

Enseñanza del español

con fines específicos:

El caso de la carrera de Turismo. Teoría y práctica

Ministerio
de Educación
y Formación Profesional



Organizadores:

Glauber Lima Moreira y Gretel Eres Fernández

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



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: Mayo de 2019

NIPO: 847-19-051-2

ISBN: 978-85-67535-19-7

ENSEÑANZA DE ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS: EL CASO DE LA CARRERA DE TURISMO. TEORÍA Y PRÁCTICA

ORGANIZACIÓN

Glauber Lima Moreira
Gretel Eres Fernández

2019



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN BRASIL

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Las ideas, conceptos y originalidad son de responsabilidad exclusiva de los respectivos autores.

ENSEÑANZA DE ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS: EL CASO DE LA CARRERA DE TURISMO. TEORÍA Y PRÁCTICA

ORGANIZACIÓN

Glauber Lima Moreira
Gretel Eres Fernández

ILUSTRACIÓN PORTADA

Paulina Alexandra Soares Felipe

REVISIÓN Y MAQUETACIÓN

Glauber Lima Moreira
Gretel Eres Fernández
Juan Manuel García Calviño
Francisco Manuel López Rodríguez

Presentación

El interés de los brasileños en hacer una carrera universitaria en filología española ha aumentado significativamente, a pesar de que en la actualidad, la oferta de la asignatura de español en las escuelas públicas y privadas ya no es obligatoria. Esta situación por la que pasamos nos indigna y preocupa y, precisamente por eso, es necesario divulgar las relevantes y más recientes investigaciones que realizan profesores de español, de forma individual, en colaboración con otros especialistas o en grupos de estudio, en sus respectivas áreas de actuación profesional, además de que consideramos que tenemos la responsabilidad de mostrar la importancia del conocimiento del idioma y su cultura en nuestro país. Este es un momento histórico, en el que es preciso aunar esfuerzos por la inclusión de la lengua española en la enseñanza reglada así como por la ampliación de cursos de formación de docentes y, por tanto, oportuno para publicar una recolección de algunos trabajos desarrollados en Brasil. La lucha es real...

En esta obra nos centramos en algunas de las más recientes investigaciones que han sido desarrolladas en el campo de la enseñanza y aprendizaje del español en los cursos técnicos y tecnológicos direccionados al Turismo. Los trabajos aquí incluidos reflejan diferentes vertientes lingüísticas y teóricas seguidas por profesores investigadores de instituciones brasileñas del sector público de educación.

El libro *Enseñanza de ELE para fines específicos: el caso del curso de español en la carrera de Turismo. Teoría y práctica* está compuesto por trece capítulos que pretenden dar a conocer algunas de las discusiones que se llevan a cabo, en estos momentos, en el ámbito de la enseñanza de lenguas con fines específicos. La opción por seleccionar trabajos relativos exclusivamente al área de Turismo se debe a que, por una parte, es uno de los campos profesionales que más crecen en Brasil y, por otra parte, porque todavía son escasas las publicaciones que tomen como foco esa área de actuación.

Consideramos que este libro le proporcionará al lector el contacto con diferentes estudios lingüísticos que se vinculan a diversos ámbitos, tales como fonética y fonología, adquisición y aprendizaje del español, historia del español en la educación brasileña, terminología, turismo idiomático, traducción, producción textual, géneros discursivos, usos del diccionario en el aula entre otros. En este sentido, el objetivo principal de esta obra es contribuir con la difusión e investigación de la lingüística hispánica y para tal nos dejamos llevar, en cada capítulo, de la mano de especialistas que conocen muy bien el contexto estudiado.

Esta publicación, de libre acceso, se destina en especial a profesores de español, estudiantes de filología (futuros docentes en potencia), investigadores y a todo aquel que se interesa por conocer más a fondo esta área de actuación. Por su carácter innovador, esperamos que se convierta en una herramienta útil y en un recurso teórico-bibliográfico, didáctico y metodológico eficiente.

Expresamos nuestros sinceros agradecimientos a los autores que han abrazado nuestra idea de recoger en un libro textos con foco en el español para el Turismo y han colaborado con capítulos que, no cabe duda, son de gran importancia para el área. Asimismo, expresamos nuestro agradecimiento a la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil que ha hecho realidad nuestro proyecto y a la Profa. Concha Moreno, por su amabilidad y disposición en elaborar el Prefacio de esta obra.

Glauber Lima Moreira – UFPI y Gretel Eres Fernández – USP

Sumario

Presentación	6
Prólogo	10
María del Carmen Méndez Santos; Ana María Gil del Moral. Introducción a la enseñanza de español con fines específicos	14
Maria Camila Bedin; Gretel Eres Fernández: Soy profesor de español en el curso de turismo: ¿qué hago?	34
Adriana María Ramos Oliveira; Antonio Ferreira da Silva Junior: La enseñanza del español con fines específicos en el curso de Turismo del Cefet/RJ: propuesta pedagógica y papel del docente	46
Dayane Monica Cordeiro: El análisis de necesidades como herramienta didáctica para diseñar cursos de español con fines turísticos más afectivos y efectivos	62
Ana Angélica Lima Gondim; Gislene Lima Carvalho: Contextos de producción de actividades del libro didáctico de español lengua extranjera para profesionales de turismo en Brasil	76
Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza; Valdecy de Oliveira Pontes: La variación lingüística en el libro didáctico “Cinco estrellas” para estudiantes brasileños de la carrera de turismo	88
Maria Solange de Farias; Kátia Cilene David da Silva: La enseñanza de la pronunciación en el curso de turismo: reflexiones y propuesta didáctica	102
Sabrina Lafuente: La enseñanza de la traducción para el turismo y la formación de profesores de ELE: experiencias en el <i>Museu da Gente Sergipana Governador Marcelo Déda</i>	116
Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva; Girlene Moreira da Silva: Literatura en la enseñanza de español en un Curso de Guía de Turismo: reflexiones y propuestas didácticas	132

Glauber Lima Moreira; Lucimara Alves Costa: La presencia de la variación denominativa en artículos lexicográficos del léxico de turismo: el caso de la hostelería y agencias de viaje	146
Odair Luiz Nadin; Lígia De Grandi: Enseñanza y aprendizaje de Lenguas para Fines Específicos: un puente entre Terminología y Lexicografía Didáctica	156
Jorge Lázaro; Ioana Cornea: El <i>Principio de adecuación</i> en diccionarios especializados multilingües. Un caso de estudio en el área de turismo	172
José Alberto Miranda Poza: La enseñanza del español para fines específicos (turismo) en el contexto sociopolítico de la universidad brasileña hoy: reflexiones críticas y propuestas de trabajo	188
Biodatas	208

