos podrían dar lugar a una nueva confusión si se tuviera que colocar el *abstract* antes del texto completo, y es que puede confundirse con la **introducción**, ya que lo que prescribe esta página web contrasta con otras donde se subraya que *abstract* e introducción son dos elementos completamente diferentes tanto desde el punto de vista de la estructura como de la función.

Se encontró una nueva contradicción referida al contenido del *abstract*. De la lectura de los consejos en español resulta claro que no se debe proporcionar **información nueva**, es decir, elementos que no se encuentren en el texto principal, mientras que en una de las páginas consultadas en italiano nos dice que dentro del "*abstract è necessario riportare le conclusioni alle quali si è giunti, magari arricchendole con qualche informazione in più rispetto alla tesi. La cosa importante è che un abstract contenga dettagli aggiuntivi al lavoro e non deve mai esserne privo. Qualcosa che possa giovare alla valutazione finale in modo da suscitare la curiosità della commissione, consentendo di comprendere sforzi e fatiche dell'attività che avete svolto e di assegnare una valutazione superiore*". [9]

En cuanto a su **longitud**, todos coinciden en aceptar que no debe superar un 5 o un 10% del escrito completo, se calculan entre 200 y 300 palabras, pero como se dijo en el apartado anterior, no se puede limitar a esta cantidad una tesis de 100 o más páginas.

Por lo que se refiere a la **microestructura**, todas las ciberpáginas aconsejan: usar la voz activa y evitar la voz pasiva, no usar figuras retóricas, no definir conceptos, no incluir citas ni bibliografía, no usar acrónimos, abreviaciones ni siglas, privilegiar los tiempos verbales presente y pretéritos (en el caso del italiano se especifica el uso del *passato prossimo*), evitar el uso de la primera persona, preferir la forma impersonal o la primera persona del plural, no repetir el título (aunque todos reconocen que es fundamental explicar el por qué), no incluir tablas, figuras o fuentes.

En las veinte páginas consultadas es prácticamente inexistente el tratamiento de los exponentes sintácticos fijos. Solamente una fuente en español aconseja excluir algunas frases al comienzo como “Este artículo”, “Este documento”, “Este autor”. En otra solamente se reconoce la dificultad del estudiante para sintetizar y encontrar los conectores que le permitan unir frases o párrafos, para ello remite a otra página de título “5000 frases precocinadas para textos científicos”.

Por último, subrayamos este consejo, que se repite en la mayor parte de las páginas, no por tratarse de una contradicción sino porque numerosas veces resulta de difícil interpretación para el estudiante que debe escribir un *abstract* en español como lengua extranjera. Se trata del **tipo de lenguaje** que se debe utilizar. Se informa que el *abstract* debe escribirse de cero, sin copiar y pegar frases tomadas del cuerpo principal. Sobre todo, el lenguaje debe ser simple, evitando el “argot” y la “jerga”, en pocas palabras, no debe ser técnico. Es aconsejable valerse de frases cortas, “evitar las oraciones subordinadas y nominalizaciones”. [11] La dificultad en este caso para los estudiantes ELE es lograr comunicar a través de un lenguaje menos especializado sin caer en un estilo demasiado informal.

De la lectura de las páginas web emerge que las líneas-guía que se dan para la redacción de un *abstract* coinciden solo en parte con los estudios especializados que hemos analizado en el punto 2. En el siguiente apartado veremos cómo un cierto número de errores recurrentes de los estudiantes en la redacción de abstracts, son el resultado de un desconocimiento del género y de una aplicación práctica y personal del laberinto de información que se encuentra en la red.

4. Los resúmenes de tesis de estudiantes italianos de ELE

En la segunda parte, se analizan muestras de la primera redacción de resúmenes de tesis de fin de grado o posgrado por estudiantes italianos de ELE, que evidencian prácticas textuales no coincidentes con el formato nativo del género; esto es, que parecen poco adecuadas desde el punto de vista de la pragmática textual (Fiorentino, 2015; Klimová, 2016).

Una muestra de Resúmenes de Tesinas de Grado y de Máster de estudiantes ELE de las dos Universidades de Siena (*Università degli Studi di Siena* y *Università per Stranieri*) pone de manifiesto cuáles son los problemas principales. Para el estudio empírico se han utilizado las redacciones sin corregir que reciben 4 docentes de esas instituciones, debidamente anonimizados. Los errores no se hacen públicos en la versión publicable de las tesinas, porque los docentes hacen una revisión intensiva de las mismas como parte del apoyo docente que brindan.

Hemos analizado cuarenta *abstract*: veinte trabajos en italiano y veinte en español, todos escritos por estudiantes italianos. Todos los elaborados pertenecen al ámbito de las Ciencias Humanas. Son trabajos que acompañan la tesis de grado o máster en la carrera de Mediación Lingüística y Cultural y Ciencias Políticas e Internacionales. En estos dos casos, las universidades no dan mayores informaciones sobre cómo debe redactarse el resumen. La única indicación se limita a la extensión, dos o tres páginas para la primera, entre 2500 y 7500 espacios para la segunda. Esta última agrega solo la necesidad de incluir el título de la tesis.

La falta de una información más precisa por parte de las Universidades y la variedad de consejos que los estudiantes encuentran en internet se refleja en el análisis de los trabajos que muestran la ausencia de una unicidad en la estructura. La división: introducción, métodos, resultados y conclusiones es prácticamente inexistente y se reduce a la primera parte, donde se exponen los motivos por los cuales han elegido ese argumento y donde existe un exceso de autorreferencia en la mayor parte y una descripción del trabajo desarrollado, siguiendo la misma estructura del trabajo principal, incluso hasta dividiendo el *abstract* en capítulos, como se ve en algunos casos.

Una característica común es la falta de conclusiones. Los resúmenes terminan, o de forma abrupta con la descripción de los capítulos o con un pensamiento personal del estudiante que confunde conclusión con reflexión como en estos casos:

- ...la normalización de la figura del mediador intercultural es un tema que me interesa mucho porque además de ser fundamental por el desarrollo y el incremento turístico, permitiría a los jóvenes como yo, que elijan este camino.
- Intentaremos también proponer una solución traductora que nos parece más adecuada respecto a la ya traducida. Comparando las dos lenguas de llegada (italiano y alemán), nos resultará, a veces, que la traducción alemana es más correcta de la italiana, o lo contrario.
- Por esta razón creo que sería estimulante hacer un estudio sobre las traducciones, modificadas por la censura, de los diálogos completos de las películas, para concentrarse en el aspecto lingüístico; desafortunadamente en este trabajo no he podido hacer frente a esta cuestión, sin embargo, espero de poder profundizarla en un estudio futuro.
- No es fácil trabajar como traductor. Ponerse en el lugar de un autor es agotador y frustrante, por un lado, gratificante y desafiante por otro. Lo más difícil para un traductor es elegir una estrategia y seguirla hasta el final, siendo coherente con el texto y consigo mismo. Lo que importa es que el traductor haga su trabajo con pasión, entienda la profundidad de la tarea que le es asignada y aprecie la oportunidad de aprender del autor con el que está trabajando.

Tal vez uno de los motivos por los cuales los *abstracts* carezcan de conclusiones puede ser la confusión entre *abstract* propiamente dicho e introducción, duda que puede surgir, como hemos visto, leyendo el material prescriptivo en la red.

Sin embargo, la dificultad se pone de manifiesto no solo en la parte final sino también al comienzo. En esta parte del resumen no hay uniformidad, muy pocos trabajos contextualizan el tema antes de explicar cuál es el objetivo del trabajo. La mayor parte de ellos utiliza exponentes sintácticos fijos como:

- *El trabajo trata sobre el tema de la inmigración italiana...*
- *El núcleo de mi tesis de licenciatura está basado...*
- *Este trabajo tiene el objetivo de analizar...*
- *Con el presente elaborato si intende analizzare...*
- *Questa tesi si incentra sullo sviluppo...*

En contados casos los estudiantes comienzan encuadrando el contexto que los llevó a elegir el tema o por el cual resulta importante ocuparse del mismo. Si lo hacen, lo enfocan desde un punto de vista de la experiencia personal:

- *Esta disertación es fruto de un interés personal por...*
- *...mi interés nace por la lectura...*
- *Desde hace un año estoy comprometida en la producción y realización de productos cinematográficos, mi intención es la de explorar cada pequeña sección de este ámbito*
- *Come si deduce dal titolo della tesi, ho scelto di mostrare alcune fotografie, simbolo della guerra...*

En cuanto a los tiempos verbales, si bien se aconseja el uso impersonal del verbo o la primera persona del plural, del análisis de los elaborados emerge un claro predominio de la primera persona singular, no solo en la parte introductoria, sino a lo largo de todo el resumen, otras veces mezclando primera y tercera persona:

- *...he examinado, entonces, la nacionalidad de los presos..., en la última parte se analiza la relación entre las lenguas...*
- *...antes de llegar a la parte central de mi trabajo..., ...con este excursus histórico nos dimos cuenta...*
- *En esta tesis tendré que dar respuesta a dos preguntas..., ...he puesto datos estadísticos...*
- *...he querido concentrarme...*
- *He entendido la verdadera importancia de esta figura (en este trabajo hasta se cuenta una anécdota personal)*
- *El núcleo de mi tesis de licenciatura está basado...*
- *Esta disertación es fruto de mi interés personal..., ...mi elección, como siciliana...*
- *Mi proyecto ha sido...*
- *Desde hace un año estoy comprometida en la producción...*
- *En esta tesis me centraré en el análisis de un cortometraje que yo misma escribí y dirigí.*
- *Come si deduce dal titolo della tesi, ho scelto di mostrare alcune fotografie, simbolo della guerra...*
- *Nel primo capitolo ho messo in evidenza*
- *Conseguentemente, ho preso in esame l'argomento*

En el caso del uso de tiempos verbales, el material al que acceden los estudiantes recomienda el uso del presente y del pretérito, en el caso de las ciberpáginas italianas se especifica el *passato prossimo*. Hemos visto que mientras que en los elaborados en lengua italiana predomina netamente el presente, en lengua española los estudiantes recurren en numerosos casos al uso del futuro:

- ...analizaremos, como hemos dicho, algunos diálogos...
- Empezaremos con el primer capítulo...
- En esta tesis tendré que dar respuesta a dos preguntas...
- En esta tesis me concentraré en el análisis...
- El trabajo se estructurará en cuatro capítulos (en este trabajo es curioso ver cómo el estudiante utiliza el futuro y solo en la conclusión pasa al pretérito perfecto)
- En el primer capítulo trataré el tema de la mediación lingüística...

La preferencia de este tiempo verbal desvirtúa la naturaleza misma del resumen que deja de ser tal para convertirse en una especie de proyecto. Es curioso, además, que en los casos analizados los estudiantes deben colocarlo al final del cuerpo principal de la tesis, siguiendo la normativa universitaria.

Una de las recomendaciones, a la hora de escribir un resumen o un *riassunto* es la de utilizar un lenguaje que no sea demasiado específico, evitando términos técnicos o léxico especializado. Se habla de economía del lenguaje, de evitar intensificadores y oraciones subordinadas.

Es en esta parte del análisis, claramente, donde se abre una brecha entre los trabajos de *riassunto* analizados y los resúmenes. En el primer caso se trata de nativos que utilizan su propia lengua, mientras que, en el segundo, el español es una LE, y es en este aspecto donde se evidencian las mayores dificultades de los estudiantes ELE, la carencia lingüística y pragmática del lenguaje académico. El empeño en no utilizar una jerga específica o un léxico técnico se confunde, en la mayoría de los casos, con un estilo simple, en algunos casos hasta podríamos decir casi confidencial:

- ...aunque las teorías son mínimas, la parte práctica es grande.
- ...muchos turistas vienen de todas partes...
- He entendido la verdadera importancia de esta figura cuando he vivido una experiencia sobre mi piel este verano...
- ...es un tema que me interesa mucho...
- Almodóvar nació el 24 septiembre de 1949 (aunque no quiere que la gente lo sepa)
- Analizaremos, como hemos dicho, algunos diálogos en tres lenguas diferentes de la película *Todo sobre mi madre*, comparándolos en una tabla...
- ...además le ayudé en matemáticas, con las operaciones de multiplicación y división...

Para el estudiante italiano que escribe en español, uno de los mayores obstáculos en la redacción del resumen es privilegiar la voz activa ya que, en la lengua italiana, por lo contrario, la voz pasiva es predominante. No obstante se aconseje en todas las páginas web (españolas e italianas) el uso de la voz activa, en los trabajos en ELE sigue constituyendo una dificultad.

5. A modo de conclusión, una propuesta didáctica ELE

La urgencia didáctica planteada por la presentación de tesinas de grado y tesis de posgrado (*laurea magistralis*) de nuestros estudiantes nos ha llevado a proponer un material didáctico adaptado a las necesidades de los estudiantes universitarios italianos.

Coincidimos con los que García Calvo presenta para la enseñanza de la práctica textual en inglés, esto es que:

Conocer cómo se estructura la información en un abstract, qué secciones son más comunes y qué tipo de información presenta cada una puede ayudar a los lectores que se inician en la lectura en inglés a comprender la información presentada en un abstract. Por otro lado, determinar la función comunicativa de cada sección del resumen también puede ayudar a su comprensión. Igualmente, saber que diferentes áreas de investigación tienen diferentes formas de expresarse por escrito ayudaría a lograr una lectura más eficiente del abstract (García Calvo, 1999, p. 287).

Aunque el material se presenta aquí en forma bastante prescriptiva, su utilización en cursos de lenguas académicas permite llegar a los mismos resultados procediendo a partir del contraste entre modelos en dos versiones diferentes (en alternativa o en secuencia según el nivel del estudiante):

a. el mismo resumen en diferentes lenguas y con la solicitud de traducción al español, como se muestra en la figura 1.

<p><i>asymmetry, externalities, industrial policy.</i></p> <p>Luciana Lazzeretti</p> <p>DISTRITOS INDUSTRIALES, CLUSTERS Y OTROS. UN ANÁLISIS TRESPASSING ENTRE LA ECONOMÍA INDUSTRIAL Y LA GESTIÓN ESTRATÉGICA</p> <p>Los distritos industriales y los clusters no solo son dos modelos de organización de la producción sino que también constituyen dos enfoques del desarrollo económico que, aún reconociendo un papel fundacional a la localización, mantienen diferencias significativas. El artículo introduce un análisis del contenido por palabras clave efectuado en los títulos de cinco revistas económicas y empresariales de los últimos veinte años como una aproximación al uso de los conceptos de distrito industrial y cluster frente al de sector.</p> <p>Palabras clave: distritos industriales, definiciones, publicaciones científicas, publicaciones periódicas, análisis bibliométrico.</p> <p><i>Industrial districts and clusters are not only two models that explain the organization of the production but rather two approaches to the economic development which, even if they recognize the key role of localization, continue to maintain significant differences. This article introduces an analysis of the key works departing from the titles of five economic reviews in the latter 20 years as an approximation to the use of both concepts of industrial district and cluster against the concept of sector.</i></p> <p>Key Words: industrial districts, definitions, scientific periodical publications, bibliometric analysis.</p>	<p>Vicent Soler</p> <p>NUEVAS TÉCNICAS PARA LA MEDICIÓN DEL «EFECTO DISTRITO» EN LAS AGLOMERACIONES INDUSTRIALES</p> <p>La abundante literatura existente sobre el Distrito Industrial Marshalliano ha sido en gran parte no cuantitativa debido a que los factores causales del «efecto distrito» son difíciles de medir. Parece más factible el uso de técnicas cuantitativas para la medición de las consecuencias de ese «efecto», concretamente de la eficiencia relativa de las empresas. Para ello, mostramos técnicas no paramétricas basadas en modelos DEA (Data Envelopment Analysis), tanto radiales como no radiales, de eficiencia técnica para cada uno de los inputs utilizados en el proceso de producción. Ambas medidas han sido aplicadas a las aglomeraciones marshallianas en la Comunidad Valenciana.</p> <p>Palabras clave: distritos industriales, externalidades, ventaja competitiva, eficiencia, test no paramétrico.</p> <p><i>The rich literature about the Marshallian Industrial District has been mainly non quantitative because the factors that causes the «district effect» are difficult to measure. It seems more feasible the use of quantitative methods to the measurement of the consequences of this effect, specifically on the relative efficiency of the firms. Thus, we show some non parametric methods based on the DEA (Data Envelopment Analysis) models, based on radial and non radial measures for every input utilized in the productive process. Both measures have been applied to the Marshallian agglomerations in the Valencian Region.</i></p> <p>Key Words: industrial districts, externalities, competitive advantage, efficiency, non parametric test.</p>
--	--

Figura 1. El mismo resumen en diferentes lenguas y con la solicitud de traducción al español

b. el contraste de resúmenes en español para evidenciar los “errores” de escritura (Aquí damos dos ejemplos, pero hemos trabajado con secuencias de 5 *abstract*).

Santana, Camilo. “La curva de rendimientos: una revisión metodológica y nuevas aproximaciones de estimación”, Cuadernos de Economía, v. XXVII, n. 48, Bogotá, 2008, páginas 71-113.

La curva de rendimientos es una herramienta utilizada ampliamente, por quienes toman las decisiones de política monetaria o planifican sus inversiones, de acuerdo con la valoración, negociación o cobertura sobre instrumentos financieros. Debido a su importancia, el interés del artículo es evaluar el desempeño de un conjunto de modelos econométricos en el ajuste de la estructura a plazos de las tasas de interés (en el escenario del mercado de deuda pública en Colombia y en Estados Unidos), y en las distintas formas que pueden tomar las curvas de rendimientos.

Los resultados revelan las bondades en el ajuste de las redes neuronales artificiales (RNA), la curva de Svensson, la curva de Nelson-Siegel y los polinomios locales. No obstante, se recomienda utilizar la curva de Svensson en la estimación de las tasas de interés, debido a la interpretabilidad de sus parámetros y a su superioridad sobre la Curva de Nelson-Siegel.

Gómez Betancourt, Rebeca. “La teoría del ciclo económico de Friedrich von Hayek: causas monetarias, efectos reales”, Cuadernos de Economía, v. XXVII, n. 48, Bogotá, 2008, páginas 47-69.

Este artículo propone una lectura simultánea de dos textos: La Teoría monetaria y el ciclo económico (1929) y Precios y producción (1931), con el objetivo de presentar la teoría de los ciclos económicos del joven Hayek, como un conjunto teórico congruente. Ambos textos poseen una unidad temática complementaria, que representa el pensamiento del joven Hayek. Este artículo, subraya la distinción entre el rol que juegan los factores reales y los monetarios en la coherencia de su teoría. Aunque Hayek demuestre que el dinero no es neutro, ya probar su neutralidad.

Figura 2. Contraste de resúmenes en español

A posteriori e inductivamente se explicita la estructura en cuatro pasos:

1. Primer paso: declaración del objetivo o problema que se estudia
2. Segundo paso: enunciación del método utilizado para el análisis
3. Tercer paso: presentación de los resultados
4. Cuarto paso: conclusión

Cuando estos movimientos se analizan se brindan los exponentes sintácticos o las locuciones que permiten redactar con mayor facilidad, por ejemplo:

<p>Este trabajo Este estudio El presente artículo La investigación La monografía Esta tesis ...</p>	+	<p>analiza compara describe estudia investiga realiza una correlación ...</p>
---	---	---

A la práctica de redacción y basándonos en el análisis previo, los estudiantes elaboran una lista de los errores más comunes respecto a las pautas del género, de los que la enumeración siguiente es un ejemplo (curso Universidad de Siena, aa. 2014-2015):

El *Resumen* no es una *Introducción* y por eso:

- no ofrece el encuadre dentro del cual se abordará el tema
- no especifica presupuestos teóricos,
- no define conceptos,
- no establece puntos de vista,
- no hace referencia a otros trabajos,
- no muestra las partes del cuerpo del trabajo.

La lista, en este caso y dentro de un curso más general contrastaba la función de Resumen e Introducción, pero puede elaborarse a partir del análisis de la actividad b. En el caso del curso mencionado también se elaboró una grilla de errores lingüísticos. Consideramos que, en ese caso, es fundamental tener como referencia el nivel de competencia de los estudiantes (muy diferente cuando elaboran el *abstract* de la tesina o de la tesis final). Podríamos discutir si se puede escribir un *abstract* con un conocimiento A2, pero lo cierto es que así lo requieren las Universidades.

La consideración general de lo que la planificación didáctica requiere en términos de esfuerzo y corrección del estudiante y del docente en comparación con las horas de clase dedicadas, merecería de por sí otra investigación.

Bibliografía

Ainciburu, M. C. (2011). Las comunicaciones ASELE. Un género textual entre estilo profesional y académico. En: AAVV. *Actas del XXVI Congreso Internacional de ASELE "Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE"*. Salamanca.

Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*, 356. Madison: University of Wisconsin Press.

Bolívar, A. (1998) Homogeneidad versus variedad en la estructura de los resúmenes de investigación para congresos. Ponencia presentada en las VI Jornadas de Investigación Humanística y Educativa. Caracas, Venezuela, Universidad Central de Venezuela (Mayo 5 al 9 de 1998)

Bondi, M. y Lorés Sanz, R. (2014). *Abstract in Academic Discourse. Variation and Change*. Frankfurt: Peter Lang.

Cabral, P. J. (2006) *Resumos de Dissertações e teses sobre Língua espanhola*. [Tesis de posgrado]. Universidad de Niteroi. Recuperado de:
http://www.bdt.dn.c.uff.br/tde_arquivos/23/TDE-2007-04-23T111444Z-742/Publico/Dissert-PauloCabral.pdf

Fiorentino, G. (2015). Aspetti problematici del discorso accademico: un'analisi dei riassunti delle tesi di laurea. *Cuadernos de Filología Italiana*, 22, 263-284.

García-Calvo, J. (1999). Un estudio comparativo de “abstract” para eventos científicos en Inglés y Español”. *Delta*, 15 (2), 269-288.

Jiang, F. K., y Hyland, K. (2017). Metadiscursive nouns: Interaction and cohesion in abstract moves. *English for Specific Purposes*, 46, 1-14.