Prólogo

Cuando usted vuelve de ese viaje maravilloso con el que ha soñado buena parte de su vida y que finalmente logra realizar, ¿qué se trae de él? Sin duda, muchas fotos, algunos regalos, pero, sobre todo, muchos recuerdos. Entre esos recuerdos figurarán los lugares visitados, las buenas y malas experiencias vividas y, por encima de todo, recordará a las personas que hicieron de su viaje algo placentero, porque supieron comunicarse con usted en su lengua y le abrieron los ojos a otras realidades, a otra manera de vivir y de entender el mundo. Se le atribuye a Henry Miller esta afirmación: «El destino de nuestro viaje nunca es un lugar, sino una nueva forma de ver las cosas». Y esto es lo que permite que viajar se convierta en algo distinto a una acumulación de ciudades y monumentos, de tiendas de recuerdos o centros de diversión. La tecnología hoy le permite organizar su viaje por su cuenta o incluso partir a la aventura, sin embargo necesitará, en algún momento de su recorrido, a personas preparadas, capaces de tender puentes, expertas en hacer realidad el conocido pensamiento que Mark Twain nos dejó en su libro *Guía para viajeros inocentes*¹: «Viajar es fatal para los prejuicios, el fanatismo y la estrechez de miras, y mucha de nuestra gente lo necesita gravemente por estas razones».

Pero no siempre nos encontraremos con profesionales. A veces esas personas no tienen la preparación necesaria para hacer su trabajo con éxito. Aunque usted no se pare a analizarlo, sentirá esa diferencia. Si quienes nos atienden sí lo son, detrás de cada detalle, detrás de cada explicación bien dada, detrás de esas indicaciones que le animan a descubrir algo fuera del circuito establecido, hay alguien que ha asistido a clases en las que ha recibido formación. No cualquier formación, sino la específica que se requiere para convertirse en profesional del turismo, que sabrá cómo reaccionar, cómo resolver conflictos, cuánto decir y cuánto callar en función de las personas a las que tenga delante.

De esa formación vamos a hablar en las páginas de este libro, el cual le permitirá, como docente, encontrar la reflexión, los fundamentos de una enseñanza que hasta no hace mucho no se consideraba específica dentro del llamado ámbito del español de los negocios y que, incluso, no tenía rango académico. En efecto, durante muchos años, el español para el turismo se consideró un tema menor. Afortunadamente, hoy en día, la necesidad de formar especialistas de manera interdisciplinar ha sido sin duda el desencadenante de esta publicación, que se convertirá en referencia, dada la variedad y calidad de sus contenidos.

El primer espaldarazo que recibió el español para el turismo vino en 2004 de la mano del *Vademécum* para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua o como lengua extranjera, en cuya novena parte aparecía un artículo titulado «La enseñanza del español del turismo». Otro paso hacia la especialización lo dio el *Encuentro del Español con Fines Específicos*², organizado por la Fundación Comillas en 2007, que reunió a personas expertas en el ámbito del español de los negocios, como las pioneras Blanca Aguirre o Josefa Gómez de Enterría o la experta en terminología María Teresa Cabré. Yo participé en aquel encuentro, en el que también habló Maria Vittoria Calvi³, una de las poquísimas personas del ámbito universitario que le prestaba atención al español para el turismo para dignificarlo y en el cual yo me sentía sola, como voz que clama en el desierto, ya desde 1998, cuando, en colaboración con Martina Tuts, publicamos un

¹ Trad. Susana Carral. Ed. del Viento. 2009.

² Para consultar el programa: <https://hispanismo.cervantes.es/congresos-y-cursos/encuentro-del-espanol-fines-especificos>

³ Foro hispánico: revista hispánica de Flandes y Holanda, 26. 2004. Coord. Andreu van Hoott. 61-70

artículo sobre este tema en el número 44 de la desaparecida revista Carabela⁴. Más adelante, en 2009, el XX Congreso de ASELE⁵ estuvo dedicado por completo a las lenguas de especialidad y ahí también tuvo su espacio el español para el turismo. En mi opinión, el título dado al Congreso fue un acierto, pues en la mayoría de los casos, son los contextos los que marcan la diferencia entre una lengua de especialidad y otra y así lo defendí en la mesa redonda en la que participé⁶.

Luego han llegado los Congresos de CIEFE⁷, con seis ediciones hasta el momento de escribir este prólogo. Y solo en las Actas de la IV edición, aparece un artículo concreto dedicado al español para el turismo⁸. En el XVI Encuentro Internacional del GERES⁹, en su web de presentación, también se menciona el español para el turismo dentro de las lenguas de especialidad aunque solo de pasada. Y se queja –queja que comparto– con palabras de Bertha Gutiérrez Rodilla: «El inmovilismo de las instituciones, así como el de las universidades, hace que retomar el español como lengua vehicular de la comunicación especializada siga siendo una asignatura pendiente».

Con este panorama general, entra usted en el libro que nos ocupa. Si nos acercamos a cada uno de los artículos que lo componen, veremos que en la mayoría de ellos planea la situación general de la enseñanza de lenguas en Brasil y más concretamente la del español. Hay quejas sobre lo que pudo ser y no fue. Hay recopilaciones de los abundantes trabajos realizados y, sobre todo, proyectos de futuro para mejorar esa enseñanza y la formación del profesorado de idiomas. Se percibe la voluntad de que la universidad brasileña sea quien decida cómo abordar el diseño de los currículos, que sea la encargada de formar sin intrusismos propios o ajenos. Se habla de la importancia del papel del docente y se sale al paso de algunas ideas prejuiciosas que afirman que no se puede formar personas con espíritu crítico desde la enseñanza con fines específicos. Y se defiende todo lo contrario: enseñar español para el turismo ampliará el conocimiento del mundo al alumnado. Por ello la discusión sobre si nos encontramos ante una lengua instrumental o un lenguaje específico, aunque se menciona, pasa a un segundo plano.

A partir de estas consideraciones generales, nos encontramos con reflexiones más concretas que, tras un fundamentado marco teórico, hacen sugerencias, en mi opinión de gran utilidad.

En este camino que hemos emprendido juntos, nos acercamos al análisis de necesidades para descubrir con ellas la mejor manera de llegar a quienes han decidido estudiar español para dedicarse al turismo, así como la importancia de potenciar aquellas actividades que refuercen positivamente su autoestima.