Klimová, K. (2016). Acquisizione dell'italiano accademico in contesto LS e in prospettiva comparativa (modelli e analisi di abstract e incipit). *Études romanes de Brno*, 37 (2), 245-258.

Moyano, E. (2001). Una clasificación de géneros científicos. En *Actas del XIX Congreso aesla*, 1 (9).

Ortega Barrera, I. y Torres Ramírez, A. (2010). Estudio sobre los abstract de artículos de investigación informáticos: evidencialidad y modalidad textual. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 5 (1), 141-153.

Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Ramírez, I. C. (2017). Escritura del género resumen (abstract) en español a partir de la lectura de un artículo de investigación en inglés. *Legenda*, 20 (23), 161-172.

Sabaj, O., Toro, P. y Fuentes, M. (2011). Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación del español. *Onomázein*, 24, 245-271.

Silver, M. (2006). Introducing *abstract* reasoning: world of reference and writer argument across Disciplines. En K. Hyland y M. Bondi (Eds.). *Academic discourse across disciplines*. pp. 75-102. Frankfurt: Peter Lang.

Webgrafía

1. Di Benedetto, S. *Come scrivere un abstract di una tesi*. Recuperado de: <http://www.memosystem.it/articoli/come-si-studia-bene/abstract-di-una-tesi>
2. *Come scrivere l'abstract della tesi di laurea*. Recuperado de: <http://www.universita.it/abstract-tesi/>
3. Corrieri, L. *Come scrivere l'abstract di una tesi di laurea triennale e magistrale*. Recuperado de: <https://www.scribbr.it/struttura-tesi/abstract-tesi/>
4. Koopman, F. *Come scrivere un abstract*. Recuperado de: http://www2.fci.unibo.it/~enzop/Scrittura_abstract.htm
5. *Come scrivere un abstract tesi: consigli e linee guida*. (30 de agosto 2017) Recuperado de: <http://reggioemilia.unicusano.it/studiare-a-reggio-emilia/come-scrivere-un-abstract-tesi/>
6. *Abstract tesi di laurea: come scriverlo (senza problemi)*. Recuperado de: <https://www.atuttatesi.it/laurea/guide-tesi/abstract-tesi-di-laurea-come-scriverlo/>
7. *Come scrivere un abstract*. Recuperado de: <https://www.wikihow.it/Scrivere-un-Abstract>
8. *Come e perché scrivere un abstract scientifico*. [Pdf]. Recuperado de: http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=12&ved=0ahUKEwjcpdfH1tTWAhVnIsAKHe0vDygQFghtMA&url=http%3A%2F%2Fbibliodinie.uniroma2.it%2Fpdf%2Ffredazione_abstract.pdf&usq=AOvVaw1TBqJHf8JANYyqW0YTcDN
9. Capitano, M. *Come scrivere un abstract di una tesi*. (30 de enero 2017). Recuperado de: <http://vivalascuola.studenti.it/come-scrivere-un-abstract-di-una-tesi-120148.html>
10. *Come scrivere l'abstract della tesi*. (26 de enero 2015). Recuperado de: <http://www.lettera43.it/it/comefare/istruzioni-pratiche/2015/01/26/come-scrivere-l-abstract-della-tesi/189/>
11. *Crea el mejor abstract científico de tu vida en un santiamén*. Recuperado de: <http://www.neoscientia.com/abstract-cientifico-ejemplos/>

12. Sepúlveda, E. (14 de octubre 2011). *Cómo hacer un abstract*. Recuperado de:
<https://es.slideshare.net/solartime/como-hacer-un-abstract>
13. *Cómo escribir un abstracto*. Recuperado de: <https://es.wikihow.com/escribir-un-abstracto>
14. *¿Qué es un abstract?* [Pdf]. Recuperado de:
http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=0ahUKEwjh-PCT3NTWAhXpK8AKHftECMgQFghOMAY&url=http%3A%2F%2Fwww.unsj.edu.ar%2FunsjVirtual%2Fcomunicacion%2Fseminarionuevastecnologias%2Fwpcontent%2Fuploads%2F2015%2F06%2F06_Control-de-lectura-Abstract1.pdf&usq=AOvVaw22rEpVvCeB1HhYXtSLCIEs
15. Gallego Espejito, M. *El resumen (abstract)*. Recuperado de:
<http://www.aulafacil.com/cursos/19869/aficiones/escritura/tecnicas-de-expresion-escrita-trabajos-y-tesis/el-resumen-abstract>
16. *Ejemplo de un resumen o abstract*. (3 de enero 2017). Recuperado de:
<https://www.scribbr.es/estructura/ejemplo-de-un-resumen-o-abstract/>
17. *Consejos para la redacción del resumen y las palabras claves*. (septiembre de 2017). [Pdf]. Recuperado de:
<https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/48337/Resumen%20y%20palabras%20clave.pdf>
18. Aguilar Morales, M. *El abstract de la investigación*. (6 de marzo 2015). [Vídeo]. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=QAfPoVAcGGE>
19. Escalona Rojas, T. *Ejemplos de resumen. Cómo hacer un resumen para tesis*. Recuperado de:
<http://aprenderlyx.com/ejemplos-de-resumen-como-hacer-un-resumen-para-tesis/>
20. *Cómo escribir un abstract*. Recuperado de:
https://www.google.es/search?source=hp&q=como+escribir+un+abstract+tesis&oq=como+escribir+un+abstract+tesis&gs_l=psyab.3..0i19k1j0i22i30i19k1.1647.9358.0.10003.35.33.2.0.0.176.3914.6j26.32.0...0...1.1.64.psy-ab..1.33.3849...0j0i10k1j0i22i30k1.0.y7elQD5Qkpo

Anexo 1. Entidad de los estudios empíricos utilizados con relación a las 3 lenguas

Artículos considerados	Español	Inglés	Italiano
Javier García-Calvo (1999) n=185	50 resúmenes de bio-ciencias y 50 de lingüística	35 <i>abstract</i> de bio-ciencias y 50 de lingüística	
Fan-ping Tseng (2011)		90 <i>abstract</i> de Lingüística aplicada de tres revistas diferentes	
Paulo José Mathias Cabral (2006)	132 resúmenes de trabajos de máster ELE.		
Marc Silver (2006)		87 <i>abstract</i> de diferentes disciplinas	
Ivalla Ortega Barrera y Amelia Torres Ramirez (2010)		30 <i>abstract</i> de artículos de informática	
Giuliana Fiorentino (2015)			81 riassunti de tesis de posgrado (<i>magistrale</i>)
Gyula Tankó (2017)		135 <i>abstract</i> de revistas JCR.	

Anexo 2. Macroestructura del resumen. Movidas retóricas del Resumen en lengua española (Sabaj et al., 2011, 268)

1	Explicita el objetivo de la investigación.
2	Da cuenta de los aportes de la investigación.
3	Describe la metodología empleada en la investigación y/o los materiales o fuentes.
4	Adelanta de forma general los resultados de la investigación.
5	Interpreta los resultados.
6	Da cuenta de la necesidad de investigaciones futuras.
7	Hace generalizaciones.
8	Revisa otras investigaciones para dar antecedentes.
9	Identifica un vacío teórico en otras investigaciones.
10	Identifica un vacío metodológico en otras investigaciones.
11	Propone una pregunta no resuelta en otras investigaciones.
12	Presenta las partes (superestructuras o temáticas) del AC.

La variación gramatical en el español jurídico para extranjeros

Miguel Ángel Mora Sánchez

Escuela Oficial de Idiomas de Alicante / Universidad de Alicante

Resumen

Este trabajo va encaminado a la caracterización del español jurídico desde el punto de vista de la lingüística de la variación. Dentro del campo de la sociolingüística actual, la lingüística de la variación establece los condicionantes para concretar los usos lingüísticos que se producen con relación a distintos factores lingüísticos y sociales. La situación de comunicación es uno de esos factores que influye en el uso de la lengua. La teoría variacionista del lenguaje establece que este fenómeno se produce en todos los niveles de análisis de la lengua: el fono-fonológico, el morfosintáctico y el semántico. Nosotros nos vamos a centrar en el ámbito gramatical como eje central de los usos lingüísticos del español jurídico que lo diferencia de otras lenguas de especialidad y, por lo tanto, de otras formas de variación lingüística. Se realizará un breve repaso de algunas de las características del español jurídico como el uso de futuro de subjuntivo (*si lo hubiere...*), usos del gerundio y presencia / ausencia del artículo.

Palabras clave: EFE, español jurídico, lingüística de la variación, variación gramatical.

1. Introducción

Los estudios sobre el lenguaje jurídico en general, y del español jurídico en particular, han contado siempre con la peculiaridad de que una considerable parte de ellos han sido realizados de forma tradicional por los propios usuarios, juristas interesados por el lenguaje. Hemos tenido que esperar hasta el auge de los estudios sobre la enseñanza de lenguas extranjeras para poder observar un cada vez mayor interés sobre las lenguas de especialidad y un intento de abordar estos estudios desde perspectivas lingüísticas más científicas. Este ha sido el caso del español jurídico, que ha recibido una atención creciente, a la par que se han ido desarrollando los estudios de español como lengua extranjera (ELE) (Pastor Cesteros, 2004).

En este pequeño trabajo pretendemos realizar un acercamiento al español jurídico desde una posición lingüística como es la teoría de la variación, de manera que podamos observar cómo algunas de las ideas comunes que circulan sobre esta lengua de especialidad no están sustentadas sino por juicios de los hablantes que no obedecen al rigor lingüístico con el que deberíamos abordar el análisis de este uso específico de la lengua. La necesidad de su enseñanza a extranjeros nos ha obligado a revisar los planteamientos de análisis más tradicionales para intentar llevar a cabo una pequeña presentación de lo que podríamos denominar una “gramática del español jurídico”, objeto de enseñanza y aprendizaje en el aula de ELE (Aguirre Beltrán, 1998, 2004).

2. La variación en la lengua

Si intentamos llevar a cabo un acercamiento sociolingüístico al concepto de lengua, tenemos que partir de la idea de que dentro de cada comunidad lingüística la lengua es variable, en esencia: se manifiesta y se expresa a través de diversas formas que la comunidad lingüística es capaz de identificar. La sociolingüística tiene como eje vertebrador esta premisa, es decir, que tanto las comunidades lingüísticas como las comunidades de habla son heterogéneas, puesto que hasta en las que presentan una estructura aparentemente simple y limitada podemos hallar una jerarquización que afecta en mayor o menor medida a la relación interna entre los elementos que la componen. Si nos acercamos a cualquier comunidad de habla, de cualquier lengua (relacionada a su vez con cualquier sociedad o sector social –rural, urbano, etc.–), observamos diferencias en la forma de hablar de los distintos individuos que la componen. Es más, esas diferencias no son exclusivamente fonéticas, sino que afectan de manera evidente a otros niveles de análisis lingüístico. Estas formas diferentes de usar la lengua, además, se generan según la pertenencia de los hablantes a un grupo social determinado (clase, edad, sexo, etnia, grado de estudios, nivel sociocultural, etc.) y, paralelamente, van asociadas a diferencias también en el valor simbólico que se le otorga a los usos particulares de la lengua.

Estamos hablando de diferencias intralingüísticas e intergrupales que nos conducen irremediablemente a la conclusión de que es una evidencia la coexistencia de diferentes competencias lingüísticas en el seno de una misma comunidad de hablantes. Esto es lo que los sociolingüistas denominan **variación lingüística**. Dentro de esta teoría de la lengua, tenemos que señalar que el elemento, rasgo o unidad lingüística (en los diferentes planos de

la lengua) que puede aparecer de diferentes maneras –esto es, de forma variable– recibe el nombre de **variable lingüística**. De esta forma, tendríamos que explicar la variable lingüística como un conjunto de expresiones de un mismo elemento, y a cada una de las manifestaciones en las que se muestra una variable se le da el nombre de **variante lingüística** (Etxebarria, 2004).

Uno de los objetivos que se han marcado desde la sociolingüística es el de acotar los factores determinantes en la aparición de unas variantes lingüísticas, en contextos particulares, y de otras variantes en circunstancias y situaciones distintas. De esta manera se ha establecido una tipología de dichos factores, que podrían actuar dentro de una comunidad de habla, y que responderían a estas cuatro posibilidades (López Morales, 2004, p. 180):

1. Que las variantes vengan determinadas exclusivamente por factores lingüísticos.
2. Que las variantes vengan determinadas exclusivamente por factores sociales.
3. Que las variantes vengan determinadas conjuntamente por factores lingüísticos y sociales.
4. Que las variantes no vengan determinadas ni por factores lingüísticos ni por factores sociales.

La sociolingüística está especialmente interesada por los factores uno y tres, y, sobre todo, en este último: cuando se analiza y comprueba que la variación lingüística está intrínsecamente relacionada con condicionantes de carácter social, tenemos que hablar de **variación sociolingüística**. En el caso del factor dos, tendríamos que señalar la escasa materialización del condicionamiento exclusivamente social (lo más habitual es que vaya unido a otro de carácter lingüístico); aun así, aunque su interés pueda sentirse como secundario con relación al factor uno, es también objeto de estudio de la disciplina y se refiere fundamentalmente a fenómenos relacionados con el contacto o la coexistencia de variedades, o lenguas, en una misma comunidad. En palabras de Pilar García Mouton:

La variación es un estado habitual de la lengua que supone la convivencia de distintos modelos que están en la base de los procesos evolutivos. Existen unos principios que regulan la variación y la estabilidad de las lenguas. De hecho, la variación no tiene por qué suponer un cambio, puede mantenerse relativamente estable (en Hernández y Martín Butragueño, 2014, p. 400).

Parece claro entonces que, si se cree en la variabilidad de la lengua, inevitablemente estamos abocados a aceptar que esa variabilidad forma parte de la esencia de la lengua, esto es, que formaría parte de lo que algunos lingüistas han dado en llamar el sistema lingüístico. Es decir, que formaría parte de la competencia lingüística del hablante que, por otro lado, tiene comportamientos regulados por la necesidad de comunicación. De hecho, podemos considerar que la variación lingüística es, según Violeta Demonte, “la diferencia sistemática (es decir, imputable a un sistema) y extendida (no un hecho individual) entre entidades similares en muchos aspectos” (en Hernández y Martín Butragueño, 2014, p. 405).

Por último, hay que señalar e insistir en el hecho de que la variación, tal y como ha sido descrita, puede encontrarse en todos los niveles lingüísticos, el fonético-fonológico, el gramatical, el léxico, además del más amplio, el nivel del discurso. Esto es, la variación, entendida como el uso alternativo de formas diferentes de decir lo mismo, puede verse en prácticamente todos los niveles de la lengua, independientemente de su naturaleza o grado de complejidad, desde el que se refiere al componente más evidente (fonético-fonológico) al más amplio (discursivo), sin olvidarnos de los componentes gramatical y léxico. Intentar dar una explicación del funcionamiento de estos usos pasa por un análisis de la forma en que ejercen su influencia factores lingüísticos, por un lado, y factores extralingüísticos, por otro (históricos, geográficos, contextuales y sociales). Parece lógico y natural situar entre esos factores sociales la profesión u ocupación de los hablantes, como veremos en el apartado siguiente de este trabajo.

Sin embargo, todavía nos queda por precisar un aspecto fundamental de la variación como es el de la diversidad. ¿Qué es la diversidad? En palabras, de nuevo, de Violeta Demonte, “la diversidad se toma como característica esencial del lenguaje humano, siendo a la vez indisociable de la existencia de una *gramática universal*” (en Hernández y Martín Butragueño, 2014, p. 412). Dos aspectos fundamentales aporta esta lingüista con relación al tema que nos ocupa: la indisociabilidad entre diversidad y regularidad, por un lado, y la vinculación entre las diversas formas y la jerarquía, por otra. El concepto de *gramática universal* nos remite por asociación al de múltiples gramáticas, pero todas supeditadas a pautas generales de funcionamiento que las hacen reconocibles por los hablantes de la comunidad lingüística. De hecho, “en la mayoría de las teorías formales, se entiende la diversidad como la suma total de las gramáticas distintas que pueden derivarse a partir de un determinado modelo formal” (R. Rodríguez Bravo, en Hernández y Martín Butragueño, 2014, p. 411).

3. La variación y las lenguas de especialidad

“¿Afecta la variación lingüística a las lenguas de especialidad?”, se preguntaba Moreno Fernández (2001) con ocasión de un trabajo sobre el tema. La pregunta resultaba altamente engañosa (o ciertamente retórica) porque tenemos que partir de la idea fundamental de que las propias lenguas de especialidad son formas de esa variación lingüística de la que estamos hablando. Harina de otro costal sería preguntarse si esta variación es de carácter sociolingüístico, es decir, si existen factores sociales que influyen en las formas lingüísticas que presentan estas denominadas lenguas de especialidad.

Habría que puntualizar que es en la lengua para fines específicos donde con mayor claridad se puede observar la finalidad social de los usos lingüísticos (cuando una fiscal lee el escrito de acusación es porque piensa que la jueza lo va a tener en cuenta y va a condenar al acusado por medio de una sentencia con consecuencias sociales sobre el individuo, por ejemplo).

El estudio de las lenguas de especialidad o lenguas para fines específicos (terminología preferida en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras) se relaciona con el impulso de

algunas teorías lingüísticas de desarrollo más reciente, que aquí vamos a sintetizar brevemente en tres:

a) Por un lado, tenemos la **pragmática** que “analiza la lengua como actuación”, y focaliza su análisis en tres aspectos fundamentales para el análisis lingüístico (Pons Bordería, 2005, p. 11-13):

1. La pragmática analiza lo que el lenguaje codifica y lo que el lenguaje transmite (que no necesariamente se corresponde con lo codificado).
2. También se encarga de la relación que existe entre la intención del hablante (lo que el emisor quiere decir) y lo que el receptor entiende.
3. A su vez, la pragmática tiene en cuenta el reflejo de las relaciones sociales.

Sin desdeñar ninguno de los anteriores puntos, es este tercero el que ofrece grandes perspectivas de análisis y aplicación a la enseñanza de los fines específicos. Para comprobarlo, baste un ejemplo: Cuando abordamos una situación comunicativa prototípica del “español de los negocios”, como es la entrevista de trabajo, no solo es suficiente enseñar a los alumnos cuáles son los exponentes lingüísticos que se usan habitualmente en dicha situación; resulta de vital importancia destacar que la relación jerárquica entre el entrevistado y el entrevistador condiciona sus fórmulas de cortesía. De esta manera, el entrevistador puede utilizar el tuteo como estrategia psicológica para crear un ambiente distendido, lo cual no tiene por qué ser indicio de que el entrevistado “deba” seguir el ejemplo y tutear al entrevistador: la relación jerárquica que existe entre ambos hace que las fórmulas de cortesía sean necesarias, por una parte, y existan licencias en su uso, por la otra. Otro caso, el camarero chino que, cuando llegamos a un restaurante, nos suelta: “¿Qué quieres para beber?”, utiliza una expresión aprendida como pregunta convencional entre conocidos, sin entender que la relación cliente-camarero guarda unos patrones de cortesía, comunes a la mayoría de países occidentales, pero que él no tiene asimilados en la nueva lengua. La enseñanza explícita de este tipo de relaciones, que condicionan los usos lingüísticos, puede contribuir al éxito de la acción social implicada en cada situación comunicativa.

b) Por otro lado, tenemos el **análisis del discurso**. Desde esta perspectiva la principal aportación es la de que la comunicación lingüística se materializa dentro de un proceso que se conoce como discurso, y cuyo significado último es el resultado de cooperación de los hablantes que son quienes lo construyen a través de la interacción. De esta manera el discurso es entendido como “*complejo y heterogéneo pero no caótico*” (Calsamiglia y Tusón, 2001, p. 16). Siguiendo esta idea se llega al establecimiento de algunas pautas de comportamiento lingüístico, que Hymes, por ejemplo, desarrolla en un modelo de explicación del hecho comunicativo como la suma de diversos elementos que intervienen en él, y que se conoce con el nombre de SPEAKING. Según este modelo, cuando vamos a preguntar por una reserva en un hotel, activamos hasta ocho elementos diferentes que van a configurar el hecho lingüístico:

- *situación*: conjunto de elementos externos
- *participantes*: los interlocutores
- *finalidades*: conocer la situación de nuestra reserva

- *secuencia de actos*: primero pregunto, luego obtengo respuesta
- *clave*: interpretación del mensaje
- *instrumentos*: lengua oral o escrita
- *normas*: lengua codificada
- *género*: manifestación textual.

c) Por último, la **teoría de la comunicación** más reciente intenta acotar algunos elementos que en las dos perspectivas anteriores quedaban tan solo matizados y dejaban una puerta demasiado abierta a una imprevisible diversidad (Escandell, 2005, p. 12). La heterogeneidad del hecho lingüístico parecía presentar dificultades para su enseñanza, especialmente desde una perspectiva de lenguas extranjeras. La nueva teoría de la comunicación, sin embargo, introduce algunos conceptos que tienen especial relevancia para la enseñanza de los fines específicos. De esta manera, la teoría del marco comunicativo, donde operan elementos como las *circunstancias ambientales*, las *suposiciones* y el *papel de los interlocutores*, integra algunos de los elementos sociales y circunstanciales en el intercambio lingüístico. El nuevo concepto de comunicación (y de sus procesos) se puede sintetizar, por lo tanto, en la siguiente figura:

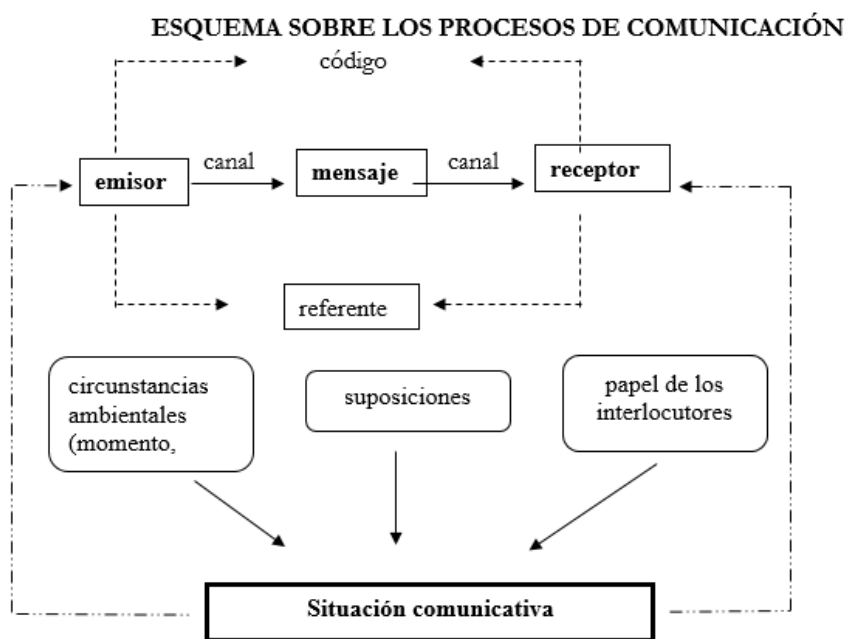


Figura 1. Nuevo concepto de comunicación (Mora Sánchez, 2006, p. 53)

Todos los elementos analizados anteriormente intervienen, en general, en la comunicación lingüística y tienen especial relevancia en el ámbito de la comunicación de especialidad. Pero parece claro que el que mayor relevancia, en términos de rentabilidad instrumental, tiene es el de *marco o guion*, especialmente en el ámbito de la enseñanza para fines específicos (EpFE). Como hemos mencionado, este engloba tanto las circunstancias ambientales como las suposiciones y el papel de los interlocutores. Sin duda, resulta muy interesante para la enseñanza de lenguas destacar que existen comportamientos lingüísticos que obedecen a patrones

socialmente aceptados. Nos referimos al hecho de que, por ejemplo, si nosotros acudimos a un juicio no esperamos que el juicio gire en torno al problema de la expansión de la desertización en España. Es decir, que como hablantes de una lengua materna tenemos una serie de expectativas conversacionales (de la misma manera que cuando entramos en un ascensor, esperamos que alguien nos hable del tiempo y no de la *Crítica de la razón pura* de Kant).