Las personas que van a recibir a los millones de turistas de habla hispana que visitan Brasil, no solo deben hablar español en cualquiera de sus variantes, deben conocer su propio país, que es el que van a presentar como guías expertos o el que van a recomendar desde una agencia o desde la recepción de cualquier hotel. Y como se nos dice, eso no se consigue solo presentando diálogos modelo como si fueran algo rígido y preestablecido. Tampoco descuidando los contenidos lingüísticos. Esas personas deberán, asimismo, aprender a resolver situaciones conflictivas para convertirse en mediadoras interculturales llegado el caso. Para despertar esa conciencia

⁴ «El español con fines específicos» Carabela 44. 73-97. Gracias a los esfuerzos de la editorial SGEL y la buena disposición del Instituto Cervantes, pronto se podrán consultar on line todos los números de la revista.

⁵ El español en contextos específicos: enseñanza e investigación.

<http://www.cervantesvirtual.com/portales/asele/obra/el-espanol-en-contextos-especificos--ensenanza-e-investigacion--xx-congreso-internacional-de-la-asociacion-para-la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-extranjera-comillas-23-26-de-septiembre-de-2009/>

⁶ «De los fines específicos a los contextos profesionales». Actas del XX Congreso Internacional de ASELE: El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. 129-147. Fundación Comillas. Ed. Agustín Vera Luján e Inmaculada Martínez Martínez.

⁷ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/default.htm

⁸ 2011. María Cristina Bordonaba Zabalza. Estrategias argumentativas en la comunicación turística.

⁹ <https://www.geres-sup.com/rencontres-internationales/xvi%C3%A8me-rencontre-internationale-comillas-2018/apel-%C3%A0-communications/>

intercultural, no solo se proponen situaciones de la vida real en el ámbito del turismo, sino que también se acude a la literatura; de ese modo el estudio orientado a la formación profesional, revierte en la formación integral de los estudiantes.

Se aborda el tema de la traducción, defendida con un argumento de peso: ayudaría a evitar la temida fosilización de errores, además de tener claras ventajas en cuanto a la reflexión sobre la propia lengua y la lengua objeto. Pero, sobre todo, permitirá que ese vasto mundo abarcado bajo la denominación ‘español para el turismo’ se parcele según el área elegida: un museo, en el caso de la propuesta presentada.

Con la ayuda del análisis de manuales, se habla de fonética y de variedades del español. Una de las razones que aduce el alumnado para estudiar este idioma es que es una lengua fácil en relación con el portugués. El artículo dedicado a la fonética deja bien claro que no es así y pone de manifiesto que es una destreza descuidada en los libros de texto. Por ello, se proponen actividades de pronunciación y entonación contextualizadas en el campo del turismo. Bien es verdad que centran su atención en un solo fonema y hacer lo mismo con cada diferencia obligaría a descuidar otras necesidades del currículo; no obstante, invita al profesorado a no olvidarse de ellas y a dedicarles un tiempo de calidad.

Si la fonética no aparece bien tratada en los manuales, lo mismo les pasa a las variedades del español. Parece lógico pensar que es imposible recoger en un solo libro toda la riqueza que abarca el diastema del español, pero también sería lógico desear que, si se elaborase un manual de turismo para Brasil, se incluyeran muestras de las variedades del español habladas en los países vecinos, pues son ellos quienes suministrarán los turistas potenciales y así lo muestra en sus comentarios el artículo dedicado a este tema, que, además, facilita enlaces a los que acudir en busca de esas muestras de lengua.

Y muy relacionado con el tema anterior están dos artículos dedicados a la terminología. Durante mucho tiempo se afirmó que lo específico del turismo era el léxico comparado con el español general. Afortunadamente, hoy en día sabemos que hay mucho más que afecta por ejemplo a los contextos, a la selección de contenidos gramaticales y al orden en que deben aparecer según el sector turístico en el que se vaya a trabajar, o a cuestiones relacionadas con la interculturalidad, como he señalado. No obstante, el léxico adquiere una dimensión especial cuando se analiza a la luz de la terminología especializada. Nuestro alumnado acude a los diccionarios para resolver sus dudas, para estar seguro de que ha entendido el significado de una palabra; pero puede ocurrir que se encuentre con equivalencias que le induzcan a errores. Por ello, en el trabajo de clase conviene llamar la atención sobre cómo se usa esta herramienta útil, sí, pero también peligrosa. Y en ese sentido, se dan estrategias para un uso consciente y se ofrecen sugerencias.

Así, con este recorrido somero, hemos llegado al final. La lectura de los artículos que componen este volumen le harán descubrir distintos aspectos, distintas aproximaciones, distintas miradas a un espacio amplio, variado y al mismo tiempo específico denominado español para el turismo. Descubrirá la pasión y el rigor con los que cada autora o autor defiende su punto de vista y reivindica un mundo ideal en el que no se descuide su campo de especialidad. Ni docentes, ni quienes elaboran currículos o crean materiales podrán dejar de tener en cuenta las palabras aquí recogidas. No existen los mundos ideales, ni la materialización de las utopías, pero las reflexiones de este libro se parecen mucho a los pasos de los que nos habló Eduardo Galeano y que me permito parafrasear: estas investigaciones sirven para eso, para avanzar, para mejorar.

Y ahora la cita auténtica: «La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine nunca la alcanzaré. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar».

Concha Moreno
Meijigakuin University. Tokio.

Introducción a la enseñanza de español con fines específicos

María del Carmen Méndez Santos
Ana María Gil del Moral
Universidad de Alicante

1. Enseñanza del español con fines específicos

Adentrarse en la enseñanza del español con fines específicos (EFE, en adelante) requiere, en primer lugar, explicar la terminología específica relacionada con este ámbito y los conceptos que acercan a su comprensión. Por tanto, conviene comenzar por el término Lenguas para fines específicos (LFE, en adelante), surgido en la Lingüística Aplicada, que tiene que ver con la perspectiva docente de una lengua de especialidad, es decir, atiende a cómo el estudiante aprende la lengua usada en un determinado sector profesional y laboral. El *Diccionario de términos clave de Español Lengua Extranjera* (MARTÍN PERIS, 1997) define la enseñanza de la LFE como:

La enseñanza de la lengua para fines específicos se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan el dominio de la comunicación especializada, esto es, la lengua que utilizan los profesionales que trabajan en un determinado contexto laboral o los expertos que desarrollan su actividad en una disciplina académica concreta. Se denomina Español con Fines Específicos (EFE) al conjunto de usos del español empleado en cada uno de estos ámbitos; según el campo profesional o académico estudiado, se distingue, por ejemplo, entre Español de los negocios, Español del turismo, Español jurídico, Español de las relaciones internacionales o Español de la medicina, entre otros.

En cuanto a la terminología relacionada con la lengua de especialidad, como explican Rodríguez-Piñero y García Antuña (2009), se observa una proliferación de términos que remiten a un mismo concepto: *special language*, *specialised language*, *language for specific purposes* [ing.]; lengua de especialidad/especializada, lenguaje de especialidad/especializado, tecnolecto, lenguajes específicos, lengua/lenguaje para/con fines/finalidades específicas, lengua/lenguajes para/con propósitos específicos [esp.]; *Technolekt*, *Fachsprache*, *Berufssprache*, *Fachkommunikation* [al.]. Esto se debe no solo al momento histórico en el que se han llevado a cabo diversas investigaciones, sino también a los diferentes matices que estos han encontrado al definirlos (SCHIFKO, 2001). Por tanto, con el fin de evitar imprecisiones terminológicas, en esta introducción se emplea el de lengua de especialidad (ALCARAZ, 2000, p. 15; CABRÉ; GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2006, p.12).

A diferencia de la enseñanza con fines específicos en la lengua inglesa que se había comenzado a mediados del s. XX, la enseñanza de EFE empezó a desarrollarse en España a partir de los años 80, en concreto, a partir de la entrada de España en la Comunidad Económica Europea en 1986 (AGUIRRE BELTRÁN, 2012). Conviene destacar en este punto que el presente manual resulta una contribución enriquecedora para esta disciplina, pues aporta investigaciones sobre EFE, pero no circunscritas a la península ibérica.

La creación de Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE¹⁰) y el primer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (I CIEFE), organizado conjuntamente por la Consejería de Educación y Ciencia y el A.B.C. (*Advies en Begeleiding Centrum*) de Ámsterdam (Países Bajos) en el 2000, vienen a consolidar el interés creciente en EFE, una mayor investigación y, por ende, numerosas publicaciones centradas en diferentes lenguas de especialidad, las cuales son tratadas en detalle a continuación en el apartado número tres. Los

¹⁰ Para más información es posible consultar su página web: <<http://www.aelfe.org/>> Acceso: 14 de junio de 2018.

congresos CIEFE siguen celebrándose anualmente y contando con una alta asistencia debida a la participación de destacados investigadores y profesionales.

Uno de los aspectos que más interesan al abordar el tema del EFE es cómo llevar a cabo la enseñanza de una lengua de especialidad. Además, interesa conocer qué formación y competencias debe tener el profesorado (SABATER, 2000), qué metodología puede resultar más efectiva, cómo diseñar los programas o cursos y cómo secuenciar las actividades y las prácticas en el aula. Según Nunan (1988) los objetivos y las actividades pueden variar dependiendo del enfoque del que se parta, ya sea gramatical, funcional, de aprendizaje, cognitivo, cultural o temático.

Al aproximarse a la enseñanza del EFE, resulta esencial e indispensable realizar un exhaustivo análisis de necesidades (MUNBY, 1978; HUTCHINSON; WATERS, 1987), de manera que se conozcan de primera mano las necesidades objetivas y subjetivas del alumnado (BRINDLEY, 1989). Conocer el perfil de los estudiantes es prioritario tanto para la selección de materiales como para la metodología adecuada de estos, por lo que se considera interesante formación en el análisis de los materiales y los criterios que hay que seguir para hacerlo adecuadamente. Es en este punto donde surge también el debate sobre la necesidad real de trabajar con un manual ya publicado o con un manual propio y creado *exprofeso* para un curso y un alumnado concretos, ya que se considera altamente positivo el uso de documentos auténticos. Todo lo anterior evidencia el porqué la enseñanza del léxico siempre se ha considerado prioritaria, junto con su definición y, por supuesto, su didáctica.

Conocido el perfil de los estudiantes, surge la duda sobre qué metodología usar. Según confirman algunos autores (MARTÍN PERIS; SABATER, 2011), la metodología no debería ser diferente de las que se usan para el español general. Además, se analiza y responde a diferentes cuestiones problemáticas para un profesor que se acerca por primera vez a este tipo de enseñanza, aclarando creencias equivocadas y dando soluciones a sus preguntas. Ahora bien, se plantean dudas sobre si la enseñanza de textos es más efectiva o debería centrarse en un enfoque por tareas (LONG, 2003).

En lo que sí hay consenso es en que prima la competencia comunicativa y que la simulación global ayuda a potenciarla de una manera mucho más adecuada. Hasta ahora también se ha tratado sobre la conveniencia de usar en el aula los *roleplays*, aunque parece que se prefiere dejar estos para las clases de ELE en vez de las de LFE dada su brevedad e improvisación. En lo referente a la expresión oral y su evaluación se están desarrollando interesantes aportaciones que facilitan al profesor su tarea al mostrarle cuáles son los puntos sobre los que debe incidir durante las pruebas orales (BUYSE, 2011).

Por último, vemos que el componente cultural en la clase de EFE, gracias a la influencia de la Pragmática, está centrando la atención, pues cualquier evento, transacción, conversación, etc. se realiza dentro de un entorno lingüístico, pero también cultural, lo que determina que su desconocimiento pueda derivar en un malentendido o no conseguir su objetivo principal, sea el que sea: una compra, una exposición oral, una orden, una llamada telefónica, etc. Para ello, el uso de las nuevas tecnologías ha facilitado enormemente el trabajo del profesor al poner al alcance del estudiante los materiales reales que se han comentado antes y a un *input* por parte de nativos en momentos reales de conversación, ya sea mediante plataformas de comunicación *online*, *blogs*, *chats*, etc.

2. ¿Qué tipos de fines específicos es posible delimitar?

Dentro del EFE se encuentra lo que se llamó a finales del siglo XX *Español con Fines Profesionales* (EFP, en adelante) y el *Español con fines académicos* (EFA, en adelante). Aunque ambos términos están orientados a la enseñanza del español como lengua de especialidad, en el EFP se centra en el uso que de esa lengua harán como instrumento de trabajo los profesionales en su entorno y ámbito laboral (AGUIRRE BELTRÁN, 2012). Dentro de él se encuentran: español de los negocios y la empresa, la salud, el turismo, etc. Sin embargo, como explicaremos más adelante

en su apartado pertinente, el EFA tiene dos vertientes, la profesional (profesorado que emite la información a un alumnado que se especializa en una rama de estudio concreta de la que serán futuros profesionales) y la académica (la lengua que usa el alumno para aprender contenido y transmitir su conocimiento).

Ahora bien, teniendo en cuenta las investigaciones de Alcaraz (2000, p. 15), que cita a Widdowson (1988, p. 3-4), en las que destaca que cualquier uso que se haga de la lengua siempre será específico, este acuñó el término *Inglés Profesional y Académico* (IPA, en adelante), que pasó al español como *Español Profesional y Académico* (EPA). Es decir, aún en un mismo término los dos perfiles que se diferenciaban como EFP y EFA.