La novedad de este planteamiento radica en que son estas expectativas, que forman parte del bagaje lingüístico de los hablantes y que en cierta manera son previsibles, las que pueden ser objeto de aprendizaje por un no nativo. Y, si vamos un paso más allá, podríamos llegar a entender que este conjunto de elementos que integran la comunicación debería constituir el eje central en el aprendizaje comunicativo de una lengua extranjera y, por tanto, de una lengua para fines específicos.

Pero volviendo a la cuestión de la caracterización de las lenguas de especialidad, tenemos que destacar que el problema no es nuevo (Lerat, 1997, p. 14) y que las respuestas dadas son varias. Aunque existe cierto consenso desde la perspectiva de análisis terminológico en considerar que las lenguas de especialidad presentan un uso diferenciado del léxico y la morfología derivativa (Gutiérrez Rodilla, 2005, pp. 43-50), no existe acuerdo sobre otros planos del análisis lingüístico. De hecho, estudios gramaticales realizados por parte de la lingüística variacionista sobre el inglés, especialmente en la década de los sesenta y los setenta del pasado siglo, determinaron que no existían suficientes diferencias lingüístico-gramaticales para hablar de una lengua diferente de la estándar. Tan solo si aplicáramos la relativamente nueva disciplina del análisis del discurso, así como las perspectivas más recientes de la corriente variacionista de la sociolingüística, podríamos obtener resultados que justificaran su estudio diferenciado.

Si seguimos caminando tras la búsqueda de una serie de elementos que puedan justificar la existencia de las lenguas de especialidad en algunas de sus variantes como puedan ser el caso del español jurídico o del español para la ciencia y la tecnología, tendríamos que poder ser capaces de determinar algunas características mínimas y, en cierta medida, casi intuitivas, fácilmente observables en dichos ámbitos de especialidad. Las podríamos recoger en un simple –a la vez que ilustrativo– cuadro, como el siguiente:

Lenguaje jurídico	Lenguaje técnico-científico
<ul style="list-style-type: none"> • Opacidad, falta de naturalidad y oscurantismo • Léxico específico • Tendencias léxico-estilísticas • Influencias de las lenguas clásicas <ul style="list-style-type: none"> ○ Latinismos ○ Helenismos ○ Arabismos • Influencias de las lenguas modernas <ul style="list-style-type: none"> ○ Anglicismos ○ Galicismos 	<ul style="list-style-type: none"> • Universalidad • Univocidad y denotación • Precisión • Neutralidad y objetividad

Tabla 1. Algunas variantes de las lenguas de especialidad

Este tipo de caracterizaciones genéricas, poco definitorias, de las lenguas de especialidad y las agrupaciones en torno a las pautas de variación lingüística llevó a una revisión de los posibles conglomerados resultantes, en el caso del español, de fines específicos en función de la concurrencia de rasgos lingüísticos concomitantes, y que tuvo como resultado la siguiente propuesta de clasificación:



Tabla 2. Clasificación de los fines específicos del español (Adaptado de Mora Sánchez, 2006)

Según esta distribución de los fines específicos del español, el español jurídico formaría parte del subgrupo del español para las ciencias económicas y profesionales, con los que compartiría rasgos comunes. Sin embargo, la subdivisión que se realiza en esta propuesta conlleva, a su vez, la diferenciación en tres ámbitos porque se intuye la presencia de características específicas de cada uno de esos tres subapartados. En determinar algunas de estas características del español jurídico es en lo que nos vamos a ocupar a lo largo de las páginas siguientes.

4. Variación y español jurídico: tres formas de caracterizar el discurso jurídico

Si pretendemos caracterizar el español jurídico, tendremos que comenzar por intentar acotar qué es lo que entendemos por discurso jurídico. Sin entrar en la distinción del ámbito oral o escrito, vamos a tener en cuenta como discurso jurídico aquellas manifestaciones de la lengua que entran dentro del ámbito del espacio jurídico. Este, a su vez, se caracteriza pragmáticamente por configurar un tipo de texto que ordena y sanciona, de manera que sitúa al ordenante jerárquicamente por encima del destinatario. Asimismo, por otro lado, tendríamos que remarcar la existencia, como en otros tipos de discurso de especialidad, de un doble destinatario: los no expertos en la disciplina y los actores del ámbito institucional, esto es, los

usuarios del derecho y los que están en posesión de un conocimiento de la disciplina específico. Esta doble faceta en el ámbito de la recepción del mensaje es la que nos lleva a pensar en la existencia de la variación comunicativa en el ámbito jurídico, puesto que las condiciones de recepción del mensaje son muy diversas. Esta situación, además, no es privativa de la comunicación jurídica, sino que se da en otros ámbitos de especialidad como la comunicación científica o médica, de manera análoga a la que nos ocupa.

4.1. La caracterización genérica

Una primera forma de caracterizar el español jurídico va a tener que ver con sus componentes lingüísticos, como elementos singularizados dentro de una lengua general. Se nos presenta, pues, la necesidad de definir cuáles son las características de la lengua de especialidad, en este caso el español jurídico, que va a ser objeto de estudio en la clase de ELE. En la obra ya clásica sobre las lenguas de especialidad de E. Alcaraz (2000, pp. 14-25) se señala que hay dos formas de acercarse a las lenguas de especialidad: desde una perspectiva oracional y desde una perspectiva textual. De esta forma, cuando este mismo autor habla de la caracterización del inglés profesional y académico (IPA), establece el siguiente análisis anclado en el plano oracional:

1. Sencillez de la estructura oracional
2. La complejidad de los sintagmas largos
3. Parataxis e hipotaxis
4. Las expresiones hipotéticas
5. Uso de expresiones causales y consecutivas
6. Uso de expresiones finales
7. Uso de expresiones concesivas

Asimismo, este mismo autor en un intento por caracterizar el español jurídico (Alcaraz y Hughes, 2001, pp. 23 y ss.) estableció una serie de rasgos que, según este estudio formaban parte de la identidad de este lenguaje específico y que formarían parte de una caracterización genérica del mismo:

- a) gusto por lo altisonante y lo arcaizante
- b) apego a fórmulas estereotipadas y léxico relacional
- c) creación de nuevos términos
- d) redundancia expresiva léxica
- e) inclinación hacia la nominalización y relexicalización

Esta misma orientación genérica es la que podemos apreciar en el denominado *Manual de estilo del lenguaje administrativo* (1990), donde se enumeran hasta ocho características del lenguaje administrativo, muy cercano al ámbito jurídico, sujetas a cuestiones de gramática y léxico, y que son recogidas en algunos estudios más recientes (Vilches y Sarmiento, 2016):

1. Un léxico especial: *dejación, dación, meritado*
2. Acepciones propias y particulares de la lengua común, incluso no recogidas en los diccionarios: *significar, librar*
3. Uso reiterado de determinadas formas gramaticales
4. Repetición de estructuras sintácticas
5. Mantenimiento de formas anacrónicas poco habituales en la lengua actual: *no lo hiciere*

Sin duda, aunque más precisas, estas caracterizaciones siguen pareciendo demasiado genéricas, donde la presencia de unos pocos rasgos lingüísticos como los enumerados no constituye una palmaria justificación de la existencia de determinada lengua de especialidad ni la necesidad de una atención especial en ELE. Es por ello que surge la necesidad de un análisis más detallado de los usos que percibimos como específicos del español jurídico y que va a constituir la segunda forma de abordar el estudio de las lenguas de especialidad. En cualquier caso, continuamos buscando los usos específicos que distinguirían dicha lengua de la lengua común.

4.2. La aproximación estilística

En dicha búsqueda de los usos específicos del español jurídico entramos en el ámbito de la variación estilística, en un paso adelante sobre la aproximación genérica. Esta aproximación se centraría, con ayuda del análisis del discurso, en la determinación de los usos frecuentes del ámbito de la especialidad (Hernando Cuadrado, 2003), pero sin buscar la sistematicidad de dichos usos. Podemos ver su funcionamiento sobre un ejemplo en el siguiente ámbito:

Usos discursivos de los determinantes en el ámbito jurídico

- Uso del denominado sustantivo escueto: expresión del sustantivo reducido conceptualmente a su esencia gracias a la omisión de determinante (tanto en singular como en plural):

Se reconoce el derecho de ***fundación*** para fines de ***interés*** general, con arreglo a la ley (*CE*, 34.1).

- Uso genérico (más frecuente) y singularizante del artículo en función del tipo de texto jurídico.

El que se proponga interponer recurso de casación pedirá, ante el Tribunal que haya dictado ***la*** resolución definitiva, un testimonio de la misma, y manifestará la clase o clases de recurso que trate de utilizar (*LEC*, 885)

- Es abundante el uso del determinante neutro lo como elemento sustantivador de adjetivos (que llega incluso a convertirlos en nombres propios):

En las causas contra Diputados y Senadores será competente la Sala de **lo** Penal del Tribunal Supremo (CE 71.3).

- Se pueden observar algunas combinaciones particulares de ciertos indefinidos:
 - La combinación de *un* con un futuro imperfecto de indicativo señala que el sintagma o grupo sintagmático nominal que encabeza no existe en la actualidad, pero existirá (incluso con carácter prescriptivo):

Una ley orgánica regulará la institución del Defensor del Pueblo como alto comisionado de las Cortes Generales, designado por estas para la defensa de los derechos comprendidos en este Título, a cuyo efecto podrá supervisar la actividad de la Administración, dando cuenta a la Cortes Generales (CE, 54).

- Aparición del determinante indefinido *alguno/a*, en posición pospuesta al sustantivo, con la que su significado es equivalente al de *ninguno/a*:¹

Los miembros del Gobierno no podrán ejercer otras funciones representativas que las propias del mandato parlamentario, ni cualquier otra función pública que no derive de su cargo, ni actividad profesional o mercantil **alguna** (CE, 94.3).

- Anteposición del determinante indefinido *todo*, por el que se le confiere al sustantivo un rasgo significativo de generalización (equivalente a *cualquier* o *todos los*):²

El ejercicio de la tutela es también incompatible con el de **todo** cargo o representación política (CE, 60.2).

Quizá este tipo de descripción de los fenómenos lingüísticos se acerque en cierta medida a lo que entendemos como gramática descriptiva, esto es, el estudio de las maneras diversas que tiene una lengua de combinar los diferentes elementos que la componen (Demonte, 2000) y que va a dar lugar a la idea de que una lengua no está formada por una única gramática, sino por la suma de varias. Esta será la perspectiva que abordaremos en el siguiente punto del presente trabajo.

4.3. Desde la lingüística de la variación

Desde el punto de vista de la lingüística de la variación, el español jurídico podría ser considerado como una variante de la lengua general. Esta orientación de la lingüística diferencia tres tipos de variantes (Extebarría, 2013, p. 225):

- **Indicadores** o variantes que presentan diferencias de uso según los grupos sociales. Son insensibles a la variación estilística.

- **Marcadores** o variantes que establecen una estratificación estilística y social.
- **Estereotipos** o variantes sobre las que sí predominan las etiquetas resultantes de la evaluación social.

Si tenemos en cuenta una gran parte de los análisis que afectan al español jurídico, podemos apreciar una notable influencia de la evaluación social. En una parte importante de ellos se abordan cuestiones que tienen que ver con la corrección, actualización o modernización del español jurídico, en aras de una pretendida claridad en el mensaje. De hecho, utilizamos el marbete de “español jurídico llano” (Carbó y Mora, 2012), entendido como lengua accesible a un mayor número de hablantes, conocedores del código utilizado, para quienes el uso de la lengua en este ámbito resulta, en ocasiones, críptico. En los últimos años esta situación ha cristalizado en lo que ha venido denominándose “modernización” del español jurídico (Montolío, 2012a, 2012b).

4.3.1. ¿Qué es el español jurídico? La evaluación sociolingüística

Vamos a tomar dos aspectos señalados en la mayoría de caracterizaciones del español jurídico que hemos manejado: el *oscurantismo* y el *arcaísmo*, como muestra de lo que denominamos la evaluación sociolingüística.

En el siguiente cuadro resumimos algunas de las características del discurso jurídico, que son el resultado de uno de los análisis más recientes sobre el mismo (Montolío, 2012b), en el que se separan lengua oral y lengua escrita. Como podremos observar, a pesar de que se parte de la idea de que cada una de estas formas de la lengua puede presentar características diferenciadas, esto no evita que ambas caracterizaciones sean objeto de ciertas consideraciones generales del español jurídico, cargadas de juicios y valoraciones que giran en torno a lo que estamos denominando evaluación sociolingüística.

<p style="text-align: center;">Lengua oral (Briz, 2012, p. 41)</p>	<p style="text-align: center;">Lengua escrita (Montolío, 2012b, p. 70)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Es oscuro (críptico): terminología, excesos de formalidad léxica y sintáctica • Dicción, a veces no cuidada, con errores estilísticos (derivados del discurso escrito) • Conducta interaccional no ajustada al nivel sociocultural de los ciudadanos afectados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de párrafos complejos • Conectores complejos • Sintaxis concatenada.

Tabla 3. Características del discurso jurídico

Esta caracterización está adoptando una perspectiva del destinatario *lego* que, en realidad, es tan solo uno de los posibles destinatarios, como ya hemos señalado con anterioridad, y está

profundamente cargada de valoración, de una visión negativa de la forma que tiene esta lengua en la actualidad. Al conjunto de valoraciones sobre la lengua que realizan los propios hablantes es a lo que se refiere la evaluación sociolingüística. De hecho, si seguimos ahondando en algunos de los análisis de naturaleza estilística del español jurídico, volvemos a encontrarnos con muestras de valoraciones dirigidas a los usos que presentan este tipo de lengua, de las cuales entresacamos el siguiente fragmento de un análisis sobre un texto legal:

Existen bastantes errores gramaticales: en la línea 23 la recta construcción del periodo exige una preposición para delante del verbo innovar; no se respeta la coherencia temporal: el primer párrafo empieza con un presente (“introduce”) para luego pasar a un pasado (“se aprobaron”, línea 7) y retomar luego el presente (“se establece”, líneas 9 y 10); y son frecuentes las repeticiones, no necesariamente exigidas para la precisión del texto: también en el primer párrafo coinciden los siguientes sintagmas: “actividad docente e investigadora”, “actividad investigadora desarrollada”, “normas de desarrollo”, “actividad investigadora en desarrollo”, “en el desarrollo del proceso de evaluación” y “evaluación de la actividad investigadora” (De Miguel, 2000, p. 12).

Algunos recientes estudios que intentan incorporar al análisis el discurso oral jurídico (Briz, en Montolío, 2012b) arrojan una serie de conclusiones que van en la línea de la consideración de que el objetivo básico es acercar el español jurídico al ciudadano, puesto que la comunicación tiene que estar basada en una actuación lingüística encaminada a la comprensión en todo momento. Todo debería girar, pues, en torno a la *claridad*, característica que se relaciona con otras que configurarían un “catálogo de buenas prácticas”: brevedad, relevancia, adecuación y cortesía.

Estas propuestas de renovación del español jurídico, en realidad, no son tan nuevas, sino que responden a una actitud general sobre una forma del español que cuenta ya con cierta tradición (Etxebarria, 1997; Cazorla, 2007) y que evidencian la pervivencia de las valoraciones sociales sobre el lenguaje. La sociolingüística propone otro tipo de análisis de la lengua y de sus variantes. Es por eso que aquí vamos a plantear el estudio del español jurídico desde otra perspectiva, que se enriquece con algunos de los análisis vistos hasta ahora.

4.3.2. Gramática general y gramáticas particulares

El enfoque variacionista del análisis lingüístico busca, entre otras cosas, la sistematicidad como rasgo definitorio de la variación. La consideración de que la variación es la forma natural de las lenguas y que las actitudes frente a ella pueden estar plagadas de prejuicios lingüísticos es la principal baza para abordar desde otro punto de vista el español jurídico y sus formas.

Por otro lado, la variación gramatical no ha sido siempre el objeto de estudio más abordado, porque en algunas teorías negacionistas se les resta credibilidad a ciertas formas que adoptan en determinados contextos. Sin embargo, los estudios gramaticales más recientes defienden que el objetivo de la gramática no es otro que el de “presentar, caracterizar y razonar la variación lingüística” (Demonte, 2000, p. 8).

4.3.3. Algunos casos de gramática del español jurídico para ELE

Nuestra intención aquí no es otra que la de esbozar la diferente tipología de relaciones que se establece entre la gramática general y la gramática del español jurídico, con especial incidencia en el ámbito de ELE (Gutiérrez Álvarez, 2010). Esto es, simplemente vamos a intentar marcar algunas de las situaciones repetidas en los usos discursivos para intentar avanzar hacia la sistematicidad de una gramática del español jurídico. De esta manera vamos a plantear a continuación algunas relaciones particulares que se producen.

4.3.3.1. La gramática general en el discurso jurídico: el caso del artículo

Resulta evidente la presencia de la lengua general en el español jurídico y por eso esta va a ser la relación fundamental que rijan toda la gramática de este ámbito específico, como podemos observar en el siguiente ejemplo:³

USOS DEL ARTÍCULO

La referencia genérica

Cuando se emplea un sustantivo para referirse con él a cualquiera de los individuos de la categoría a la que pertenece, el sistema de uso de los artículos es el siguiente:

Contable

un/una + singular

el/la + singular

los/las + plural

No contable

el/la + singular

La referencia específica

A) Si se habla por primera vez del elemento en cuestión:

- Con los sustantivos que se refieren a entidades contables:
 - Para referirnos a un elemento o individuo de la categoría o especie: ausencia de artículo. (3) *Este caso no tiene solución.*
 - Para referirnos a un elemento o individuo en concreto: un/una. (4) *La necesidad de reforma que tiene una sociedad moderna puede alcanzar límites insospechados.*
- Con los sustantivos que se refieren a entidades no contables: ausencia de artículo. (5) *Vamos a ver dramatismo en este testimonio.*

B) Si se habla de elementos que **ya han aparecido**:

- Con los sustantivos que se refieren a entidades contables: **el/la-los/las**. (6) *Perdona que llegue tan tarde, pero es que se me ha retrasado la vista.*
- Con los sustantivos que se refieren a entidades no contables: **el/la**. (7) *¿Has visto la fuerza que tenía el testigo principal?*

Tabla 4. Uso del artículo en el discurso jurídico

4.3.3.2. La variación en el discurso jurídico: el caso del artículo

A pesar de lo mencionado anteriormente, el español jurídico presenta algunos usos particulares que, perteneciendo a la lengua general, tienen una clara motivación en la lengua específica, de manera que pasa a formar parte de la variación de la lengua general, donde se intuye una escasa presencia.

Usos particulares del artículo

- Expresión del sustantivo reducido conceptualmente a su esencia gracias a la omisión de artículo (tanto en singular como en plural):
La ley regulará el estatuto de los funcionarios públicos, el acceso a la función pública de acuerdo con los principios de mérito y capacidad, las peculiaridades del ejercicio de su derecho a sindicación, el sistema de incompatibilidades y las garantías para la imparcialidad en el ejercicio de sus funciones (CE, 103.3).
- Abunda el uso de la forma neutra **lo** + adjetivo para convertirlo en sustantivo:
*La responsabilidad criminal del Presidente y los demás miembros del Gobierno será exigible, en su caso, ante la Sala de **lo** Penal del Tribunal Supremo (CE, 102.1).*

Tabla 5. Usos particulares del artículo en el español jurídico

4.3.3.3. Frecuencia de uso en el discurso jurídico: el caso de los usos del sustantivo

Sin duda, uno de los criterios para determinar la sistematicidad de elementos gramaticales en el español jurídico es el de la frecuencia de uso, entendida esta como la selección de recursos lingüísticos en contextos comunicativos específicos, que no se dan en la lengua general:

Género de los sustantivos deverbales

Recuerda que:

Los sustantivos que proceden de verbos, de uso frecuente en el español jurídico, pueden tener género masculino o femenino, según su terminación.