3. Análisis de los tipos de fines específicos

Como se ha explicado, cuando se reflexiona sobre la enseñanza del EFE se diferencia entre fines profesionales (EFP) y académicos (EFA). En este apartado se hará una breve panorámica de ambas especializaciones y de sus particularidades, haciendo mención a su trayectoria histórica, razón de ser y materiales existentes para su implementación en el aula.

3.1. Español con fines profesionales

Sería imposible hacer una citación exhaustiva de todas las profesiones para las que se podrían diseñar cursos o materiales especializados, por lo que hemos seleccionado aquellos campos pioneros o que están más desarrollados o extendidos en la enseñanza actual del EFE como son el español para negocios y empresas, para el turismo, para la salud y la medicina, para el derecho y la justicia, para la diplomacia y para el ejército. No obstante, es posible encontrar muchos otros estudios sobre, por ejemplo, el español del vino (BLANCO FERNÁNDEZ DE CALEYA, 2000, p. 153) o de la industria cerámica (CASTILLO MUÑOZ; SEBASTIÀ JORDÀ 2000, p. 211), por citar algún ejemplo.

3.1.1. Español para los negocios y empresas

Ya desde la antigüedad griega y romana había contactos comerciales entre las distintas regiones y, como consecuencia, surgía la necesidad de contar con hablantes bilingües e intérpretes que facilitasen la comunicación (ROBINS, 2000, p. 35). No obstante, el desarrollo que la enseñanza de lenguas extranjeras tomó en la historia de Europa se centró principalmente en la lectura de textos clásicos hasta bien avanzado el siglo XIX (RICHARDS; RODGERS, 2003, p. 14). Por esta razón, las metodologías de enseñanza de idiomas extranjeros giraban en torno al acercamiento a esas grandes obras de literatura mediante la traducción y la revisión de aspectos gramaticales. De hecho, no fue hasta el siglo XIX y, en particular, el XX cuando la gran expansión del comercio internacional, las migraciones y otros factores contextuales, provocaron que el conocimiento de una o más lenguas adquiriesen “un valor económico” y relevante para la vida laboral (AGUIRRE BELTRÁN, 2008, p. 1110). Así pues, es en ese contexto donde la enseñanza de lenguas extranjeras modernas en general, y con fines comerciales en particular, comenzó su gran crecimiento. Si bien, es en la actualidad cuando esta última goza de una gran demanda y, de hecho, tiene un futuro prometedor, ya que, según De Tomás Puch (2008, p. 1169), “Dentro de esta nueva vía de acercamiento a las lenguas extranjeras, es, sin duda, el estudio de sus aspectos comerciales o de negocios el que más interés despierta y el que más se ha desarrollado hasta el presente”. De hecho, en un trabajo de Long y Uscinski (2012) sobre los cursos de lenguas para las profesiones ofrecidos por 183 universidades estadounidenses se corrobora esa impresión, dado que concluyen que el 59% de los cursos para las profesiones ofrecidos se centran en el español de los negocios, seguidos del español para la medicina.

De acuerdo con Aguirre Beltrán (2012, p. 12) y De Santiago Guervós y Fernández González (2017, p. 833), en España la época clave para el desarrollo del EFE son los años 80, como ya mencionamos, porque desde el mundo de la empresa y de las instituciones comenzaron a desarrollarse certificaciones propias y a publicarse los primeros materiales de español de los negocios (en adelante, ENE). En 1987 apareció el manual *Curso de español comercial* de Aguirre y Hernández, que tuvo varias reediciones, y en 1989 vio la luz, *El español de los negocios. Español económico y empresarial* de Martín Uriz *et alii*. Desde ese momento, el mundo editorial ha ido ofreciendo numerosas publicaciones como *Marca registrada. Español para los negocios* (FAJARDO *et alii*, 1995); *Español para el comercio internacional: términos y expresiones esenciales en el mundo de los negocios* (FELICES; RUIZ, 1998) o *Hablando de Negocios* (DE PRADA; BOVET; MARCET, 1999), por citar algunos. De entre las más recientes podemos destacar *Profesionales de los negocios (B1/B2)* (2018) de Palacios Gutiérrez y Jimeno de la Vera; *Entorno empresarial B2* de Prada, Bovet y Marcé (nueva edición, 2014); *Negocio a la vista* (2009) (Material audiovisual auténtico) de Bonell *et alii* o *Expertos* de Tano (2009).

De hecho, entre las publicaciones de libros especializados en ENE, también se deben mencionar aquellos destinados a la preparación de los exámenes de certificación que existen, como el mencionado *Expertos* (2009) o *Temas de Empresa* (2010) de Pareja (2010) y una colección de la editorial Arco Libros¹¹. Todos ellos están enfocados a la preparación del Certificado de Español de los Negocios de la Cámara de Comercio e Industria de Madrid¹². Estas pruebas tienen tres niveles *Examen Certificado Básico de Español de los Negocios (B2)*, *Examen Certificado Superior de Español de los Negocios (C1)* y un *Examen Diploma de Español de los Negocios (C2)*. Dichos exámenes cuentan con tareas de comprensión lectora, de conocimientos específicos del idioma, de producción de textos escritos y pruebas de interacción escrita y oral.

La fundación FIDESCU con el reconocimiento de la Universidad Pontificia de Salamanca también administra un examen de acreditación denominado *Diploma Internacional de Español para fines específicos*¹³ en el que se puede elegir una rama de especialidad: Negocios, Turismo y Salud. Estas pruebas abarcan los niveles desde A1 hasta el C2. Al igual que el de la Cámara de Comercio incluye tareas escritas y orales.

La Cámara Oficial de Comercio de España en Francia ofrece un Test de acreditación desde 1997 denominado ELYTE y su objetivo es comprobar y garantizar las competencias lingüísticas de los empleados en el español de los negocios¹⁴.

Una revisión crítica de todos ellos, incluido también el BULATS en español, la hace Marta García García en su tesis doctoral (2016) y en la que propone un examen y actividades de ENE basándose en el BULATS.

Por supuesto, esta gran demanda de cursos de ENE, materiales y certificaciones conllevaron la aparición de congresos, jornadas, grupos de investigación, etc. especializados en el tema. Ya en el primer Congreso de Español con Fines Específicos¹⁵ (CIEFE) en el año 2000 se presentaron varios trabajos relacionados con los negocios a cargo de las personas que trabajaban en esa época en manuales como Montserrat Bovet, Marisa de Prada, Blanca Aguirre Beltrán, etc. Desde ese primer encuentro hasta el último celebrado en 2017, se han sucedido presentaciones de comunicaciones y talleres centrados principalmente en ENE. Es posible, además, destacar otros trabajos que

¹¹ En este enlace se puede consultar el conjunto de los materiales que tiene publicados: <http://www.arcomuralla.com/listado_libros.php?seccion_actual=Serie%20Espa%F1ol%20de%20los%20negocios&SectionsId_=40> Acceso 15 de julio de 2018

¹² Para más información se puede consultar la *web* de la Cámara de Comercio e Industria de Madrid donde se pueden encontrar la descripción detallada de los niveles y modelos de examen: <<http://cursos-formacion.camaramadrid.es/formacion-continua/categoria-producto/espanol-para-extranjeros/>> Acceso 17 de julio de 2018

¹³ El enlace con toda la información es este: <<http://www.fidescu.org/diploma-d-i-e/diploma-internacional-de-espanol/examenes-especializados>> Acceso 18 de agosto de 2018

¹⁴ En este enlace se puede consultar más información acerca de este test: <<http://www.emploi-france.com/es/elyte>> Acceso 22 de agosto de 2018

¹⁵ Para poder consultar más detalles sobre la celebración de este congreso se recomienda visitar la *web*: <<http://ciefe.com/>> Acceso 26 de agosto de 2018

reflexionan sobre las metodologías didácticas más adecuadas como el de Juan Lázaro (2003, p. 207). Todas las publicaciones resultantes se pueden consultar en línea en la página que el Instituto Cervantes dedica a este congreso en particular¹⁶.

En 2009 el XX Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) se dedicó también a la enseñanza de fines específicos y entre las páginas de sus actas podemos encontrar trabajos reflexivos sobre la elaboración de diseños curriculares y de materiales (SABATER, 2009, p. 147; CORTÉS VALENCIANO, 2009, p. 360); el uso de nuevas tecnologías en el aula (JARVIS, 2009, p. 599; SARACHO, 2009, p. 971) o incluso una análisis de la situación en ese momento de la docencia de ENE en España: qué cursos se ofrecían, su frecuencia, qué materiales se usaban, etc. (MEDINA GUERRA; MONTERO MICHARET, 2009, p. 763).

En la misma línea surgieron grupos de investigación como GERES¹⁷, *Grupo de Estudio e Investigación en Español de Especialidad*, nacido en 2006 y que se centra en el español con fines específicos. Su XVII Encuentro Internacional será organizado en 2019. Sus publicaciones son realizadas a través de la propia revista *Les cahiers du GERES*.

Otra pata sobre la que se apoya este campo es la formación del profesorado, ya que es necesario poseer, además de la competencia lingüística y de las competencias clave generales (INSTITUTO CERVANTES, 2012) que se le requieren a cualquier profesional de la enseñanza, una formación específica y técnica, como recoge Aguirre Beltrán (2012, p. 16). Esta debería contener temas como historia de la enseñanza de EFE; diseño de cursos y currículos, así como de actividades y de materiales; particularidades de la comunicación intercultural en los negocios; un acercamiento a los materiales y a la investigación específicos; conocimiento sobre las certificaciones existentes y los recursos disponibles; etc. A raíz de esa necesidad existente han aparecido cursos como los que ofrece el Instituto Cervantes: *Creación de materiales didácticos en el aula de español con fines específicos*¹⁸ y *Diseñar, crear y programar cursos de español con fines específicos*¹⁹ y en algunos másteres se ofrecen asignaturas específicas sobre ello, por ejemplo, en el de la Nebrija²⁰. Asimismo, existe un curso en línea de formación inicial de profesorado de EFE, impartido por la Fundación Comillas²¹.

De entre todos los temas que deberían estar incluidos en la formación destaca por su especial necesidad y por la amplia atención que se le ha dedicado en los congresos y las jornadas ya citados la competencia intercultural. Tanta ha sido que son numerosos los trabajos sobre este tema como los de Braverman y Nutkiewicz (2009); Fuentes Sánchez (2009); Josa Castro y Schnitzer (2009); Adganli (2013), Álvarez Martínez (2014) y San Julián García (2014), entre otros. Además, se publicó en 2005 una monografía de Fernández-Conde Rodríguez, llamada *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*. Por último, es necesario señalar que hay -al menos de las que tengamos noticia- dos tesis doctorales centradas en ENE, una de ellas en concreto sobre este tema, la de Riutort Cánovas (2011) llamada *La competencia comunicativa intercultural en el aula de español de los negocios análisis de materiales para su enseñanza*.

Cabe destacar, finalmente, otra etapa ya alcanzada en la evolución de la enseñanza de español con fines específicos y esta es la aparición de un plan curricular específico llamado *Plan curricular de español de los negocios de la Fundación Comillas*²², escrito por Martín Peris y Sabater (2011) y que sirve como guía en el diseño de cursos y materiales.

¹⁶ El enlace es el siguiente: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/default.htm> Acceso 26 de agosto de 2018

¹⁷ El enlace del Grupo es el siguiente: <<https://www.geres-sup.com/>> Acceso 26 de agosto de 2018

¹⁸ Información sobre el curso: <https://cfp.cervantes.es/actividades_formativas/cursos/cursos_instituciones/P993-18%20.htm> Acceso 26 de agosto de 2018

¹⁹ Información sobre el curso: <https://cfp.cervantes.es/actividades_formativas/cursos/cursos_instituciones/P1025-18%20.htm> Acceso 26 de agosto de 2018

²⁰ Más información en <<https://www.nebrija.com/programas-postgrado/master/didactica-ele/pdf-asignaturas/ensenanza-de-ele-con-fines-especificos.pdf>> Acceso 26 de agosto de 2018

²¹ Más información en <<http://www.fundacioncomillas.es/cursos-de-espanol/para-profesionales/profesores/courses/formacion-inicial-profesores-efe/>> Acceso 26 de agosto de 2018

3.1.2. Español para el turismo

Como señala la Organización Mundial del Turismo (UNWTO) este sector ha experimentado un continuo incremento “hasta convertirse en uno de los sectores económicos que crecen con mayor rapidez en el mundo”. Esta agencia en su informe de 2018 señala que se ha producido en este último año el mayor aumento de llegadas de turistas a nivel mundial desde 2010. Esta coyuntura internacional sumada a la creciente importancia del español en el mundo (INSTITUTO CERVANTES, 2018) ofrece a los estudiantes de español para el turismo una competencia muy valorada: el multilingüismo con lenguas que se consideran estratégicas.