- Son femeninos los que acaban en:
 - **-ción/-sión:** *testificación, adhesión*
 - **-(d)ura:** *apertura*
- Son masculinos los que acaban en:
 - **-m(i)ento:** *juramento, procedimiento*
 - **-aje:** *sabotaje, dopaje*
- Son masculinos o femeninos según el referente personal:
 - **-ante/- (i)ente:** *demandante, solicitante.*

Tabla 6. Género de los sustantivos deverbales

4.3.3.4. La gramática general y los usos ¿incorrectos? en el discurso jurídico: el caso del gerundio

La perspectiva de análisis variacionista se centra en la consideración de que todas las formas de la lengua son resultado de la evolución natural de las mismas. Se entiende, pues, que la normatividad tiene que ver con la dimensión social de la lengua, no con su tendencia natural.

Valores del gerundio	
Modo	<i>Hay que trasladar a los presos llevándolos en furgonetas blindadas.</i>
Causa	<i>Habiendo obtenido la orden de alejamiento, pudo descansar tranquila</i> (= pudo descansar tranquila porque obtuvo la orden de alejamiento).
Tiempo	<i>Nos los encontramos entrando en la Sala de lo Penal.</i> (= mientras/cuando entraban en la Sala de lo Penal). <i>Habiendo ganado el juicio, se fueron a celebrarlo</i> (= una vez ganado el juicio).
Condición	<i>Declarando todos, será más fácil que lo condenen</i> (= si declaramos todos).
Concesión	<i>Aun habiéndolo denunciado muchas veces, la policía no actuó</i> (= aunque lo habían denunciado muchas veces).

Tabla 7. Valores del gerundio

Si tenemos en cuenta las palabras de Brucart, la gramática “debe caracterizar todas las propiedades del sistema lingüístico, no solo aquellas que afectan a la normativa” (Brucart, 2011, p. 9). De ahí que la gramática delimite lo que es gramatical y lo que es agramatical, mientras que la norma (como forma de variación que es) establezca lo que es correcto o incorrecto. Teniendo esto en cuenta, habría que reflexionar sobre el valor de las formas consideradas incorrectas dentro del español jurídico (y que formarían parte de su gramática específica, puesto que describen usos de la lengua), como las que presentamos a continuación:

Usos incorrectos del gerundio

En español jurídico aparecen muchos gerundios considerados incorrectos porque indican:

a) Posterioridad

Se escaparon de los juzgados huyendo al aeropuerto.

(Se escaparon de los juzgados y huyeron al aeropuerto)

b) Con valor de una oración de relativo

Ley regulando el consumo de medicamentos.

(Ley que regula el consumo de medicamentos)

Tabla 8. Usos erróneos del gerundio

4.3.3.5. Usos de la gramática general especialmente presentes en el discurso jurídico: sustantivos provenientes de participios de presente

La necesidad comunicativa de las situaciones planteadas en el ámbito jurídico es la que determina, sin lugar a dudas, la elección de ciertos recursos lingüísticos. Los valores significativos de algunas terminaciones morfológicas del español adquieren mayor relevancia en situaciones comunicativas que presentan esa necesidad expresiva, como se puede ver en el siguiente caso:

Sustantivos procedentes de un participio de presente

Habrás observado que en el español jurídico aparecen muchos sustantivos procedentes de antiguos participios verbales de presente. El sufijo para formar dichos sustantivos es **-ante/-iente**.

Son antiguos adjetivos que tienen ahora función de sustantivo y significado agentivo (“el que hace algo”). Ejemplo: **otorgar** ⇨ *otorgante*; **intervenir** ⇨ *interviniente*

Tabla 9. Sustantivos derivados de participio de presente

4.3.3.6. Usos específicos del español jurídico: el futuro de subjuntivo

La gramática general dispone de recursos lingüísticos que el discurso jurídico selecciona según sus necesidades comunicativas. Es más, dichos recursos lingüísticos han sido sustituidos en la lengua general por otros, que, ocupando su espacio, satisfacen las necesidades comunicativas de los hablantes. Es el caso del futuro de subjuntivo que observamos en el siguiente cuadro:

Observa las formas verbales destacadas en el ejercicio siguiente. Esta forma corresponde al futuro de subjuntivo, forma verbal en desuso en el español estándar, pero que es un rasgo característico del español jurídico. En el español estándar en estos casos suele aparecer el presente o pretérito imperfecto de subjuntivo.

Ejemplo: *El que **matare** a cualquiera de sus ascendientes o descendientes, o a su cónyuge, será castigado...* (CP, art. 405).

hallar	comer	asistir
hallare	comiere	asistiere
hallares	comieres	asistieres
hallare	comiere	asistiere
halláremos	comiéremos	asistiéremos
hallareis	comiereis	asistiereis
hallaren	comieren	asistieren

Observa que la forma de futuro de subjuntivo se construye sobre la raíz del indefinido de indicativo (al igual que el imperfecto de subjuntivo):

Infinitivo	Indefinido	Futuro de subjuntivo
cantar	cantó	cantare
tener	tuvo	tuviere
poder	pudo	pudiere

Fíjate en que la forma de futuro de subjuntivo es igual que la de imperfecto de subjuntivo, excepto que acaba en **-e** en lugar de **-a**:

dijera ⇨ pretérito imperfecto de subjuntivo

dijere ⇨ futuro de subjuntivo

Tabla 10. Uso del futuro de subjuntivo en el español jurídico

5. Conclusiones

Llegados a este punto, lo único que queremos hacer es una revisión de los principales hilos argumentales que han querido guiar la lectura de estas líneas, y que condensan las principales ideas que se han planteado a lo largo de las páginas anteriores. De manera bastante telegráfica las podríamos formular de esta manera:

1. La variación gramatical constituye una selección de recursos de los hablantes.
2. La selección de recursos lingüísticos responde a necesidades comunicativas concretas.
3. El repertorio de recursos gramaticales del español jurídico se ajusta a la gramática general.
4. La gramática del español jurídico presenta particularidades sistemáticas que han de ser atendidas en la enseñanza de ELE.

Notas

¹ Según la *Nueva Gramática de la Lengua Española* de la RAE (2009), el determinante indefinido *alguno* en posición pospuesta y el determinante *ningún* (con valor negativo) pertenecen a la misma clase de determinantes inespecíficos (ver. *Manual de la NGLLE*, 15.5.2a). Por otra parte, el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005) ya recogía la siguiente anotación en la entrada 5 de *alguno*: “Cuando el indefinido *alguno* va pospuesto al sustantivo, tiene sentido negativo y equivale a *ninguno*: *No hay impedimento alguno por mi parte*, equivalente a *No hay ningún impedimento por mi parte*. Esto ocurre también en locuciones adverbiales del tipo *en modo alguno*, *de modo alguno*, *en parte alguna*, etc. [= en ningún modo, de ningún modo, en ninguna parte, etc.]. Cuando estas locuciones van pospuestas al verbo, exigen que este vaya en forma negativa: “*El Gobierno de la isla no puede aceptar de modo alguno esa política*” (*Proceso* [Méx.] 1.12.96); “*La palabra hamburguesa no aparece en parte alguna*” (*Vanguardia* [Esp.] 30.5.95); por el contrario, cuando se antepone al verbo, este va en forma afirmativa: “*En parte alguna aparece la palabra hamburguesa*”.

² Ante un sustantivo singular sin determinante, equivale a *todos los* + el sustantivo en plural: *Todo delito será castigado* [= todos los delitos serán castigados]. Como señala Ignacio Bosque, *todo*, con este valor generalizador se combina con sustantivos contables, pero no con no contables. De igual forma, no aparece en contextos que acompañan a sustantivos plurales. En el caso de esta última combinación parece que predomina el valor de la totalidad frente al de generalización: “Del mismo modo que al combinarse con nombres contables en plural (como en *todos los días*) *todo* denota la totalidad de un conjunto de unidades indivisas” (Bosque y Demonte, 1999, p. 1058).

³ Todos los ejemplos de este apartado han sido extraídos de Carbó Marro y Mora Sánchez (2012).

Bibliografía

Aguirre Beltrán, B. (1998). Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos. *Carabela*, 44, 5-29.

Aguirre Beltrán, B. (2004). La enseñanza del español con fines profesionales. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, (1), 109-128.

Alcaraz Varó, E. (2000). *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza.

Alcaraz Varó, E. y Hughes, B. (2002). *El español jurídico*. Madrid: Ariel.

Bosque, I. y Demonte, V. (1999). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, t. I.

Brucart, J. M^a. (2011). Gramática y norma lingüística. Zaragoza Lingüística.

Recuperado de: https://zaragozalinguistica.files.wordpress.com/2011/03/brucart_zl.ppt

Cabré, M^a T. y Gómez de Enterría, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

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

Carbó Marro, C. y Mora Sánchez, M. Á. (2017). La metodología en la enseñanza del español jurídico: la atención a la forma y el enfoque léxico. *Cahiers du Géres*, 8, 159-181.

Cazorla Prieto, L. M. (2007). *El lenguaje jurídico actual*. Madrid: Thomson Reuters Aranzadi.

De Miguel, E. (2000). El texto jurídico-administrativo. Análisis de una orden ministerial. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 4.

Demonte, V. (2000). Gramática, variación y norma: una tipología. *Estudios Hispánicos*, 17, 3-49.

Etxebarria, M. (1997). El lenguaje jurídico y administrativo: propuestas para su modernización y normalización. *Revista Española de Lingüística*, 27, 341-380

Etxebarria, M. (2013). La variación lingüística: precisiones en torno a la noción en diversas teorías lingüísticas. *Oihenart*, 28, 207-239.

Gutiérrez Álvarez, J. M. (2010). El español jurídico: propuesta didáctica orientada a la acción como base para un curso. *MarcoELE*, 11.

Gutiérrez Rodilla, B. H. (2005). *El lenguaje de las ciencias*. Madrid: Gredos.

Hernández, E. y Martín Butragueño, P. (Eds.) (2014). Qué es variación lingüística. En *Variación y Diversidad Lingüística. Hacia un Campo Unificado*. pp. 397-464. México: El Colegio de México.

Hernando Cuadrado, L. A. (2003). *El lenguaje jurídico*. Madrid: Verbum.

Lerat, P. (1997). *Las lenguas especializadas*. Barcelona: Ariel.

López Morales, H. (2004). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.

Montolío, E. (2012a). La modernización del discurso jurídico español impulsada por el Ministerio de Justicia. Presentación y principales aportaciones del informe sobre el lenguaje escrito. *Revista de Lengua i Dret*, 57, 95-121.

Montolío, E. (Ed.) (2012b). *Hacia la modernización del discurso jurídico*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Mora Sánchez, M. Á. (2006). Sobre los fines específicos del español: límites y deslindes para su aplicación a la clase de ELE. *Frecuencia L*, 32, 51-58.

Moreno Fernández, F. (2001). Lenguas de especialidad y variación lingüística. En S. Barrueco, E. Hernández y L. Sierra (Eds.), *Lenguas para fines específicos (VII). Investigación y enseñanza*. pp. 3-14. Alcalá de Henares: Universidad.

Pastor Cesteros, S. (2004). La enseñanza del español con fines específicos. En *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas*. pp. 301-321. Alicante: Universidad.

Vilches Vivancos, F. y Sarmiento González, R. (2016). *Lenguaje jurídico-administrativo. Una lengua de especialidad*. Madrid: Dykinson, S.L.

Semántica léxica del discurso económico. Aplicación a un corpus para la enseñanza del español como segunda lengua

Eva Narvajás Colón
Universidad de Ciencias Aplicadas Rhein-Main

Resumen

El estudio versa sobre la aplicación de las aportaciones de la *semántica de marcos* y el *enfoque léxico* a la didáctica del léxico en el aula de español con fines específicos (EFE). Se ofrece una reflexión sobre la importancia de la enseñanza de vocabulario, así como algunas pautas para planificar su enseñanza en el aula con el objetivo de potenciar y desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, basándonos en qué consiste el conocimiento de una unidad léxica y desarrollando estrategias que afiancen su almacenamiento y consolidación en el lexicón mental para garantizar un adecuado uso por parte del estudiante de lengua extranjera. Nuestra propuesta metodológica se basa en describir algunas redes de relaciones que establecen entre sí palabras en torno al campo léxico del dinero. Estas redes se basan en distintos tipos de relaciones, en esta ocasión nos centraremos en relaciones de sinonimia y antonimia, atendiendo a aspectos tales como la frecuencia de uso, el efecto que provocan –connotación– y otras unidades léxicas con las que suelen combinarse –colocaciones–. El dominio de una unidad léxica será mayor cuantos más aspectos se conozcan de ella; no hablamos de proporcionar toda esta información cada vez que aparece una nueva palabra, sino de ofrecer progresivamente ese contenido conceptual para que el alumno almacene en su lexicón mental el vocabulario a través de significados y redes. El estudio tiene como objetivo mejorar la competencia comunicativa, intercultural y de mediación de los estudiantes de EFE a través de un más profundo conocimiento del léxico.

Palabras clave: semántica de marcos, enfoque léxico, redes semánticas, unidad léxica, sinonimia, antonimia, connotación.

1. Introducción

Este estudio analiza aspectos de unidades léxicas, referidas al léxico económico y financiero, que faciliten al alumno un mayor conocimiento de las mismas garantizando una mejora en sus intercambios comunicativos en situaciones de lengua de su entorno académico y laboral.

La propuesta es la práctica en el aula del *enfoque léxico* en combinación con las aportaciones de la lingüística cognitiva, cuya premisa fundamental es la interconexión entre las tres partes de la experiencia humana: lenguaje, mente y mundo, y entre cuyos postulados destaca que la función primera del lenguaje es significar y que no es correcto separar el componente gramatical del semántico.

2. Marco teórico

En este apartado se exponen brevemente las aportaciones de la *semántica de marcos* para sentar una base teórica sobre la que tratar el desarrollo de la competencia léxica del estudiante. Según la definición de *marco* desarrollada por Charles J. Fillmore, la relación que se establece entre los conceptos y el significado que un concepto evoca tiene que ver con la experiencia del mundo que una comunidad de hablantes comparte. Cada concepto está ligado a otros, cuando un hablante elige un concepto y no otro para expresar un significado asume que su interlocutor comparte con él las experiencias que le permiten interpretar el significado pretendido y no otro. Un marco se define como cualquier cuerpo coherente de conocimientos que es presupuesto por el concepto al que se refiere una determinada palabra.

Estas aportaciones han repercutido en la didáctica de lenguas extranjeras y se han consolidado en el *enfoque léxico*. La publicación en 1993 del libro *The Lexical Approach* del lingüista Michael Lewis propició un cambio de paradigma en la enseñanza. Lewis propone una visión léxica del lenguaje. La principal incidencia es su propuesta de enfrentar a los alumnos a bloques prefabricados de palabras (*chunks*) en lugar de unidades aisladas. Esto supone priorizar el tratamiento del léxico en la clase y dedicarle un trabajo explícito proporcionando un contexto (situación extralingüística) y un co-texto (entorno lingüístico), de esta manera los aprendientes llegarán a conocer no solo el significado de las palabras, sino también su uso y sus restricciones dentro del conjunto al que pertenecen.

Descartaremos la tendencia a representar la enseñanza del vocabulario como un listado de palabras y partiremos de la unidad léxica, definida como una secuencia con un significado unitario que remite globalmente a un concepto, es un sistema abierto y puede estar integrada también por una o más palabras: expresiones prepositivas o combinaciones sintagmáticas y expresiones lexicalizadas. Para que el alumno, además de conocer el concepto al que corresponde una unidad léxica, sea capaz de usarla correctamente, habremos de presentarle la serie de aspectos que la componen: pronunciación y ortografía, morfología, sintaxis, semántica, pragmática, sociolingüística y su valor dialectal. Concluimos que aprender una unidad léxica no significa solo conocer su significado, sino los rasgos que permiten reconocerla en diferentes contextos y usarla de un modo adecuado.

3. Corpus de análisis

Para la composición del corpus de este estudio nos servimos de los siguientes materiales:

- REDES, Diccionario combinatorio del español contemporáneo: las palabras en su contexto, dirigido por I. Bosque
- Diccionario de la lengua española, Real Academia Española
- Corpus Diacrónico del Español (CORDE)
- Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)

4. Análisis del corpus: resultados

El conocimiento de un ítem léxico es un proceso gradual en el que se aprende no solo la forma y el significado, sino también una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre ese ítem y otras palabras y morfemas que constituyen subsistemas de diferentes niveles (Baralo, 2005).

Estas relaciones entre las palabras constituyen redes semánticas, las cuales se definen como una forma de representación de conocimiento lingüístico en que las interrelaciones entre diversos conceptos o elementos semánticos son visualizadas como un mapa conceptual.

Las relaciones de significado que se dan entre los conceptos pueden ser de distintos tipos, entre otras, hiperonimia, hiponimia, holonimia, meronimia, sinonimia y antonimia. En este trabajo tomamos como base para la realización de redes, por un lado, la relación semántica de la sinonimia y por otro, la antonimia. El modo de proceder se muestra en los dos siguientes apartados.

4.1. Sinónimos de dinero

Los términos analizados fueron: *capital*, *cuartos*, *efectivo*, *fortuna*, *guita*, *parné*, *pasta* y *patrimonio*. Primero se consultaron las entradas en la RAE. Para los términos *capital* y *fortuna* se ofrecían sinónimos; respecto a *cuartos*, *guita*, *parné* y *pasta* informaba de su valor vulgar o coloquial; de *patrimonio* se recogían las colocaciones *patrimonio nacional* y *neto*. Después se observó la frecuencia de uso, contexto y colocaciones en el CORDE y CREA. La consulta de estos corpus sirvió para concluir la alta frecuencia de *capital*, *efectivo*, *fortuna* y *patrimonio*; frente al desuso de *guita*, *parné* y *cuartos*, los dos primeros frecuentes en textos literarios de finales del XIX y principios del XX y el último relegado a la expresión *jugarse los cuartos*; estos términos han sido sustituidos por el también coloquialismo *pasta*, del que si bien no se recogen referencias en el CORDE sí las hay en el CREA, corpus del que se obtienen numerosas colocaciones como: *dar / sacar la pasta a alguien*, *sacar / soltar la pasta*, *quedarse / fugarse con la pasta*, *aborrarse / costar / embolsarse / llevarse / tener una pasta*, *racanear pasta*, *pasta gansa*, *un montón de pasta*. Por último, se consultó

REDES, solo *capital*, *fortuna* y *patrimonio* aparecían recogidos en este diccionario y obtuvimos las combinaciones más frecuentes de los mismos.

Se desprende que el profesor ha de ser cauteloso al responder con un sinónimo a la pregunta de qué significa un concepto. El manejo de sinónimos, ayuda al alumno a almacenar en su lexicón mental un grupo de unidades léxicas que remiten a un concepto, algo productivo al reconocer pasivamente, por ejemplo, en la lectura, dichas unidades. Sin embargo, es insuficiente al participar activamente en una conversación o redactar un texto, ya que la elección de un vocablo u otro dependerá del contexto y co-texto en el que dicha unidad aparezca y los sinónimos pueden no resultar intercambiables.

En ocasiones resultará útil la enseñanza de las colocaciones donde dichos términos aparecen. REDES facilita la labor cuando el término se recoge en él; sin embargo, no es siempre así, por ejemplo, con *pasta*, en tales casos otras herramientas, como el CORDE y el CREA, ayudan a elaborar nuestra propia lista de colocaciones.

4.2. Adjetivos antónimos: connotaciones y proceso de sustantivación

Nos centramos en tres pares de adjetivos antónimos y algunos sinónimos de estos. La primera oposición remite a tener o no dinero (*rico / pobre*), los dos siguientes pares a modos de actuación (*generoso / tacaño*, *aborrador / despilfarrador*). Este corpus nos servirá para comentar las connotaciones de algunos de los términos y tratar la sustantivación de los adjetivos en español.

La connotación supone la acción y efecto de conotar, es decir, que conlleva, además de su significado específico, otro de tipo apelativo. Cuando se habla de connotación, a la par, se hace utilización de su antónimo: la denotación, la cual se define como el significado básico de cualquier palabra, es decir, el que le otorga un diccionario. El significado denotativo es objetivo y no discrepante, mientras que el connotativo es subjetivo al ser fruto de sentimientos y emociones. Esta subjetividad no es arbitraria, las comunidades de habla comparten unas creencias y valores que confieren a unos vocablos una connotación más positiva que a otros. Tomemos el término *tacaño* y la definición registrada en la RAE; *miserable* aparece como su primer sinónimo, le siguen lindezas como *ruin* y *mezquino*. La cualidad de la tacañería no goza de buena fama, sin embargo, las consecuencias de acusar a un amigo de tacaño distan mucho de las de miserable, ruin o mezquino; por tanto, la carga negativa de los tres últimos adjetivos es muy superior a la del primero que, aun siendo negativo, no entraña la connotación de los otros. Distinguiremos pues, dentro de los valores semánticos que una palabra sugiere, los que se relacionan con sentimientos positivos de los que se asocian a negativos. De los primeros se dice que son eufóricos y de los segundos disfóricos.

Por otro lado, sustantivar significa convertir un elemento de la oración en un sustantivo. Trataremos aquí de la sustantivación y lexicalización de los adjetivos, es decir, de estructuras en que un adjetivo pasa a ocupar el lugar del sustantivo y funciona como núcleo del sintagma nominal, y el artículo como determinante. La cuestión es qué factores intervienen en este proceso y qué tipos de adjetivos se sustantivan con más facilidad que otros; en definitiva, dilucidar por qué es común escuchar, *es un avaro* o *un despilfarrador*, pero no *es un generoso* o *un austero*. Según Briz (1990) los adjetivos referidos a personas se sustantivan con frecuencia,

llegando a la designación de las mismas (*un avaro = un hombre avaro*), y algunos se han convertido léxicamente en sustantivos.

El grado de sustantivación puede ser el mismo en *un pobre / un rico*, pero si comparamos los siguientes ejemplos:

un tacaño: ¿un generoso?

un derrochador: ¿un austero?

se observa que, mientras la sustantivación del adjetivo negativo resulta natural, la sustantivación de los adjetivos positivos no. Con tales adjetivos la sustantivación se reduce a contextos genéricos o en plural con artículo determinado, así aparecen sustantivados en contextos en los que se refieren a una clase de individuos (*los generosos*). Por tanto, se trata de sustantivaciones ocasionales.