Como apunta Pinilla Gómez (2012, p. 278), la persona que se dedica al turismo como profesión puede desempeñar múltiples cargos con lo que es un campo muy diverso que incluye guías, recepcionistas, un agente de viajes... De hecho, como recoge Calvi (2006) la comunicación laboral en este campo puede darse entre dos profesionales o entre un profesional y el público, bien sea de forma directa o mediada. Incluso conviene tener en mente que cuando se habla de los profesionales esta denominación designa un grupo muy amplio de personas, ya que puede referirse a las agencias y touroperadores, pero también a la producción editorial o a quienes participan en ferias, hostelería, etc. De entre todos los textos que son propios de esta especialidad Calvi (2006) destaca las guías turísticas, los folletos de turismo, los anuncios publicitarios, los catálogos y programas de viaje, artículos y reportajes en revistas especializadas o páginas web, por mencionar algunos. Todo ello junto con la multiplicidad de contextos, por ejemplo, orales y escritos ofrecen una compleja situación que requiere formación clara y concreta que logre unos objetivos específicos.

Esta variedad caleidoscópica intenta ser abarcada en los manuales que ofrecen a través de sus unidades didácticas múltiples situaciones posibles, mucho léxico especializado con especial atención a las colocaciones, infinidad de modelos de producción escrita, etc. En general se tratan temas como el turismo, los transportes, las agencias de viajes, los alojamientos, la restauración, la seguridad y salud en los viajes, eventos turísticos, marketing turístico, etc. y se suelen incluir tareas o proyectos finales en cada unidad. Entre las publicaciones más recientes es posible destacar *Profesionales del turismo* (2018) de Florián *et alii*; *Turismo 1. Curso de español para profesionales* (2018) de Blanco *et alii* y *Entorno turístico* (2016) de Marcé y De Prada. Además, hay otros manuales clásicos como *Hotel.es. Curso de español para el turismo (B1-B2)* (2010) de Concha Moreno, centrados en el español de los alojamientos y lo que gira en torno a ellos, y también de la misma autora junto con Martina Tuts otro libro llamado *Cinco estrellas. Español para el turismo* (2009). Del mismo modo que con los manuales y los certificados de ENE, también existen pruebas específicas del español para el turismo para los que hay un manual de Gray *et alii*, *Temas de turismo* (2008) escrito especialmente para su preparación.

La Cámara de comercio e industria de Madrid, al igual que con ENE, ofrece unos exámenes de acreditación: *Examen Certificado Básico de Español del Turismo (B2)* y *Examen Certificado Superior de Español de los Negocios (C1)*.

Los cursos de formación de profesorado para impartir docencia especializada suelen recogerse dentro de otros más generales dedicados a los fines específicos, como los que se han nombrado en el anterior apartado.

Como señalan Moreno y Tuts (2008) el análisis de necesidades es primordial para diseñar un curso de fines específicos -aunque bien podríamos decir que para cualquier curso-, pero como señalan las autoras el componente cultural tiene un peso muy fuerte. Para profundizar en este tema se recomienda consultar la tesis doctoral de Correas González (2015) que describió el tratamiento del aspecto cultural en los manuales del turismo. La competencia intercultural es básica en tanto que el contacto con el turista está reglado por una serie de formalismos que es necesario conocer para

²² Se puede consultar en este enlace: <<https://www.slideshare.net/negocioELE/plan-curricular-de-espaol-de-los-negocios>> Acceso 22 de agosto de 2018

evitar malentendidos y la creación de estereotipos. Además, es fundamental trabajar aspectos pragmáticos y de cortesía para que los estudiantes sean conscientes de las diferencias respecto a la(s) cultura(s) meta.

La relevancia del contexto y la cultura es tan fundamental en la enseñanza y acreditación de ELE con fines específicos que Abdel Salam y Amin (2013) en el XXIII Congreso de ASELE presentaron una propuesta de *Creación de exámenes normalizados de español del turismo para alumnos egipcios de ELE* para ser implementada en la Universidad de El Cairo. Otra reflexión sobre un área geográfica en particular y sus características la hicieron Al-Momani y Simón Cabodevilla (2010) al tratar el español para el turismo en Jordania.

Otros aspectos que han sido estudiados sobre el español para el turismo son las metodologías o los modos más adecuados de diseñar los materiales, como es el caso del trabajo de Gutiérrez y Pujol Berché (2014) sobre el estudio de casos como técnica docente. Es frecuente que se enfoque como un estudio específico una vez que ya se ha alcanzado cierto nivel de español (frecuentemente un B1) y que se trabaje mediante tareas y proyectos siempre relacionados con producir textos que luego sean útiles. Por ello, se suele trabajar con *realia*. Hay estudios y propuestas novedosas como usar las redes sociales y otras herramientas digitales para ofrecer un contacto real entre nativos de español y estudiantes para que estos hablen de su país, cultura, etc. Concheiro (2017) y Concheiro y Méndez Santos (2018) usaron *Padlet* y las redes sociales para poner en contacto personas interesadas en conocer Islandia y Japón y sus culturas con estudiantes de diferentes cursos para comentar aspectos de sus países y culturas. También se propone hacer uso de las teleconferencias, por ejemplo. Ríos (2017) explica su propuesta de creación de *podcast* creados por el propio alumnado, así como el uso de blogs de aula²³ para dar a conocer sus trabajos.

3.1.3. Español para la salud y la medicina

Como señalan Long y Uscinski (2012, p. 176) en su trabajo sobre la evolución de los cursos de enseñanza de lenguas con fines específicos en Estados Unidos, aquellos que ponen el foco en las profesiones médicas ocupan el segundo puesto por su demanda entre todos los ofertados en los 183 centros que revisaron. De hecho, en el informe de la *Modern Language Association* (2007) ya se recomendaba acercar a contextos aplicados los programas educativos universitarios estadounidenses y descentralizarlos de la literatura.

Esta demanda de oferta formativa parece tener una relación evidente con el gran número de hispanohablantes que hay en el país, unos 42.125.793 de nativos según el *Informe del español una lengua viva* del Instituto Cervantes (2018, p. 8). Las necesidades comunicativas inmediatas y diarias de los hablantes pasan por el ámbito médico. Pero esta necesidad parece haber sido más percibida en el extranjero especialmente en el contexto editorial anglosajón donde se han publicado manuales como *¡A Su Salud!: Spanish for Health Professionals* (2009) de Cotton *et alii*; *Spanish for Health Care Professionals* de Harvey con cuatro ediciones -la última de 2017- de Harvey (2017); *McGraw-Hill Education Spanish for Healthcare Providers, Premium* (con 3 ediciones) (2015) de Ríos *et alii*, etc. Un manual que sale este mismo 2018 y viene a paliar esa falta de oferta es *Profesionales de la Salud* de Morris y García Arriola de EnclaveELE. En línea y de manera abierta es posible encontrar algunas propuestas de unidades didácticas como las de Mendoza Puertas (2006) o Sanz (2001). Asimismo, es posible encontrar aplicaciones de pago²⁴ y gratuitas para practicarlas.

Del mismo modo que con el español de los negocios y el español del turismo, la Cámara de Comercio e Industria de Madrid ofrece dos exámenes de acreditación: *Examen Certificado Básico*

²³ Puede consultarse este ejemplo: <<http://podcastprosumidoressele.blogspot.com/>> Acceso 22 de agosto de 2018

²⁴ Como Canopy: <<https://withcanopy.com/canopy-learn-medical-spanish/>> o Medical Spanish disponible en Playstore y con más de 100.000 descargas. Acceso 24 de agosto de 2018

de Español de las Ciencias de la Salud²⁵ (B2) y Examen Certificado Superior de Español de las Ciencias de la Salud²⁶ (C1).

Como en los anteriores temas específicos, la metodología que se propone es ecléctica, pero centrada en la mayoría de las ocasiones en estudios de caso, simulaciones y tareas, como señala Ruiz Martínez (2003).

Para acercarse a posibles diseños curriculares se pueden consultar los trabajos de Bloom *et alii* (2006) -sobre la asignatura *Spanish for health care professionals* en la Universidad de Austin (Estados Unidos)- o el de Levi Altstaedter (2016).

3.1.4. Español para el derecho y la justicia

Del mismo modo que las migraciones y la globalización han aumentado la comunicación interpersonal e intercultural sobre temas como la salud o los negocios, esta internacionalización también abarca los aspectos legales que, por ejemplo, todos ellos conllevan. No obstante, quizás por su complejidad, este campo no goza de tanta investigación o difusión como los anteriores. Esta tendencia ya se podía intuir en el trabajo de Bueno Lajusticia (2003). No obstante, en los últimos años han visto la luz algunas tesis doctorales que estudian el español jurídico. Así, Calahorra Medina (2015) realiza una panorámica de la situación actual y hace una propuesta de currículo, además de ofrecer numerosas propuestas didácticas. Por su parte, Bastidas García (2016) se centra más en los aspectos de combinatoria léxica llegando a ofrecer incluso una reflexión sobre un posible diccionario y presenta *Cololex*, que es una base de datos de colocaciones del español jurídico.

Por supuesto, ha habido espacio en el mundo editorial para manuales especializados como *Lenguaje jurídico* (1997) -uno de los primeros-, de Aguirre Beltrán y Hernando de Larramendi; *Temas de derecho* (2010) de Rosa de Juan y Fernández y *De Ley* (2012) de Mora Sánchez y Carbó Marro. *Profesionales del mundo jurídico* (2018) de Fernández Gómez *et alii* ha sido uno de los últimos en ver la luz. Por supuesto también es posible encontrar en línea unidades didácticas (GUTIÉRREZ ÁLVAREZ, 2010; LÓPEZ-NAVARRO VIDAL, 2011) y trabajos de investigación sobre cómo implementar la enseñanza, por ejemplo, con las diferentes tipologías textuales como los de Montero Annerén y Morales Pastor (2000), y Anula Rebollo y Revilla Guijarro (2009).

3.1.5. Español para la diplomacia

Sánchez López, Long y Lafford (2017, p. 28) han detectado una serie de campos específicos emergentes en la enseñanza superior de Estados Unidos entre los que destacan la diplomacia y el desarrollo internacional. En ese marco, el español con su relevancia global creciente por su expansión demográfica, amplia difusión geopolítica y compacidad (MORENO FERNÁNDEZ; OTERO ROTH, 2007; INSTITUTO CERVANTES, 2018) es una de las lenguas internacionales que merece una especial atención. Por ejemplo, junto con el árabe, el chino, el inglés, el francés y el ruso son las lenguas oficiales de las Naciones Unidas²⁷. Como es lógico, por tanto, para la formación de los cuerpos diplomáticos se requieren conocimientos de lenguas extranjeras. En el caso de Suiza²⁸, por citar uno, se necesita saber una lengua oficial del país y una de esas lenguas de la ONU, entre ellas el español con nivel C1. Aunque la tendencia internacional es a seguir usando por encima de las demás el inglés y el francés, el español parece que poco a poco gana terreno.

²⁵ Más información en <<http://cursos-formacion.camaramadrid.es/formacion-continua/cursos/espanol-para-extranjeros/examen-certificado-basico-de-espanol-de-las-ciencias-de-la-salud-b2/>> Acceso 24 de agosto de 2018.

²⁶ Más información en <<http://cursos-formacion.camaramadrid.es/formacion-continua/cursos/espanol-para-extranjeros/examen-certificado-superior-de-espanol-de-las-ciencias-de-la-salud-c1/>> Acceso 24 de agosto de 2018.

²⁷ Para más información, consúltese: <<http://www.un.org/es/sections/about-un/official-languages/>> Acceso 27 de agosto de 2018.

²⁸ Para más información: <https://www.eda.admin.ch/eda/it/dfae/dfae/dfae-quale-datore-di-lavoro/berufserfahrene/diplomatische_laufbahn/der-diplomatischeberuf.html> Acceso 27 de agosto de 2018.

Sin ser ilusos este campo podría desarrollarse más de lo que lo está actualmente, más que nada porque apenas hay trabajos o publicaciones sobre ello. De entre las que tenemos constancia destaca especialmente la memoria de máster de Andrade Godina (2010) en la que se presenta un curso, su programa y los materiales. En lo que respecta a la formación del profesorado no tenemos constancia de que haya cursos específicos para su entrenamiento. No obstante, dentro del curso que ofrece el Instituto Cervantes de *Creación de materiales de español con fines específicos* sí se incluye un módulo específico (el III)²⁹.

3.1.6. Español para el ejército

Como decíamos al comienzo del apartado, hay tantas profesiones como jergas y contextos con lo que el listado potencial de campos que tratar era infinito. Terminamos pues esta selección con el español para el ejército. Curiosamente, y aunque parezca un entorno muy reducido y poco extendido actualmente, fueron las necesidades comunicativas y de espionaje de los ejércitos durante la Segunda Guerra Mundial las que provocaron en el siglo XX la creación de programas específicos. En particular, el gobierno de EE.UU. encargó a las universidades buscar los métodos más eficaces. Como señalan Richards y Rodgers (2003, p. 57) surgió así en ese país el *Programa de Formación Especializada del Ejército* en 1942. Duró dos años, pero sirvió como piedra de toque para una reflexión a gran escala sobre cómo se aprendía mejor un idioma. En la actualidad la importancia de las lenguas extranjeras en los ejércitos continúa muy presente. De hecho, en Estados Unidos existe el *Defense Language Institute Foreign Language Center* (DLIFLC). En Brasil en el