Gramaticalmente y según recoge la RAE, todos ellos, tanto positivos como negativos pueden sustantivarse, las siglas (U. t. c. s.) así lo indican (Utilizado también como sustantivo). Sin embargo, con los positivos la sustantivación suele ser ocasional y con los segundos está lexicalizada. Por lo general en el habla coloquial es más usual que tales adjetivos positivos aparezcan al lado de un “nombre” indefinido como:

una persona, una mujer, un tipo; resulta común: es una persona muy desinteresada, es una mujer extremadamente generosa, es un tipo muy austero.

Extraemos de lo dicho que cuando procedemos a sustantivar un adjetivo positivo hay una intención comunicativa, probablemente la de otorgar a ese adjetivo una carga negativa, de manera que se usa una estructura sintáctica más propia de un adjetivo negativo. Así, por ejemplo:

Juan es una gran persona y además es muy espléndido.

Este Juan es un espléndido, anda siempre invitando y regalando justo a quien menos lo necesita.

En la primera frase *espléndido* denota la cualidad positiva de quien es generoso y magnánimo, mientras que en la segunda *espléndido* aparece sustantivado y adquiere una connotación disfórica.

5. Conclusiones

Este estudio ha girado en torno a la cuestión de cómo mejorar la competencia léxico-semántica de estudiantes universitarios alemanes de EFE en una escuela de negocios. El dominio de una unidad léxica será mayor cuantos más aspectos se conozcan de ella, no hablamos de proporcionar toda esta información cada vez que aparece una nueva palabra, sino de ofrecer progresivamente ese contenido conceptual para que el alumno almacene el vocabulario a través de significados y redes. El aspecto colocacional es esencial en el proceso de adquisición de una lengua ya que el desconocimiento de estas restricciones combinatorias es lo que separa las producciones de un hablante nativo de otro que no lo es. Como señala Salvador (2004), más allá del conocimiento de

la gramática y del vocabulario para la generación de combinaciones oracionales más o menos inéditas en una lengua dada, el uso de unas piezas prefabricadas como lotes de conjunto, que actúan en un repertorio de recursos rutinarios al servicio de distintas tareas comunicativas, constituye sin duda la piedra de toque del dominio de una lengua.

Bibliografía

Baralo, M. (2005). La competencia léxica en el Marco común europeo de referencia. *Revista CARABELA*, 58, 27-48.

Bosque, I. (2004). *REDES, Diccionario combinatorio del español contemporáneo: las palabras en su contexto*. Madrid: Ediciones SM.

Briz, A. (1990). El proceso de sustantivación y lexicalización de los adjetivos con artículo en Español. *Filología Románica*, 7, 231-240.

Cruse, A. (2011). *Meaning in language*. Oxford: Oxford University Press.

Fillmore, C. J. (1985). Frames and semantics of understanding. *Quaderni di Semantica*, 6 (2), 222-254.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.

Salvador, V. (2004). Fraseología y educación discursiva. *Letras de Hoje*, 135, 45-64.

Revista Digital Interactiva: cómo presentar una *startup* en la clase de ENE. Una experiencia de aula

Gloria Nieves Iglesias
Hochschule Bremen

Resumen

El siguiente artículo es el resultado de una experiencia de aula que se enmarca dentro de la enseñanza del Español para Fines Específicos (EFE), y en concreto, en el campo de Español para los negocios (ENE). A través de la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) los estudiantes de Gestión Empresarial Internacional de la Hochschule Bremen han sido capaces de analizar una *startup* empleando el método Pestel y Dafo. Posteriormente, y con los resultados obtenidos, los alumnos han diseñado una revista digital interactiva.

El éxito de esta experiencia de aula confirma que el Aprendizaje Basado en Proyectos supone una valiosa herramienta para la enseñanza de ENE y una alternativa didáctica plausible a los métodos tradicionales, ya que incrementa la motivación de los estudiantes, implica un aprendizaje orientado a la acción y contribuye a la reflexión tanto del aprendizaje de ENE como de su propio entorno de aprendizaje, es decir, de su área de estudios.

Palabras clave: EFE, Español de los Negocios, Aprendizaje basado en proyectos, startups en la clase de EFE, retroalimentación por pistas.

1. Introducción

Trabajar el tema ‘nuevos emprendedores’ y la proliferación de *startups* en los cursos de ENE es algo muy extendido y se presta a cuantiosos análisis, pues por lo general suscita interés entre los alumnos y propicia numerosas discusiones en clase. Al mismo tiempo, para más de un profesor de ENE, se ha convertido en estos últimos años en parte integral de la programación del curso por diversas razones. En primer lugar, permite a los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos sobre su propia materia de estudio al aprendizaje de español como L2. En segundo lugar, y teniendo en cuenta el perfil académico y profesional del estudiante de ENE, la temática propuesta permite abordar otras cuestiones fundamentales y distintos aspectos relacionados con las necesidades formativas basados en la interculturalidad.

Asimismo, la enseñanza de EFE está cada vez más comprometida en promover un “aprendizaje basado en la acción” lo que significa primar el aprendizaje experimental por encima del meramente académico. La siguiente cita atribuida a Aristóteles “lo que tenemos que aprender a hacer, lo aprendemos haciendo” evidencia este pensamiento hacia la acción. Por su parte, y en la misma línea que el filósofo griego, Edgar Dale sostiene que los métodos más efectivos para el aprendizaje son aquellos en los que existe una menor pasividad por parte del estudiante (Vargas, 2010, p. 298).

Es, por tanto, debido a ese sentido práctico del aprendizaje de tipo “aprender haciendo” y a la necesidad de operativizar el conocimiento adquirido, el motivo por el que se planteó esta experiencia práctica como un proyecto de curso. De esta manera se apelaba al alumno para que se implicara en su propio proceso de aprendizaje, pues en definitiva a lo que aspira el binomio enseñanza-aprendizaje es a fomentar la autonomía del alumno. Para ello el docente debe convertirse en *facilitador* y procurar aportar los mecanismos necesarios para lograr individuos autónomos y capaces de desenvolverse en situaciones reales.

2. Marco teórico

En el constructivismo subyace la idea de que el individuo es parte activa de su aprendizaje a través de sus experiencias, las cuales sirven de canalizador para dar significado a lo experimentado. De ahí que el constructivismo se apoye especialmente en la psicología cognitiva y en la psicología social, y más concretamente en las teorías cognitivistas del aprendizaje fundamentadas entre otros por Piaget y las teorías del aprendizaje social de Vygotsky. Para Piaget el aprendizaje es un proceso activo, en el cual el conocimiento se genera a través de la experiencia directa del individuo con su entorno, quien lo transforma a su vez para darle significado por medio de la interacción constante con otros sujetos (Piaget, 1978). Por su parte, la teoría del aprendizaje social de Vygotsky prioriza la interacción social como herramienta generadora de procesos cognitivos (Vygotski, 1978).

Y es en este contexto de aprendizaje en contacto directo con el entorno (experimentación directa con el entorno) y de interacción social (trabajo cooperativo entre los miembros del grupo) donde cobra especial relevancia la idea del aprendizaje colaborativo que subyace en este proyecto. Concretamente de los tres sistemas de motivación propuestos por Johnson y Johnson (1985): el individualista, el competitivo y el cooperativo. El más relevante

para el proyecto de curso realizado es el cooperativo, por cuanto comparte las premisas cognitivistas y de interacción social propuestas por Piaget y Vygotsky. Además, porque como sostienen Johnson y Johnson, el éxito o el fracaso de una tarea está en gran medida determinada por la combinación de razones intrínsecas y sociales, esto es, el deseo o no de superación personal (motivación interna) y de alcanzar las metas propuestas por parte del individuo, lo que se traduciría en un mayor o menor grado de implicación en la consecución de la tarea a desarrollar. A su vez, en dicho éxito o fracaso, no solo influye la motivación interna, sino que también hace falta algo más para transformar la experiencia en conocimiento. Es entonces cuando entra en juego la interacción social (interdependencia positiva grupal) que contiene toda una serie de elementos cohesionadores grupales como el intercambio de ideas, la interacción positiva y dinámica del grupo, las cuales contribuyen y orientan al sujeto para obtener el mejor resultado posible en la tarea a desarrollar. O dicho de otro modo, “cada alumno alcanza la meta que se ha propuesto en la medida en que los compañeros de su grupo alcanzan las suyas” (Fernández de Haro, 2013, p. 1).

Los estudios realizados por Johnson y Johnson acerca del aprendizaje cooperativo sentaron la base para una posterior revisión de su teoría en torno al papel del profesor en el aprendizaje y la resolución de conflictos generados en el seno del aprendizaje en grupo. Los nuevos paradigmas teóricos, también de carácter sociocognitivos al igual que sus precursores, afirmaban que en todo proceso de aprendizaje se suceden de manera natural conflictos e intercambios de ideas entre sus miembros, los cuales se consideran como un enriquecimiento tanto para el aprendizaje individual como para el aprendizaje grupal, ya que a partir del intercambio y de la interacción se construye el conocimiento. Por lo tanto, los conflictos intragrupales son percibidos como un elemento más del proceso generador de conocimiento y por ende de aprendizaje. Esto explica que tanto el aprendizaje cooperativo como el colaborativo comparten el mismo enfoque constructivista del conocimiento. Sin embargo, difieren en un aspecto esencial a la hora de aplicarlo en el aula, esto es, el papel que adopta el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En general su visión difiere en que mientras en el aprendizaje cooperativo hay una mayor intervención docente sobre el aprendizaje de los alumnos, en cambio, en el colaborativo el rol del profesor es más secundario; responde más a un papel de guía o facilitador del aprendizaje y por ello confiere a los grupos más autonomía y responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje. “No se trata, pues, de la aplicación circunstancial de técnicas grupales, sino de promover el intercambio y la participación de todos en la construcción de una cognición compartida” (Roselli, 2011, p. 179).

3. Descripción del proyecto

3.1. Tema

El proyecto consistió en la búsqueda de una *startup* relacionada directamente con la economía solidaria o cuya actividad económica contribuyera de algún modo a mejorar la situación socioeconómica y medioambiental de alguna región o país en vías de desarrollo, o incluso de algún grupo concreto en riesgo de exclusión social. Una vez elegida la *startup* los estudiantes

tuvieron que analizarla utilizando para ello el método de análisis de viabilidad empresarial PESTEL y DAFO y argumentar si dicho concepto empresarial podía ser o no aplicable realmente a otros países o realidades socioeconómicas distintas.

El análisis y los resultados obtenidos se plasmaron en una revista digital online diseñada por los propios estudiantes aplicando las TIC.

3.2. Objetivos

Los objetivos del proyecto se enmarcan en tres perspectivas diferenciadas entre sí, pero al mismo tiempo complementarias. En primer lugar, una dimensión de carácter psicolingüístico orientada a la mejora de las competencias de la L2 y que, además, presta atención al estilo de aprendizaje del alumno y al desarrollo de sus propias capacidades y destrezas psicolingüísticas. En segundo lugar, una dimensión intercultural que permite a los estudiantes tomar conciencia de la importancia del binomio lengua-cultura, puesto que partimos de la premisa de que la falta de parámetros culturales dificulta notablemente la integración y la interacción de los aprendientes de una L2 con los nativos de la lengua meta. En tercer lugar, una dimensión basada en la acción, pues un tipo de enseñanza-aprendizaje fundamentado en la acción y que, además, promueva la autonomía del estudiante refuerza su seguridad a la hora de enfrentarse a nuevos retos relacionados con la L2, ya que contribuye a que se desenvuelva de manera natural y crítica en situaciones reales relacionadas con los conocimientos adquiridos a lo largo de sus estudios.

3.3. Características generales

Se presentó como un proyecto de curso obligatorio y evaluable. Todo lo relacionado con el contenido del texto de la revista digital interactiva, así como su diseño responde a una evaluación de tipo formativa. Por su parte, la presentación oral que cada grupo realizó de su proyecto en clase ante el resto de alumnos fue evaluada siguiendo los parámetros de una evaluación sumativa (requisito impuesto desde la propia institución educativa).

Dicho proyecto se desarrolló a lo largo de un semestre académico, concretamente el semestre de verano que tiene lugar de marzo a junio de 2017. Tras el diseño de la revista online los estudiantes tuvieron que realizar una presentación oral por grupos ante el resto de compañeros de curso por la cual obtuvieron una nota final.

El número de horas lectivas semanales dedicadas al español es de tres horas. Para la realización del mismo se pidió a los alumnos que libremente formaran grupos de trabajo. El único requisito que se les impuso fue que los grupos no superasen los cuatro miembros cada uno de ellos. El resultado final fue: dos grupos de tres estudiantes y un grupo de cuatro.

En cuanto a la implementación del proyecto¹, esta se realizó en diversas fases de acuerdo a criterios formales (preparación y temporización), instrumentales (diseño y creación de la revista digital interactiva) y evaluativos.

3.4. Metodología

El método que se aplicó es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), pues desde las autoridades educativas se insta a los centros educativos a fomentar aprendientes autónomos. ¿Pero qué se entiende por *autonomía en el aprendizaje* desde un punto de vista educativo? El *Diccionario de términos clave de ELE* la define como “la capacidad que desarrolla el alumno para organizar su propio proceso de aprendizaje. A diferencia de la autonomía, de carácter espontáneo e inconsciente, que cada persona puede ejercer en la vida cotidiana, la autonomía en el aprendizaje es intencional, consciente, explícita y analítica. Su ejercicio implica la determinación del aprendiente de ser responsable y de tomar decisiones personales sobre su aprendizaje” (Diccionario de términos clave de ELE, 2016).

Por tanto, para conseguir aprendientes autónomos hay que desterrar la idea de que las aulas sean lugares aislados del mundo de los estudiantes y carentes de un sentido práctico para concebirlas como espacios destinados a la experimentación. Y para lograrlo el método más adecuado parece ser el ABP, pues como sostiene Lourdes Galeana de la O (2006) son muchas las ventajas que ofrece al proceso de aprendizaje:

promueve que los estudiantes piensen y actúen en base al diseño de un proyecto, elaborando un plan con estrategias definidas, para dar una solución a una interrogante y no tan solo cumplir objetivos curriculares. Permite el aprender en la diversidad al trabajar todos juntos. Estimula el crecimiento emocional, intelectual y personal mediante experiencias directas con personas y estudiantes ubicados en diferentes contextos. Los estudiantes aprenden diferentes técnicas para la solución de problemas al estar en contacto con personas de diversas culturas y con puntos de vista diferentes. Aprenden a aprender el uno del otro y también aprenden la forma de ayudar a que sus compañeros aprendan. Aprenden a evaluar el trabajo de sus pares. Aprenden a dar retroalimentación constructiva tanto para ellos mismos como para sus compañeros. El proceso de elaborar un proyecto permite y alienta a los estudiantes a experimentar, realizar aprendizaje basado en descubrimientos, aprender de sus errores y enfrentar y superar retos difíciles e inesperados (Galeana de la O, 2006, p. 3).

Además, consideramos que el ABP, desde el punto de vista del aprendiente, resulta motivador y muy didáctico pues, por un lado, desempeña una función destacada en el proceso de adquisición del conocimiento, al tratarse de tareas distintas a las propuestas regularmente en clase y, por otro lado, pueden ser aplicables al mundo real. Y esto se explica por diversas razones. En primer lugar, porque el ABP es una metodología cuyas raíces se encuentran en el constructivismo de Vygotsky y Piaget. En segundo lugar, favorece y facilita la integración de las tecnologías, lo cual permite adaptarse a una generación vinculada a ellas. Y en tercer lugar, prepara a los estudiantes para enfrentarse a un mundo laboral cada vez más complejo y transversal, en el sentido propuesto por Bunk (1994), que aboga por una educación orientada

a la “competencia de acción”, que integra cuatro tipos de saberes: técnica, metodológica, social y participativa (Bunk, 1994, pp. 10-11).

4. Implementación del proyecto

4.1. Contextualización: perfil de los participantes

En el proyecto participaron diez estudiantes de la Hochschule Bremen: nueve de nacionalidad alemana y uno de nacionalidad española (este último es un estudiante de intercambio universitario de la Universidad de Valencia). Todos ellos cursan Gestión y Dirección Internacional. En dichos estudios el español como L2 forma parte curricular. El nivel de conocimientos de ELE de los estudiantes se sitúa entre el B2 y el C1 (según el Marco de Europeo de Referencia).

4.2. Planificación y temporización

La planificación del proyecto y el tiempo para cada una de las partes de las que consta el mismo aparecen detalladas en la siguiente tabla. Las fases mencionadas están clasificadas de acuerdo al contenido y al número de textos a redactar elaborados por los alumnos, así como también teniendo en consideración el tiempo del que disponían para su redacción y entrega al docente.

Fases	Número de texto a preparar	Contenido textual	Duración
I. PRIMERA FASE			
1. Formación de los grupos 2. Selección de la <i>startup</i> 3. Búsqueda de datos relacionados con la <i>startup</i> 4. Justificación del tema	Primer texto	1. <i>Startup</i> : tipo de producto que comercializa, actividad productiva, descripción e historia de la empresa, ubicación (España o Latinoamérica), marco de actuación, datos económicos y comerciales. 2. Justificación de la elección del producto.	Tres semanas

II. SEGUNDA FASE			
Análisis PESTEL y DAFO de: a) la <i>startup</i> objeto de estudio. b) un segundo país en el que dicha <i>startup</i> pudiera trasladar su actividad productiva.	Segundo texto	1. Análisis del país en el que se ubica la <i>startup</i> seleccionada utilizando el método de análisis PESTEL y DAFO para mostrar el grado de éxito y viabilidad del producto. 2. Análisis de otro país en el que dicha <i>startup</i> pudiera trasladar su actividad productiva (procesos de expansión e internacionalización empresarial). 3. Análisis contrastivo entre ambos países y argumentación de resultados derivados del estudio realizado acerca de la viabilidad o no de dichos procesos de internacionalización.	Tres semanas
III. TERCERA FASE			
Creación y diseño de la revista digital interactiva		1. Aplicación de los textos escritos. 2. Editorial y filosofía de la revista.	6 semanas
IV. CUARTA FASE			
Evaluación del proyecto			1 día

Tabla 1. Fases del proyecto

4.3. Corrección textual

Por lo general, la evaluación es un tema que desde el punto de vista formativo suele suscitar cierto malestar y desidia por parte del alumnado y del profesor, y sobre todo si se trata de la evaluación escrita,² ya que tanto unos como otros prefieren concentrarse más en otro tipo de competencias comunicativas de la lengua. Para una gran parte de estudiantes, así como de docentes, la función evaluadora escrita es percibida como el final del camino en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando en realidad debería ser considerada como un instrumento integrador y corrector al servicio de dicho proceso. Si pensamos en la evaluación escrita como el último escalón, a buen seguro habremos dejado de atender ciertas necesidades o carencias formativas que suelen producirse durante el aprendizaje y que requieren de mayor

atención durante el proceso. Asimismo, prescindir de ella es un error ya que en términos formativos aporta mucha información acerca del progreso de aprendizaje llevado a cabo por el alumno respecto a los conocimientos adquiridos de la L2 y permite asegurar de manera continuada y consciente dicho avance. Por ello, puede ser un elemento motivador tanto para alumnos como para profesores. Sin embargo, puesto que expresar el discurso mental con corrección y coherencia en un texto escrito exige procesos cognitivos muy complejos, resulta fundamental una buena planificación de la misma, como sostiene Ángel Sanz Moreno (2009) “la evaluación de la competencia de los alumnos para plasmar el discurso mental en un texto escrito es una tarea verdaderamente compleja que requiere planificación a corto, medio y largo plazo” (Sanz Moreno, 2009, p. 9). Además de comunicarla a los estudiantes, pues no basta con que el alumno sepa que va a ser evaluado: hay que informarle de cuáles serán los parámetros y la reglas que se emplearán.

De este modo, y con el fin de que la evaluación escrita no fuera considerada por parte de los estudiantes que participaron en el proyecto como algo ajeno al proceso de aprendizaje-enseñanza de la L2 y, en cambio, sí como un instrumento a su alcance con el que completar sus propias lagunas o resolver y reforzar sus propios conocimientos de la L2, se combinaron dos métodos. Por un lado, el *método autocorrectivo*; por otro lado, la *retroalimentación por pistas*. Ambas metodologías se enmarcan dentro de un modelo de evaluación de carácter formativo, que comprendió un total de seis semanas divididas en una primera fase de tres semanas (redacción del primer texto y a continuación su corrección doble: grupal y docente), y una segunda fase de otras tres semanas (redacción del segundo texto y posterior corrección doble: grupal y docente).

Según el diccionario etimológico chileno (Etimologías Latín, 2016), “autocorrectivo” procede de auto (por sí mismo) y de correctivo (que corrige errores). Por tanto, el *método autocorrectivo* pretende que el propio alumno encuentre y solucione el error, promoviendo y facilitando su autonomía.

Si bien esta metodología aplicada puede ser exitosa (como quedó demostrado tras el análisis de resultados), requiere también una fuerte implicación por parte de los docentes puesto que exigir a un alumno que resuelva los problemas sin ningún tipo de intervención por parte de estos significa abandonarlo a su suerte, y pondría en duda el *principio de facilitador* atribuido a la función docente y, en consecuencia, produciría una enorme desmotivación y desinterés de los aprendientes y con ello el fracaso en la consecución de la tarea.

Para evitar dicha frustración se aplicó el método de *retroalimentación por pistas*. Una metodología inspirada por un lado en las tesis de Silvia Cruz, quien afirma que “una de las claves para un aprendizaje exitoso reside en el feedback que el aprendiente recibe de los demás” (citado en Brown, 1994, p. 219) y, por otro lado, en las teorías del constructivismo, concretamente en las teorías del aprendizaje social.

Esta metodología de evaluación es una forma de feedback basado en la autocorrección que aúna los esfuerzos personales de cada uno de los miembros que componen el grupo con la función facilitadora docente. Autocorrección porque son los propios aprendientes quienes de manera colaborativa y grupal deben esforzarse por encontrar la solución al tipo de error detectado previamente por el profesor y su posterior corrección. Facilitadora porque el profesor orienta y ayuda a hacer efectiva dicha autocorrección. ¿Y cómo se realizó en este caso?

A través de una tabla que categoriza los errores por medio de un código basado en colores y que se entregó a los estudiantes al comienzo del curso. La siguiente tabla muestra la manera en la que se operativizaron las tres dimensiones competenciales de la lengua de acuerdo con aspectos formales y aspectos textuales del escrito:

- a) la competencia lingüística: ortografía, gramática y léxico
- b) la competencia sociolingüística: adecuación
- c) la competencia discursiva: coherencia y cohesión







CATEGORIZACIÓN DE ERRORES	
TIPO DE ERROR	COLOR
Acentuación	
Género y número de las palabras: masculino y femenino; singular y plural	
Léxico: inadecuación al contexto, extranjerismo o inexistente	
Coherencia y adecuación	
Cohesión (conectores)	
Gramaticales: modos, tiempos verbales y su concordancia	

Tabla 2. Categorización de errores

Finalmente, y con el fin de explicar los errores fosilizados no resueltos, así como visibilizar los que se repetían con más frecuencia, se pasó a un tercer tipo de feedback grupal en el aula. Para esto se preparó un documento con dichos fallos que se mostraron y comentaron en clase.

El proceso circular de la *retroalimentación por pistas* empleado en el proyecto junto a la doble corrección por grupos y por el docente, más una corrección final del profesor en clase (feedback grupal en el aula) convierte este método en una herramienta de reflexión transversal y dinámica de gran utilidad en la corrección escrita para la enseñanza de L2, ya que, en primer lugar, pone el acento en las capacidades estratégicas del alumno para la resolución de problemas. En segundo lugar, permite desestigmatizar el concepto del error, al mostrarlo como algo natural y compartido por otros aprendientes y presentarlo como un elemento integrador dentro del proceso de aprendizaje. En tercer lugar, es un cohesionador grupal ya que promueve el trabajo colaborativo.

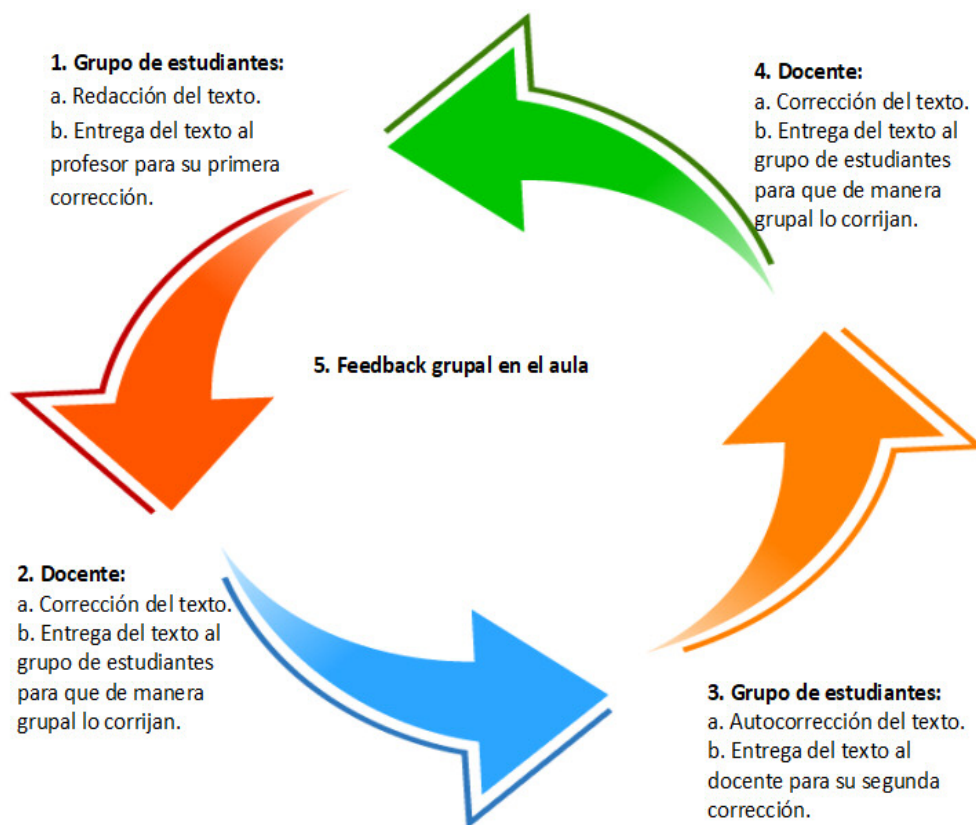


Figura 1. Retroalimentación por pistas (adaptada de Silvia Cruz, 2009)

4.4. Diseño del proyecto

Una vez terminadas las fases de evaluación del texto escrito y resueltos los problemas relacionados con el contenido del proyecto se pasó al diseño de la revista. Para esta fase se emplearon seis semanas siguiendo la planificación detallada anteriormente en la tabla 1.

Para el diseño se utilizó *Issuu*, una aplicación de edición de contenidos digitales en formato revista interactiva, además del correo electrónico, wikis y skype.

Para la explicación sobre el funcionamiento y la familiarización de la aplicación *Issuu* se emplearon dos horas de clase. A partir de entonces, y a lo largo de las seis semanas siguientes (véase tabla 1. Fases del proyecto, tercera fase) los estudiantes diseñaron libremente sus propias revistas. La intervención del profesor en esta fase fue mínima, básicamente intervino en la resolución de problemas técnicos o comentarios relativos al formato de la revista. Luego, cada dos semanas, el profesor recibía de los alumnos a través de correo electrónico el enlace de acceso a *Issuu*, que contenía un modelo de muestra para conocer en qué situación se encontraba el proceso de creación de la revista.

5. Resultados

Tras la finalización del proyecto se entregó a los alumnos un cuestionario de evaluación anónimo con el fin de conocer sus opiniones acerca del mismo. Con él se pretendía verificar la utilidad de los proyectos a la hora de medir la adquisición y la consolidación de conocimientos de L2, así como su grado de efectividad y autonomía de la lengua, además de comprobar hasta qué punto la heterogeneidad de los miembros de un grupo puede favorecer o entorpecer el proceso de aprendizaje y la resolución de tareas.

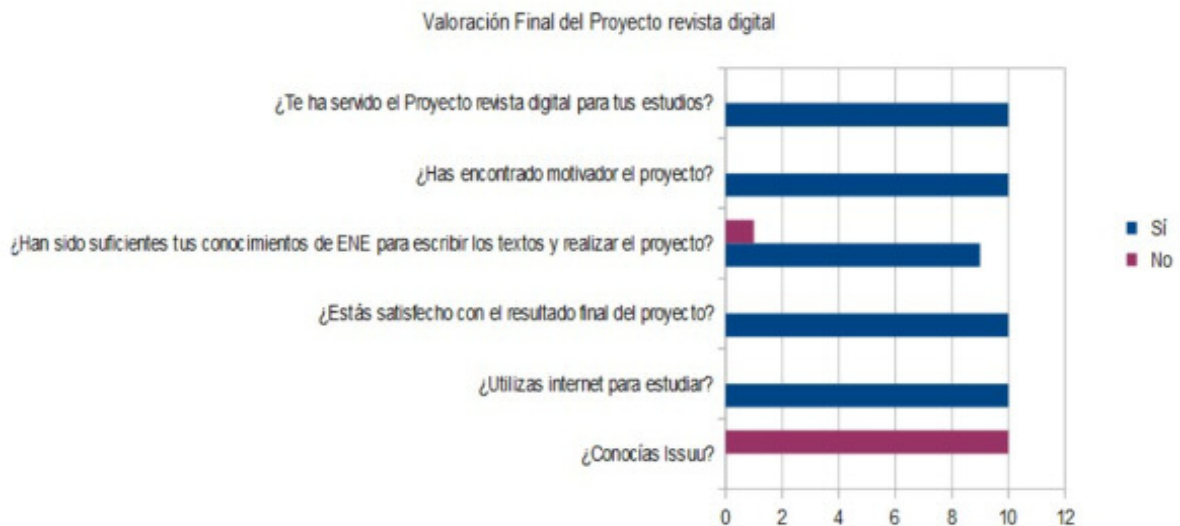


Figura 2. Valoración final del proyecto

Los resultados de la figura 2 confirman su éxito. El total de los participantes quedaron satisfechos con su trabajo y con la utilidad del mismo en relación con sus estudios. Asimismo, también lo encontraron motivador. Tan solo destaca un participante que aseguró que sus conocimientos no fueron suficientes para escribir los textos y realizar el proyecto.

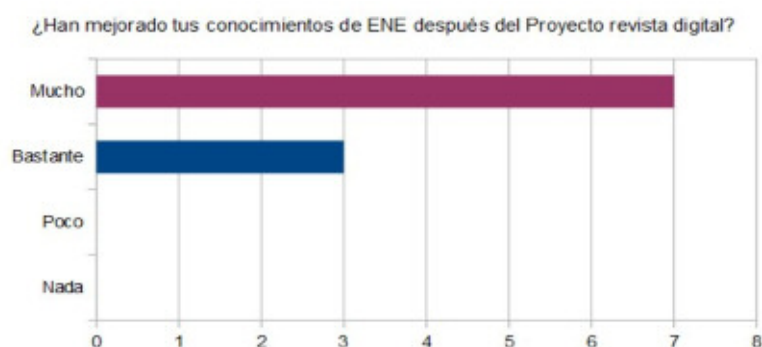


Figura 3. Mejora de los conocimientos en ENE tras la realización del proyecto

También los resultados de la figura 3 acerca de la mejora de conocimientos de ENE demuestran que el proyecto contribuyó a mejorar sus conocimientos del español como L2. De las cuatro posibilidades de respuesta ordenadas de *mucho* a *nada*, 7 participantes respondieron *mucho* frente a 3 que opinaron *bastante*.



Figura 4. Recomendación del proyecto a futuros estudiantes de ENE

En la última figura volvemos a ver que los resultados obtenidos son positivos. Nueve de los diez estudiantes encuestados respondieron que recomendarían este proyecto a otros compañeros. Tan solo uno se muestra dudoso, lo que induce a pensar que se trataría del mismo participante que en la figura 2 respondió que sus conocimientos de ENE eran insuficientes. La manifestación de esta duda podría interpretarse como algo positivo ya que dejaría una puerta abierta a posibles interpretaciones futuras.

6. Conclusiones

A la vista de los resultados obtenidos en el apartado anterior podemos concluir que el proyecto objeto de este análisis fue un éxito y alcanzó las expectativas planteadas por el docente. Esto demuestra que la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) representa una alternativa factible a los métodos tradicionales de enseñanza de idiomas, aunque para que verdaderamente sea útil requiere de una buena planificación y un manejo adecuado del tiempo para que las tareas propuestas se realicen y entreguen en los plazos acordados. Asimismo, el hecho de que se adapte a las necesidades reales y a las características formativas de los estudiantes la convierte en una herramienta pedagógica que permite preparar futuros profesionales, los cuales algún día deberán demostrar sus capacidades y destrezas lingüísticas y comunicativas en la L2.

Por otra parte, al plantearse este proyecto desde una perspectiva de aprendizaje basado en la acción y por tanto eminentemente práctico (presentación de un producto final) que incluía distintos tipos de actividades relacionadas tanto con cuestiones de lengua, pero también con conocimientos previos de los alumnos, contribuyó al aumento de la motivación y una mayor identificación con el resultado final.

Otro aspecto que llama la atención se refiere a las relaciones de colaboración intra y extra grupal que se generaron como consecuencia del diseño y creación de la revista. Lejos de imperar un ambiente de rivalidad, los proyectos se desarrollaron en un entorno de colaboración entre iguales.

Por último, y teniendo en consideración el perfil digitalizado de los estudiantes de hoy en día, cómo presentar una *startup* en la clase de Español de los Negocios (ENE) a través de una revista digital interactiva permitió la integración de las nuevas tecnologías sin que por ello los objetivos planteados en el proyecto quedaran supeditados a estas.

Notas

¹No se pudo determinar el número de horas exactas que comprendió el proyecto, ya que la mayor parte del mismo se realizaba fuera del aula.

²Nos referimos en este caso concreto a la corrección de textos escritos.

Bibliografía

Autocorrectivo. (2016). *Etimologías Latín*. Recuperado el 3 de noviembre de 2016, <http://etimologias.dechile.net/?autocorrectivo>

Autonomía en el aprendizaje. (2016). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 3 de noviembre de 2016, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/autonomia.htm

Brown, D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.

Bunk, P. (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesional de la RFA*. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14. Recuperado el 10 de noviembre de 2016, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116>

Esteban, M. (2011). Del “aprendizaje basado en problemas” (ABP) al “aprendizaje basado en la acción” (ABA). *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), 91-107. Recuperado el 5 de noviembre de 2015, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4018931>

Fernández de Haro, E. (2013). El trabajo en equipo mediante aprendizaje cooperativo. En M. D. Villena y A. Muñoz. Recursos para la tutoría en el aula universitaria (pp. 57-90). Recuperado el 3 de noviembre de 2016, <http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/09/El-trabajo-en-equipo-mediante-aprendizaje-cooperativo-en-grupos.pdf>

Galena de la O, L. (2006). Aprendizaje Basado en Proyectos. Investigación en Educación a Distancia. *Revista Digital*, 1-17. Recuperado el 5 de noviembre de 2015, <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>

Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1985). Motivational Processes in cooperative, competitive and individualistic learning situations. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education*. Vol. II: The classroom Milieu. pp. 249-286. New York: Academic Press.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Recuperado el 2 de febrero de 2017, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Piaget, J. (1978). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.

Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Recuperado el 2 de febrero de 2017, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Roselli, N. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12, 173-197. Recuperado el 5 de octubre de 2016, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5123804>

Sanz, A. (2009). *Orientaciones para la corrección de textos escritos*. Cuadernos de Inspección Educativa. Gobierno de Navarra. Recuperado el 2 de febrero de 2017, <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/correccion.pdf>

Vargas, S. (2010). Aprender enseñando. Nuevas metodologías en el área de expresión gráfica. En *Actas de las I Jornadas sobre Innovación Docente y Adaptación al EEES en las Titulaciones Técnicas*. pp. 297-302. Granada: Universidad de Granada. Recuperado el 2 de febrero de 2017, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3350533>

Vygotsky, L. (1978). Interaction Between Learning and Development. En M. Gauvain y M. Cole (Eds.), *Readings on the Development of Children*. pp. 34-40. New York: Scientific American Books.

Activamos y adquirimos vocabulario, mejorando la pronunciación: actividades con alumnos de ELE en el ámbito de la arquitectura y la construcción

Paloma Úbeda Mansilla
Universidad Politécnica de Madrid

María Luisa Escribano Ortega
Universidad Politécnica de Madrid

Resumen

En este trabajo se propone una muestra de actividades enfocadas a la adquisición de vocabulario específico en el campo de la arquitectura y construcción con estudiantes internacionales en la *Universidad Politécnica de Madrid* (UPM). El objetivo de hacer énfasis en esta práctica es doble, por un lado, mejorar el vocabulario de su campo de especialización y, por otro, mejorar la pronunciación. Nuestro reto es activar los conocimientos previos de nuestros alumnos, y ayudarles a ampliar su vocabulario específico. El resultado de la aplicación de estos ejercicios en el aula nos anima a continuar con este tipo de actividades y consideramos que el ejemplo puede ser extrapolado a otros campos de *Español con Fines Específicos* (EFE).

Palabras clave: ELE, EFE, vocabulario de especialidad, pronunciación, arquitectura y construcción.

1. Contexto

El escaso material disponible para los Cursos de Español para estudiantes internacionales de Ciencia y Tecnología, ha hecho que en las actividades del *Programa de Lenguas para la Internacionalización* de la UPM nos planteemos la elaboración de materiales propios que respondan a las necesidades de nuestros alumnos, que tienen como características comunes ser universitarios, de estudios técnicos, que necesitan el español de forma instrumental. A lo largo de los años, hemos visto que, aunque nuestros alumnos proceden de diferentes especialidades (arquitectura, ingeniería civil, edificación, telecomunicación, mecánica, químicos, informáticos, industriales, agrónomos, aeronáuticos, navales, etc.), comparten estilos de aprendizaje similares y un sentido pragmático de la vida, que enriquece el aula de ELE, y que se manifiesta con un gran dinamismo y una desorbitada energía, que hace fácil cualquier propuesta. Los alumnos proceden de algunas de las mejores instituciones de enseñanza superior del mundo; aunque hace algunos años, la mayoría eran estudiantes europeos, en este momento, se mezclan en nuestras aulas estudiantes de cualquier parte de mundo atraídos por aspectos muy diversos, entre los que destacamos el prestigio de algunos arquitectos españoles y el interés por profundizar en el español en un contexto hispanohablante, para así abrir su futuro horizonte laboral.

Uno de los cursos que venimos ofreciendo en este programa desde 2014, es el curso especial de *Español Académico para la Arquitectura y Construcción* que se imparte en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid (ETSAM) para estudiantes internacionales de la UPM de Arquitectura, Construcción, Urbanismo, Edificación e Ingeniería Civil. Durante estos años, al finalizar el curso, se ha venido pidiendo a los estudiantes que realicen una encuesta valorando el curso y el método utilizado en clase.

Analizando paralelamente las encuestas de distintos cursos nos dimos cuenta de que, a menudo, los alumnos mencionaban una carencia relacionada con la falta de ejercicios o prácticas enfocadas a la mejora de su pronunciación. Tenemos que reconocer que, en un principio, nos sorprendió, porque este tipo de actividades no habían sido recogidas en nuestro manual *Arquitectura y Construcción: Español Académico y Profesional*. La creación de este libro fue el resultado de un estudio de necesidades realizado por el Grupo de Innovación Educativa APLAI entre los alumnos internacionales que recibe la UPM, que culminó en el diseño de un método de Español para estudiantes de niveles B1-B2. El objetivo de este trabajo era elaborar un manual que preparase a los estudiantes de arquitectura y construcción desde un contexto académico hacia la inserción laboral en el mundo hispanohablante. Nuestro trabajo no contempló aspectos fonéticos ni de pronunciación. Un trabajo que duró 3 años y que aún podía mejorarse.

2. Fundamentación de la experiencia

Decididas a superar esta carencia, pensamos que debíamos introducir en nuestras clases de *Español Académico para la Arquitectura y la Construcción* ejercicios y dinámicas de fonética y pronunciación, más aún cuando empezamos a ver con detalle el extenso inventario del Plan

Curricular del Instituto Cervantes para los niveles B1-B2 en este ámbito. Este incluye aspectos como la caracterización general de la base de articulación del español, la segmentación del discurso en unidades melódicas, la identificación y producción de patrones melódicos en los distintos tipos de entonación, el silabeo en unidades complejas, el resilabeo, el reconocimiento, la identificación y la producción del acento, el ritmo, las pausas y el tiempo, y muchos más, como podemos ver en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_inventario_b1-b2.htm.

Nos interesamos, sobre todo, por la idea de unir *pronunciación con lengua de especialidad*, en un conjunto de expresiones, a trabajar en la clase, ya que como dice Lerat (1997) “una terminología no se presenta a primera vista como un conjunto de nociones sino como un conjunto de expresiones que sirven para denominar en una lengua natural las nociones que forman un área de conocimientos muy tematizada”. El reto de practicar la pronunciación, y de paso aprender (o repasar) vocabulario técnico, nos pareció muy interesante para nuestro perfil de estudiantes. No pudimos estar más de acuerdo con el testimonio de G. Boquete, que recoge la idea de la *importancia testimonial* que los investigadores o profesores damos a estos temas:

entre otros investigadores, el trato que se le da al estudio de la pronunciación y corrección fonética en general es poco más que testimonial. Se evita tratar contenidos fonéticos y de pronunciación en el aula, sobre todo aquellos que tienen que ver con los patrones rítmicos y entonativos característicos de la lengua meta, como algo realmente importante en el proceso de adquisición (Boquete, 2014, p. 9).

Pues bien, nosotras nos atrevemos a añadir que cualquier alumno, de cualquier campo o de cualquier nivel de lengua extranjera tiene interés por mejorar su pronunciación, y que ese paso lo considera importante en su recorrido de aprendizaje para adquirir esa lengua.

Por otro lado, compartíamos con Hidalgo Navarro (2015) la idea de aplicar una serie de ejercicios dentro de un curso específico y donde esa especificidad pudiera enmarcarse en una docencia directa de vocabulario y contenidos temáticos donde la pronunciación y entonación encajaran.

En este sentido, nuestra propuesta plantea la superación de este aparente problema metodológico asumiendo desde el principio una perspectiva comunicativo-conversacional, compatible, en todo caso, con cualquiera de las estrategias metodológicas más habituales como:

- *Escucha y repite*: propuesta de actividades válidas en cualquier nivel de aprendizaje, útiles como mecanismo introductorio, pero no como fines en sí mismas (Cortés, 2001)
- *Contrasta*: suele alternarse con la fase escucha y repite. Permite aprovechar contextos frecuentes reales de uso (véase al respecto Travalía (2006) y su propuesta de un enfoque léxico para la enseñanza de la entonación).
- *Observa*: Visualización de la curva melódica y audición simultánea del sonido (método específico de *Intonation Meter*). Obliga a los alumnos a escuchar, fomenta el trabajo individual y el aprendizaje inconsciente, y el uso de aplicaciones informáticas interesantes (praat3).

- *Corrige y perfecciona*: fase avanzada de enseñanza-aprendizaje que supone el control activo de la práctica académica por parte del alumno, que debe estar en cualquier caso bajo supervisión del profesor.
- *Experimenta*: prolongación y profundización de la fase corrige y perfecciona. (Hidalgo Navarro, 2015, p. 11)

Esto nos llevó a replantearnos una serie de ejercicios para nuestros alumnos que estuvieran enfocados a mejorar la pronunciación y adquirir un vocabulario de especialización en su campo académico. Los objetivos generales para el diseño de los ejercicios fueron:

- Activar los conocimientos previos de nuestros estudiantes adquiridos en cursos generales o especializados.
- Mejorar la pronunciación de los alumnos trabajando sus dificultades fonéticas.
- Adquirir nuevo vocabulario específico en el campo de la arquitectura y la construcción.

A continuación, presentamos una serie de ejercicios que hemos realizado en el último curso enfocado a cubrir la carencia mencionada por nuestros estudiantes en su evaluación sobre el curso anterior.

3. Actividades

En este apartado se presenta una muestra de ejercicios que se realizaron con los estudiantes. Las cinco actividades que se recogen intentan unir la práctica de la pronunciación con el aprendizaje de léxico de especialidad como es el de *Español para la Arquitectura y Construcción*.

3.1. Pares de palabras

Observaciones: ejercicio sencillo, básico para docentes y estudiantes, en el que se usa la discriminación fonética de pares de palabras para plantear la diferencia entre lengua común y lengua de especialidad, y discutir con ellos si existe realmente una lengua de especialidad y cuáles son los límites. También se repasa o aprende nuevo vocabulario técnico. Actividad auditiva.

Instrucciones:

1. En un primer contacto, el profesor lee cada uno de estos pares de palabras y pide que los alumnos anoten cuál es el sonido diferente para familiarizarse con la pronunciación. Los alumnos escuchan al profesor y pueden repetir en voz alta para familiarizarse con palabras que podrían ser nuevas para ellos.

2. En una segunda lectura, el profesor vuelve a leer los pares y pide que los alumnos anoten una de las palabras: la que consideran lengua de especialidad.
3. En parejas revisan lo que han anotado y lo discuten con su compañero.
4. Se repite la lectura si es necesario.
5. En la puesta en común del grupo se van anotando las palabras que han marcado los alumnos y se completan con las de vocabulario general si el profesor así lo considera.
6. Entre todos definen el significado de las palabras o al menos el contexto de uso.

Este es un ejercicio introductorio que ayuda a que el ejercicio número 4 que proponemos a continuación sea más dinámico.

1. <i>CUBO / TUBO</i>	6. <i>CERCA / CERCHA</i>	11. <i>TECHO / LECHO</i>
2. <i>CASA / TASA</i>	7. <i>VALLA / TALLA</i>	12. <i>MURO / DURO</i>
3. <i>PISO / QUIISO</i>	8. <i>LOSA / COSA</i>	13. <i>REJA / TEJA</i>
4. <i>CUBO / TUBO</i>	9. <i>FACHADA / TACHADA</i>	14. <i>JAMBA / GAMBA</i>
5. <i>PISAR / VISAR</i>	10. <i>DEMOLER / REMOLER</i>	15. <i>LEÑA / SEÑA</i>

3.2. Reconocimiento de vocabulario

Observaciones: ejercicio de lectura y reconocimiento gráfico de vocabulario. El estudiante se enfrenta solo a pronunciar un vocabulario que puede ser nuevo o no para él, intenta identificarlo y es finalmente el profesor, o el grupo, el que corrige la pronunciación, si es necesario.

Hay que tener en cuenta que, aunque pedimos a los estudiantes que se enfrenten a 120 palabras, estas responden a conceptos sobradamente conocidos por todos ellos tanto en su lengua como probablemente en inglés, ya que son estudiantes de campos técnicos del entorno de la arquitectura y la construcción. En cualquier caso, dependiendo del grupo de clase, podría ser conveniente reducir el número de palabras o quitar algunos temas.

Instrucciones:

1. El profesor distribuye entre sus estudiantes el vocabulario que comprende seis temas diferentes: Formas y medidas, Materiales, Espacios y edificios, Estructuras, Instalaciones y Profesiones.
2. Individualmente, el alumno lee cada palabra mentalmente, o en voz alta, y hace su clasificación personal anotando al lado de cada palabra, con F o D, a qué grupo pertenece:
 - Palabras fáciles de pronunciar (F)
 - Palabras difíciles de pronunciar (D)

3. A continuación, en pequeños grupos de 3 o 4 alumnos, los estudiantes se reúnen para poner en común los significados de las palabras y subrayan las palabras que no conocen.
4. Se ponen en común las palabras que cada pequeño grupo no conoce, anotándolas en la pizarra (o en carteles para exponer en la clase) con el objetivo de que estudiantes de otros grupos puedan aportar el significado.
5. Según el número de palabras desconocidas por el conjunto del grupo, podría ser necesario hacer actividades de refuerzo. Si es necesario, recomendamos como actividad de refuerzo la lectura colectiva, procediendo de la siguiente manera: el primer alumno lee las tres primeras palabras de la primera columna, el segundo alumno lee las dos últimas palabras leídas por su compañero y una nueva, y así sucesivamente. Este ejercicio sencillo ayuda bastante a la memorización por repetición, y puede realizarse en múltiples variantes.
6. Finalmente consideramos importante terminar con una reflexión individual (en clase o como tarea para hacer en casa) en la que cada alumno vuelve a clasificar las palabras siguiendo los siguientes parámetros:
 - A. Palabras que **sabía** antes de empezar el ejercicio
 - B. Palabras que **he aprendido** hoy
 - C. Palabras que **aprenderé** porque son útiles
 - D. Palabras que **no me parecen necesarias**

FORMAS Y MEDIDAS		MATERIALES	ESPACIOS
1	Rectángulo	Ladrillo	Habitación
2	Cuadrado	Piedra	Dormitorio principal
3	Cono	Tela asfáltica	Cocina
4	Rombo	Cristal	Cuarto de Baño
5	Cilindro	Cerámica	Terraza
6	Triángulo	Plástico	Garaje
7	Círculo	Aluminio	Vestíbulo
8	Plano	Hierro	Superficie
9	Línea recta	Cobre	Salón-Comedor
10	Línea quebrada	Arena	Salón de Actos
11	Metro cuadrado	Metal	Auditorio
12	Grado	Adobe	Nave industrial
13	Tonelada	Madera	Decoración interior
14	Vatio	Hormigón	Adosado
15	Voltio	Prefabricado	Puente
16	Hectárea	Escayola	Puerto
17	Perímetro	Zinc	Estación de tren
18	Óvalo	Transparente	Polideportivo
19	Poliedro	Opaco	Viviendas
20	Volumen	Sólido	Fábrica

ESTRUCTURAS		INSTALACIONES	PROFESIONES
1	Arco	Iluminación	Arquitecto
2	Columna	Electricidad	Ingeniero
3	Bóveda	Enchufe	Aparejador
4	Cúpula	Cable	Constructor
5	Alzado	Calefacción	Jefe de obra
6	Sección	Climatización	Diseñador
7	Resistencia	Caldera	Electricista
8	Mezcla	Temperatura	Encofrador
9	Torre	Ventilación	Carpintero
10	Canal	Seguridad	Albañil
11	Vertical	Conductividad	Decorador
12	Horizontal	Humedad	Calefactor
13	Oblicuo	Insonorización	Pintor
14	Armadura	Energía solar	Fontanero
15	Ángulo	Energía hidráulica	Cerrajero
16	Esquina	Marco	Jardinero
17	Viga	Tubería	Mecánico
18	Pilar	Falso techo	Empleado
19	Carga	Sanitarios	Contable
20	Cálculo	Grifos	Gerente

Tabla 1. Vocabulario de español para la arquitectura y la construcción: Niveles A2-B2.
P. Úbeda y M. L. Escribano

3.3. *Practicamos la entonación*

Observaciones: ejercicio para practicar principalmente el elemento suprasegmental de la entonación, prestando atención a la acentuación y al ritmo. Se trata de que los alumnos tomen el control de su entonación y se den cuenta de lo importante que es decir cada frase expresando la emoción que realmente quieren expresar.

Instrucciones:

Con este ejercicio se trabaja función a función, pidiendo lo siguiente:

1. Que comprendan qué significa esa función.
2. Que observen las curvas entonativas de cada frase, si son constantes en las tres frases o si cambian. Para ello es interesante que escuchen al profesor, una grabación previa o que se graben ellos mismos con sus dispositivos móviles.
3. Que piensen en qué situación se podría dar esa frase.
4. Que distingan las diferencias entonativas en la frase, si el énfasis se pone en un elemento y si se cambia a otro dentro de la misma frase, y que practiquen esas diferencias grabándose.
5. Que busquen otros ejemplos de frases y situaciones en su ámbito académico o profesional.

FUNCIÓN	EJEMPLOS
Declaración	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yo hago el boceto. 2. Tú prepara los materiales. 3. Para definir la idea, hago muchos croquis.
Enumeración	<ol style="list-style-type: none"> 1. La piedra se usa para fachadas, acabados y cimientos. 2. Mi proyecto incluye planos de ubicación, de conjunto, plantas, alzados y secciones. 3. Como materiales aislantes me interesan la madera, el corcho, la goma y la arcilla expandida.
Focalización	<ol style="list-style-type: none"> 1. No cuida el espacio público, solo el privado. 2. Los arquitectos son como el vino. Si usted no nota la diferencia, elija el más barato. 3. Un edificio tiene dos vidas, la que imagina el creador y la vida que tiene. Y no siempre son iguales.
Énfasis	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¡Qué edificio tan espectacular! 2. ¡Que no, que no me convences! 3. Este es el que me gusta de verdad.
Duda	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quizás no quiere trabajar con nosotros. 2. Puede que esté ocupada. 3. Tal vez nos dé una sorpresa.
Obviedad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ya te lo dije. 2. Ninguna duda. Es el mejor. 3. Claro que me acuerdo de ella.
Exclamación	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¡Es espectacular! 2. ¡Qué superficie tan impresionante! 3. ¡Qué te diviertas!
Interrogación	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Está ya listo el andamiaje? 2. ¿Me acompañas a la visita de obra? 3. ¿Tienes el escalímetro a mano?
Confirmación	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Me has llamado, no? 2. Sí, sí, por supuesto. 3. ¿Eres arquitecta, verdad?
Reiteración	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Puedes repetir? 2. ¿Dices que no te gusta? 3. Lo sé, lo sé.
Mandato	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¡Sal de ahí, por favor! 2. Hazlo con cuidado. 3. Tienes que terminar esto ya.
Ruego	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Podrías ayudarme? 2. Te ruego lo termines lo antes posible. 3. Venga, hombre...

Tabla 2. Frases clasificadas por funciones lingüísticas para práctica de entonación

3.4. Somos responsables de nuestra pronunciación

Observaciones: con esta actividad los alumnos deben ejecutar el fonema de la forma más correcta para que su compañero lo identifique. Al estar escritos en la pizarra se produce un mecanismo muy rápido de “escucho”, “identifico” y “produzco”. La dificultad está en la correcta ejecución por parte del alumno y el grado de atención y escucha por parte del grupo en general y cada estudiante en particular para que el ejercicio no pierda la dinámica. El profesor tiene la responsabilidad de describir las instrucciones de una forma clara y de realizar una prueba para que los estudiantes entiendan el mecanismo de la actividad y la importancia de la rapidez del mismo. Una variante de esta actividad puede ser que cada alumno proponga al profesor las palabras de vocabulario específico que más dificultad le suponen hasta el momento para usarlas con esta actividad. Así el alumno detectará si esa u otra son de igual o menor dificultad para el resto de sus compañeros.

3.5. ¡A jugar!

Observaciones: este ejercicio se muestra de una forma descriptiva y visual para comprender mejor la dinámica del ejercicio. La dificultad que detectamos con esta actividad es que a veces hay alumnos que escogen las palabras más sencillas por pura vaguedad, por tanto los grupos de trabajo de los estudiantes deben ser homogéneos en nivel de idioma y actitud de trabajo. El profesor, en la primera fase de trabajo, donde seleccionan las palabras, debe supervisar a los grupos y en especial a los alumnos que irían a por la opción fácil.

Para esta actividad, primero formamos grupos de cinco o seis estudiantes y trabajamos con el vocabulario, por ejemplo, en este caso, sobre la unidad introductoria que versa sobre la ciudad (ver anexo 1). Por grupos, los estudiantes deben escoger aquellas palabras en las que estén de acuerdo que les cuesta pronunciar.



Foto 1. Escogemos el vocabulario

Crearán una lista con ellas y cada grupo expondrá las suyas en la pizarra. Se ven las que coinciden. Se comentan los acentos y dificultades fonéticas que pudieran darse en cada una de las elegidas.

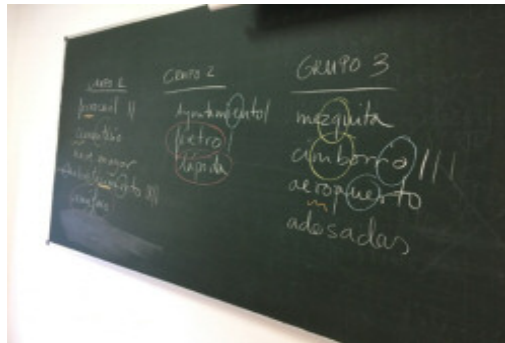


Foto 2. Creamos las listas

Una vez comentadas, aclaradas, y pronunciadas todas ellas por el profesor en la clase, se propone jugar con las seleccionadas. El juego consiste en que cada grupo genere una sola frase utilizando el máximo de esas palabras, que tenga sentido, y con un enfoque arquitectónico. Cada grupo escribirá en la pizarra su propuesta de frase.

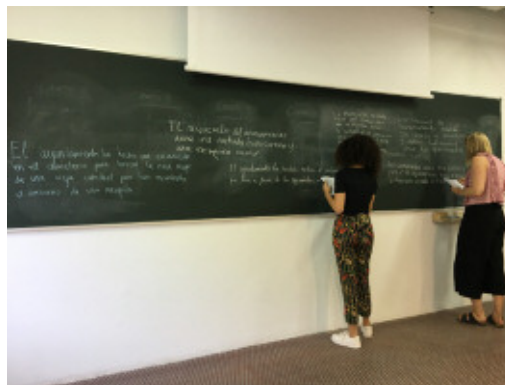


Foto 3. Escribimos las frases

Una vez escritas en la pizarra, el profesor corregirá los posibles errores gramaticales y de concordancia que pudieran surgir. Después, leerá cada frase con la mejor dicción y entonación posible para que los alumnos puedan ir comprendiendo y reteniendo lo que están viendo en la pizarra.

Finalmente, se pedirá a cada grupo de la clase que decida y vote la mejor, ¡naturalmente sin votar la suya propia! El criterio de votar la mejor frase producida por cada grupo, se hará valorando los siguientes aspectos:

- El grupo que ha utilizado el máximo de palabras anteriormente seleccionadas.
- El grupo que ha usado las más difíciles de pronunciar y desconocidas.
- El grupo que ha producido la frase con un sentido más arquitectónico.

4. Conclusión

En esta muestra de actividades que hemos presentado en este trabajo creemos haber recogido las estrategias metodológicas más habituales de los mecanismos de mejora propuestos: *Escucha y repite, Contrasta, Observa, Corrige y perfecciona*.

La selección de los ejercicios que hemos elegido para mostrar en este trabajo es solo una muestra representativa de los que funcionaron con un perfil de estudiantes determinado. Al finalizar cada curso los alumnos completan un cuestionario para conocer el nivel de satisfacción y ver las áreas de mejora. En el semestre de otoño de 2017, se incorporó una serie de preguntas enfocadas a conocer el grado de satisfacción de las actividades de mejora de vocabulario y fonética. Las cinco propuestas de actividades que se describen en este trabajo fueron las que obtuvieron un grado de satisfacción positivo. Las que gustaron fueron de alguna forma las actividades más lúdicas y competitivas, lo que demuestra que el perfil de este grupo de estudiantes necesita estar motivado y trabajar la pronunciación en un ambiente relajado y divertido. Con estas actividades también se intentó mejorar los objetivos establecidos por el plan curricular sobre pronunciación para el nivel B1-B2 en un contexto especializado. Los estudiantes al finalizar el curso reconocieron sentirse satisfechos con la mejora de su pronunciación y adquisición de nuevo vocabulario en el ámbito de la arquitectura y construcción.

Como docentes experimentados debemos estar receptivos a la autocrítica, escuchar y no abandonar la idea de continuar aprendiendo de las necesidades reales que nuestros alumnos demandan. Somos conscientes de la necesidad de seguir mejorando y aportando herramientas necesarias que proporcionen calidad en el aprendizaje de nuestros alumnos. Sirvan estas propuestas de actividades como ejemplos extrapolables a otros campos de enseñanzas específicos en un ámbito académico en constante evolución.

Bibliografía

APLAI: https://innovacioneducativa.upm.es/informacion_grupo?grupo=186

Boquete, G. (2014). Presencia actual de la fonética en el aula de ELE y su reflejo en la enseñanza de la prosodia. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 3, 7-29.

Bueno Hudson, R. (2013). Propuestas para la enseñanza de la pronunciación y corrección fonética en español como lengua extranjera. *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica del Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest*. pp. 15-35. Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2012/05_bueno.pdf

Cortes, M. (2002). *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.

Gutiérrez Rodilla, B. M. (1998). *La ciencia empieza en la palabra*. Barcelona: Península.

Hidalgo Navarro, A. (2015). Enseñar la entonación en E/LE: problemas, desafíos y propuesta de soluciones. *Foro de Profesores de E/LE*, 11, 171-188. Recuperado de:

<https://ojs.uv.es/index.php/foro/foro/foro/foro/article/view/7114/9353>

Jiménez Cruz, M. y Rosales, M. (2013). Propuesta práctica de entonación en el aula de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13.

Lerat, P. (1997). *Las lenguas especializadas*. Barcelona: Ariel.

Molina Vidal, I. (2014). Entonación, intención y relevancia. La importancia de la entonación y su enseñanza en el Aula de ELE. Algunas propuestas didácticas. Recuperado de: <https://marcoele.com/descargas/19/molina-entonacion.pdf>

Plan Curricular del Instituto Cervantes. Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_inventario_b1-b2.htm

Prieto, P. y Roseano, P. (Coords). (2009-2013). Atlas interactivo de la entonación del español. Recuperado de: <http://prosodia.upf.edu/atlasentonacion/>

Úbeda Mansilla, P. y Escribano Ortega, M. L. (2015). *Arquitectura y Construcción: Español Académico y Profesional*. Madrid: Edinumen.

Anexo 1

Llegando a la ciudad
Legenda de nombres

INFRAESTRUCTURA DE LA CIUDAD

- 1 Aeropuerto internacional
- 2 Puerto de cruceros
- 3 Estación de autobuses
- 4 Estación de ferrocarril
- 5 Estación de ferrocarril
- 6 Estación de ferrocarril
- 7 Estación de ferrocarril
- 8 Estación de ferrocarril
- 9 Estación de ferrocarril
- 10 Estación de ferrocarril
- 11 Estación de ferrocarril
- 12 Estación de ferrocarril
- 13 Estación de ferrocarril
- 14 Estación de ferrocarril
- 15 Estación de ferrocarril
- 16 Estación de ferrocarril
- 17 Estación de ferrocarril
- 18 Estación de ferrocarril
- 19 Estación de ferrocarril
- 20 Estación de ferrocarril
- 21 Estación de ferrocarril
- 22 Estación de ferrocarril
- 23 Estación de ferrocarril
- 24 Estación de ferrocarril
- 25 Estación de ferrocarril
- 26 Estación de ferrocarril
- 27 Estación de ferrocarril
- 28 Estación de ferrocarril
- 29 Estación de ferrocarril
- 30 Estación de ferrocarril
- 31 Estación de ferrocarril
- 32 Estación de ferrocarril
- 33 Estación de ferrocarril
- 34 Estación de ferrocarril
- 35 Estación de ferrocarril
- 36 Estación de ferrocarril
- 37 Estación de ferrocarril
- 38 Estación de ferrocarril
- 39 Estación de ferrocarril
- 40 Estación de ferrocarril
- 41 Estación de ferrocarril
- 42 Estación de ferrocarril
- 43 Estación de ferrocarril
- 44 Estación de ferrocarril
- 45 Estación de ferrocarril
- 46 Estación de ferrocarril
- 47 Estación de ferrocarril
- 48 Estación de ferrocarril
- 49 Estación de ferrocarril
- 50 Estación de ferrocarril

EQUIPAMIENTO

- 1 Polígono industrial
- 2 Plaza de deportes
- 3 Estadio de fútbol
- 4 Almacén público
- 5 Centro comercial
- 6 Hotel
- 7 Museo
- 8 Iglesia
- 9 Mercado
- 10 Universidad
- 11 Biblioteca
- 12 Centro de salud
- 13 Centro de salud
- 14 Centro de salud
- 15 Centro de salud
- 16 Centro de salud
- 17 Centro de salud
- 18 Centro de salud
- 19 Centro de salud
- 20 Centro de salud
- 21 Centro de salud
- 22 Centro de salud
- 23 Centro de salud
- 24 Centro de salud
- 25 Centro de salud
- 26 Centro de salud
- 27 Centro de salud
- 28 Centro de salud
- 29 Centro de salud
- 30 Centro de salud
- 31 Centro de salud
- 32 Centro de salud
- 33 Centro de salud
- 34 Centro de salud
- 35 Centro de salud
- 36 Centro de salud
- 37 Centro de salud
- 38 Centro de salud
- 39 Centro de salud
- 40 Centro de salud
- 41 Centro de salud
- 42 Centro de salud
- 43 Centro de salud
- 44 Centro de salud
- 45 Centro de salud
- 46 Centro de salud
- 47 Centro de salud
- 48 Centro de salud
- 49 Centro de salud
- 50 Centro de salud

TALLER

Propuesta práctica sobre la didactización de cortometrajes en clase de EFE

Natalia Escolà Amaro

Internationales Sprachenzentrum der Universität Innsbruck / FH Kufstein

Resumen

El tema principal de este taller gira alrededor de cómo hacer una secuencia didáctica basada en un cortometraje para la clase de español de fines específicos. Buscamos unir el enfoque por tareas y el uso de las nuevas tecnologías en el aula con el objetivo de mostrar los efectos beneficiosos de dicha unión en la competencia comunicativa del alumno. Y para ello, nos serviremos del cortometraje auténtico como herramienta didáctica.

En primer lugar, definiremos los criterios de la didactización de un cortometraje y, para tal fin, expondremos una serie de pasos sistematizados con los que abordar tal tarea para la clase de EFE. A continuación, propondremos una secuencia didáctica como ejemplo práctico y, por último, identificaremos qué aspectos de la competencia comunicativa pueden desarrollarse con el uso de materiales audiovisuales auténticos –con una buena explotación didáctica pueden ejercitarse desde el componente gramatical hasta el sociolingüístico, pasando por el discursivo, estratégico y sociocultural–.

Palabras clave: EFE, comprensión audiovisual, didactización de cortometrajes, enfoque por tareas.

1. Introducción

Hoy en día, las nuevas tecnologías nos ofrecen un amplio abanico de recursos que presentan una gran flexibilidad, en la medida en que los profesores podemos decidir qué número de tecnologías utilizar y hasta qué punto implementarlas en clase. Otra de las grandes ventajas de estos medios es que nos permiten introducir la autenticidad, la lengua real, en el aula.

Podríamos extendernos durante horas hablando de todas las **ventajas** de los materiales audiovisuales en general y de los cortometrajes en particular, así que en este taller nos vamos a centrar en cuestiones más prácticas. Simplemente me gustaría destacar dos características que, desde mi punto de vista, convierten a los cortometrajes en un material con un potencial didáctico muy valioso. En primer lugar, su corta **duración** de no más de 30 minutos permite que podamos visionarlos y trabajarlos en una única sesión de clase si nos lo proponemos. En segundo lugar, nos presentan la lengua en **contexto**, pues las situaciones que se muestran hacen de marco tanto social como cultural. Por este motivo, seleccionamos cortometrajes auténticos que nos sirvan como modelo de intercambios comunicativos en un contexto sociocultural concreto.

2. Desarrollo: pasos para didactizar un cortometraje en la clase de EFE

El **objetivo** de emplear un cortometraje en clase es, como con cualquier otro material, mejorar la competencia comunicativa del alumno. Para ello, no nos basta con proyectarlo en clase, sino que debemos realizar un trabajo previo de reflexión por pasos. ¿Qué **requisitos** debemos seguir para elaborar una buena secuencia didáctica basada en un cortometraje? Exponemos los siguientes pasos:

Paso 1: seleccionar el cortometraje de forma adecuada. En esta fase entran en juego factores de diversa índole, a saber, que el cortometraje sea apropiado para la edad y los conocimientos del grupo meta, que sea adecuado a nuestro objetivo, que la trama tenga la suficiente consistencia para llevar a cabo una explotación didáctica completa y exhaustiva o que contemos con los requisitos tecnológicos necesarios para un visionado satisfactorio. En esta fase, la tabla de criterios de selección de cortometrajes que propone Alonso (2012) en su artículo es de suma utilidad. En ella la autora presenta aspectos relevantes que hay que valorar en la situación concreta de aprendizaje en el momento de elegir un cortometraje.

Paso 2: determinar el objetivo que perseguimos con el cortometraje, en consonancia con los pasos que recoge Estaire (2011) para la programación de una unidad didáctica por tareas. De este modo, el objetivo será el hilo conductor de la secuencia didáctica y tendrá un peso fundamental a la hora de determinar la tarea final y, en consecuencia, todas las tareas posibilitadoras que la precederán. De esta manera nos aseguramos una interdependencia entre las tareas.

Paso 3: elaborar la secuencia didáctica aplicando las siguientes premisas, para asegurarnos de que contribuyen a mejorar la competencia comunicativa del alumno:

– Seguir la secuencia de **pre-, durante y pos-** que sugieren Masso y Quintero (2013) y Bell (2002). Aplicada a un cortometraje, la secuencia resulta en actividades de previsión, durante el visionado y postvisionado. En el español para fines específicos, la secuencia de previsión cobra especial relevancia, dado que nos permite trabajar previamente el léxico de ese ámbito concreto que intuimos que puede suponer dificultades de comprensión a los alumnos durante el visionado. Ello nos posibilita trabajar el léxico a la vez que introducimos el tema del cortometraje –mediante fotografías, noticias, fotogramas, actividades de vacío de información o de preguntas de reflexión, etc.–.

– Integrar en la secuencia didáctica las **4 destrezas** de la forma más natural posible, según nos dicten la lógica y el sentido común. La primera destreza que nos viene a la mente con un cortometraje es la auditiva o, mejor dicho, la audiovisual –ya que se trata de un material con input auditivo y visual–. Sin embargo, también podemos ejercitar el resto de las destrezas en las tareas, que deben reflejar situaciones comunicativas extrapolables a la vida real en la medida de lo posible (Estaire, 2011). Por ejemplo, no exigimos del alumno que escriba en contextos en los que uno normalmente habla.

– Incluir actividades de **libertad de expresión** y de **retroalimentación**, en las que los alumnos puedan reaccionar y opinar libremente como lo harían en una situación real. La información que posee A –ya tenga forma de hecho, de opinión o de hipótesis– debe ser necesaria para B, y viceversa, de tal manera que se requiera una cooperación para poder resolver la tarea y que se llegue a una negociación conjunta del significado. Por este motivo, es importante que las actividades de **interacción** sigan el siguiente patrón: en un primer momento se les pide a los alumnos que hablen en parejas o en pequeños grupos y, posteriormente, se lleva a cabo una puesta en común. De esta manera, los alumnos ganan seguridad y reducimos la ansiedad que genera el hablar en público de un tema del que todavía no dominamos el léxico, sobre todo, en una lengua que no es la propia.

– Fijar el **objetivo** que perseguimos con el cortometraje una vez lo hemos seleccionado, ya que alrededor de este tejaremos todas las actividades con un sentido, ya se inclinen tanto a la atención al significado como a la atención a la forma.

– Introducir **estructuras gramaticales** nuevas en las actividades del **posvisionado**. Los alumnos ya tienen suficiente carga cognitiva en la fase del visionado como para que los sobrecarguemos con explicaciones extensas o complejas de contenidos lingüísticos nuevos. Si deseamos usar el marco del cortometraje para introducir aspectos nuevos de la gramática, es recomendable hacerlo después del visionado. Ahora bien, a lo largo de toda la secuencia didáctica podemos incluir cuadros con *input* lingüístico en las diferentes actividades de atención al significado para invitar sutilmente a los alumnos a que utilicen

estructuras propias del nivel en el que están y evitar así que respondan con monosílabos. De esa manera recuerdan las estructuras que ya conocen y las ejercitan de nuevo.

– En consonancia con el enfoque por tareas, conviene introducir el componente de la **autoevaluación** en forma de cuestionario para fomentar así la autonomía del aprendizaje. De esta manera contribuimos a hacer del alumno un ser autónomo y activo, que sabe detectar sus puntos fuertes y débiles en el proceso de aprendizaje. Si lo deseamos, la escala de autoevaluación del MCER (2002) nos puede servir de guía.

3. Ejemplo práctico

En el taller nos servimos de una secuencia didáctica de elaboración propia que puede ejercer de ejemplo para otras situaciones de aprendizaje similares. Está basada en el cortometraje *Absolutamente personal*, de Julián Merino Díaz (2014), disponible en Youtube.

Dicha secuencia está dirigida a jóvenes universitarios de nivel B1 y pensada en un primer momento como material complementario a la lección 9 del libro *Gente Hoy 2* de la Editorial Difusión. De todos modos, por el ámbito laboral en el que se ubica, se puede utilizar perfectamente en una clase de español para fines específicos que no tiene que seguir necesariamente el libro mencionado. La secuencia está ideada para dos sesiones de clase de 90 minutos cada una de ellas, si bien la última quizás no es necesaria de forma completa –el tiempo lo marcarán en última instancia las necesidades del grupo clase–.

Para una explotación fructífera del cortometraje que nos ocupa, los alumnos ya deben tener conocimiento de las formas del subjuntivo y estar familiarizados con varios de sus usos expresión de ruegos, de probabilidad, de hipótesis, etc.–. El objetivo que nos proponemos es la ejercitación de hipótesis y ruegos, la práctica del estilo indirecto para referir información de terceras personas y la redacción de un informe laboral. Las indicaciones para el profesor se pueden descargar en: que-tal.net/jornadas-de-espanol-en-viena.

4. Secuencia didáctica basada en el cortometraje *Absolutamente personal*:

4.1. Actividades de previsionado

1. Vas a recibir un cuadro con una lista de palabras o expresiones; algunas tienen una definición, otras no. Con la ayuda de tu compañero, completa la tabla.

Alumno A:

rogar (o > ue)	pedir algo como gracia o favor
proceder	
ir a por alguien	buscar argumentos en contra de alguien
solicitar	
adjuntar	enviar algo junto a un escrito o e-mail
acudir	
archivar	dar por terminado un asunto
la diligencia	
eximir	librar de obligaciones o culpas
incurrir	
el acoso laboral	<i>mobbing</i>
el cese de la relación laboral	

Alumno B:

rogar (o > ue)	
proceder	continuar en la ejecución de algo
ir a por alguien	
solicitar	pedir
adjuntar	
acudir	ir, dirigirse a un lugar
archivar	
la diligencia	trámite en un asunto administrativo
eximir	
incurrir	cometer una falta
el acoso laboral	
el cese de la relación laboral	no trabajar más para una empresa

2. Las palabras del ejercicio 1 aparecen en el cortometraje que vamos a ver a continuación. ¿Cuál crees que es el tema? Coméntalo con tu compañero.

3. ¿Cuáles son los problemas laborales más frecuentes? ¿Has tenido alguna vez problemas en el trabajo? En grupos de 3 haced una pequeña lista.

4.2. Actividades durante el visionado

4. Vas a ver hasta el minuto 1' 36" del cortometraje. Escribe las respuestas a las siguientes preguntas. El cuadro que sigue te puede ayudar:

a) ¿Cómo es el lugar de trabajo de la protagonista?

- b) ¿Qué está haciendo?
 c) ¿Qué tipo de vida crees que lleva?

Posibilidades para hacer hipótesis y expresar opinión:
- <i>Creo que</i> + indicativo / <i>No creo que</i> + subjuntivo.
- <i>Pienso que</i> + indicativo / <i>No pienso que</i> + subjuntivo.
- <i>Me parece que</i> + indicativo / <i>No me parece que</i> + subjuntivo.
- <i>Quizás</i> / <i>probablemente</i> / <i>tal vez</i> + indicativo / subjuntivo.
- <i>Es posible que</i> + subjuntivo.
- <i>En mi opinión</i> + indicativo.
- <i>Me da la impresión de que</i> + indicativo.

5. Compara las respuestas del ejercicio con tu compañero. El cuadro que sigue te puede ayudar:

Expresar acuerdo / desacuerdo:
- <i>Creo que sí / no.</i>
- <i>Diría que sí / no.</i>
- <i>Yo también lo creo / Yo tampoco lo creo.</i>
- <i>(No) Estoy de acuerdo contigo.</i>
- <i>Sí, es probable / posible.</i>
- <i>Sí, tal vez / quizás.</i>

6. Vas a ver hasta el minuto 8' 52". Comenta con tu compañero las respuestas a las preguntas siguientes:

- a) ¿Qué problema tiene la protagonista?
 b) Después de leer la nota del compañero, ¿habrías actuado igual que la protagonista?
 c) Imagina que tú eres el jefe. ¿Cómo actuarías en su lugar?
 d) ¿Qué adjetivos de la lista seleccionarías para describir el carácter y el estado de ánimo del jefe? ¿Añadirías alguno más?

simpático	comprensivo	tranquilo
enfadado	empático	frío
sádico	deprimido	compasivo
calculador	aburrido	cercano
antipático	prepotente	preocupado
cruel	agradable	irónico

Compáralo con tu compañero. Puedes usar la tabla para hacer hipótesis del ejercicio 4 y la siguiente tabla:

Uso del pronombre <i>lo</i> para expresar acuerdo y desacuerdo:
- <i>Yo no creo que lo sea. / Yo creo que sí lo es.</i>
- <i>No me parece que lo sea. / Me parece que sí lo es.</i>
- <i>Yo no creo que lo esté. / Yo creo que sí lo está.</i>
- <i>No me parece que lo esté. / Me parece que sí lo está.</i>

7. ¿Cómo crees que acabará la historia? Hay un elemento clave en el desarrollo del final: un extintor. Imagina con tu compañero qué papel puede desempeñar este objeto en esta historia.

8. Vas a ver hasta el minuto 9' 34" y sigue las instrucciones que te da el profesor. ¿Cómo ha terminado la historia? Habla con un compañero para reconstruir el final de manera conjunta.

9. Ahora vamos a ver el final todos juntos a partir del minuto 9' 34". ¿Alguien ha acertado con el final de la historia en la actividad 7?

4.3. Actividades de posvisionado

10. Imagina que eres un compañero que tiene acceso al chat de los mensajes que intercambian el jefe y la empleada. Reescribid en grupos de 3 o 4 el contenido de los siguientes mensajes en estilo indirecto:

Jefe: Ruego proceda a justificar retraso de dos horas en la incorporación a su puesto de trabajo.

Empleada: Ruego disculpe el retraso. El motivo es de tipo médico.

Jefe: Ruego especifique el problema médico.

Empleada: Es un problema médico íntimo.

Jefe: No entiendo; ruego sea más específica.

Empleada: En el día de hoy, alrededor de las cinco de la mañana, ha comenzado mi menstruación. Esta ha sido especialmente abundante y dolorosa. Por este motivo he estado indispuesta hasta que, gracias a la medicación, he conseguido estabilizarme y acudir a mi lugar de trabajo.

Jefe: Ruego entienda que no es mi intención profundizar en su patología. Solicito adjunte justificante médico pertinente.

Empleada: 1º No he solicitado informe médico. 2º No existe patología alguna.

Jefe: Ruego aclare punto dos. Si no existe patología no encuentro justificación para no respetar el horario estipulado.

Empleada: Carezco de la formación médica necesaria para explicarle los síntomas de la menstruación, pero entiendo que el período NO es una patología. Ruego archive esta diligencia.

Jefe: Imposible archivar diligencia.

Empleada: Le recuerdo que normalmente finalizo mi jornada laboral una o dos horas más tarde de lo establecido. Y nunca he cobrado una hora extraordinaria. Insisto, ruego archive esta diligencia.

Jefe: Su supuesta lealtad a la empresa no la exime del cumplimiento de su horario de trabajo. Procedo a abrir expediente.

Empleada: Me veo en la obligación de advertirle que puede estar incurriendo en un caso de acoso laboral.

Jefe: Abro procedimiento sancionador por:

- Falta grave: absentismo laboral.
- Falta muy grave: injurias e insinuaciones a un representante de la empresa.

Empleada: Ruego disculpe equívoco. No era mi intención ofenderle. Le pido por favor que olvide el asunto.

Jefe: No es posible. Me veo en la obligación de comunicarle que según el presente convenio las faltas cometidas conllevan el despido por causas justificadas. Ruego entienda que no es personal.

Empleada: Le pido, por favor, le imploro que detenga esto. Llevo quince años en la empresa. No he cometido jamás una falta. Usted no lo sabe, pero tengo dos niños pequeños y estoy sola. Todo, ABSOLUTAMENTE todo es PERSONAL.

Jefe: Recibirá un burofax en las próximas horas comunicando el cese de su relación laboral con la empresa.

Estilo indirecto:

- Para referir informaciones: *decir, comentar, contar, explicar* + indicativo.
- Para referir peticiones y preguntas: *querer, pedir, decir* + subjuntivo.
- Para referir preguntas: *preguntar si / qué / cuándo / dónde* + indicativo.

4.4. Tarea final

11. Ponte en la piel del empleado que recibe órdenes de redactar un informe sobre lo sucedido en la última escena. Escribe un breve informe de unas 100 palabras para el director de la empresa. Ten en cuenta que has leído la conversación anterior entre el jefe y tu compañera. ¿Qué harías tú en ese momento y en ese lugar?

5. Cuestionario de autoevaluación de la secuencia didáctica *Absolutamente personal*

Reflexiona individualmente sobre las siguientes cuestiones y responde *sí* o *no* después de cada frase:

COMPRENDER
Comprensión lectora / audiovisual
Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual o relacionada con el trabajo.
Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en escritos personales.
Comprendo la idea principal de los cortometrajes que tratan temas actuales o asuntos profesionales.
Interpreto por el contexto el significado de palabras desconocidas.
HABLAR
Interacción oral
Soy capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal.
Puedo repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.
Expresión oral
Sé expresarme sobre temas cotidianos (la familia, las aficiones e intereses, el trabajo, los viajes y los acontecimientos actuales) aunque con pausas para buscar la corrección.
Sé enlazar frases para describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones.
Sé explicar y justificar brevemente mis opiniones, hipótesis y actitudes.
Soy capaz de explicar la historia de un cortometraje y puedo describir mis reacciones.
Sé utilizar las normas de cortesía más importantes y actuar adecuadamente cuando hablo.
ESCRIBIR
Soy capaz de describir por escrito de forma sencilla y detallada un hecho determinado.
Soy capaz de escribir informes muy breves en formato convencional con información sobre hechos habituales y los motivos de ciertas acciones.
Sé resumir, comunicar y dar mi opinión sobre hechos concretos.
Soy capaz de enlazar bien las ideas en un informe.
Sé utilizar las normas de cortesía más importantes y actuar adecuadamente por escrito.

6. Conclusiones

Con los criterios expuestos anteriormente hemos conseguido establecer unas pautas de trabajo que detallan cómo enfrentarse a la tarea de explotar un cortometraje en la clase de EFE. Como ejemplo palpable de ello, hemos ofrecido una secuencia didáctica basada en un cortometraje

de Youtube, que puede servir como modelo extrapolable a otras situaciones de aprendizaje similares.

En este punto ya estamos capacitados para afirmar que una buena didactización de cortometrajes contribuye a mejorar la competencia comunicativa del alumno en todas sus dimensiones. El cortometraje supone una óptima base para ejercitar la **competencia gramatical**, pues podemos integrar actividades de atención a la forma e incluso cuadros con *input* lingüístico en las actividades más orientadas al significado. En definitiva, la lengua está presente a lo largo de toda la didactización –ya sea en las tareas posibilitadoras o finales, de atención al significado o a la forma–.

Además, el cortometraje resulta ser un excelente material de partida para trabajar la **dimensión sociolingüística**, dado que nos proporciona un contexto que marca la adecuación de los intercambios comunicativos, más allá de la corrección –da pie a trabajar los registros, el léxico perteneciente a ámbitos muy concretos y, en general, entran en juego todas las normas de cortesía y convenciones sociales en todas las actividades de interacción dentro del grupo clase–.

Asimismo, las actividades planteadas ayudan a desarrollar la **competencia discursiva** del alumno, pues de este se esperan tanto textos coherentes y cohesionados en la expresión escrita, como intervenciones orales relevantes y significativas en la interacción oral. También se trabaja el **componente sociocultural**, ya que, si la lengua es una manifestación de la cultura que la habla, en los cortometrajes siempre estarán presentes los referentes culturales y las convenciones socioculturales, que tendremos que tener en cuenta.

A lo largo de la didactización también se ejercita la **competencia estratégica**, porque el alumno se prepara para la comunicación más allá del aula. El cortometraje sirve de contexto para introducir o ejercitar estructuras gramaticales y/o de léxico, de manera que se desarrollan las estrategias cognitivas y de memoria. El alumno se entrena también en la búsqueda de sinónimos y de reformulaciones en situaciones en las que no recuerda o desconoce una palabra, de forma que se ponen en práctica las estrategias compensatorias. Las estrategias metacognitivas están presentes, a su vez, en el cuestionario de autoevaluación y en toda la planificación que requieren las tareas. Las actividades en parejas o pequeños grupos contribuyen a reducir la ansiedad y a ganar seguridad, desarrollando así las estrategias afectivas. Por último, las estrategias generales de comunicación se practican en todas las actividades de interacción que fomentan el intercambio interpersonal.

Hoy en día, inmersos en la Sociedad de la Información y de la Comunicación, las necesidades comunicativas han cambiado y este hecho tiene sus implicaciones en el aula de idiomas. Las tecnologías nos han facilitado mucho el acceso al soporte audiovisual, medio muy en consonancia con la nueva manera de comunicarnos, de modo que tenemos que intentar integrarlo en clase. Ahora bien, no debemos olvidar que las tecnologías son solo un punto de apoyo sobre el que crear nuevos materiales; la mera proyección de un cortometraje sin un trabajo previo de reflexión por parte del profesor no conllevaría ningún tipo de beneficio. Por ello, a los criterios tradicionales de creación de materiales tenemos que añadir otros que atañen a las particularidades de los nuevos medios.

En definitiva, Internet es actualmente una ventana digital al mundo de hoy en el aula de idiomas. Es el momento de detenernos a pensar qué ventajas tienen las nuevas tecnologías y

cómo podemos llevarlas a clase de una manera razonable y productiva. Queda mucho por decir todavía del papel de los nuevos medios en clase, en especial de las redes sociales y de las aplicaciones informáticas y también de la oralidad escrita, característica de la mensajería instantánea con la que nos comunicamos hoy en día a todas horas.

Bibliografía

Alonso, A. M. (2012). Los cortometrajes en el aula de ELE. En *Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*. pp. 13-23. Asesoría Técnica Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Recuperado de:

<https://colaboraeducacion30.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/documents/310006/762285/Uso+de+los+cortos+en+el+aula/aaad294c-01a3-4843-b26c-6d905e5011a1?version=1.0>

Bell, A. (2002). El vídeo auténtico vincula lengua y cultura. En A. M. Gimeno (Ed.), *Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de ELE. Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*. pp. 251-258. Valencia: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Recuperado de:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *MarcoELE*, 12, 1-19. Recuperado de: <http://www.marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>

Masso, A. y Quintero, F. (2013). Diseño de actividades prácticas basadas en cortometrajes. En P. J. Molina, (Ed.), *Actas de las V Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre 2013*. pp. 49-57. Nicosia: Colección ELEChipre, Universidad de Chipre. Recuperado de: http://elechipre.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690330/masso_quintero.pdf

Cortometraje

Merino, J. (2014). *Absolutamente personal*. [Vídeo]. España: Industrias Merino. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Sfm2OzP1cRQ>



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN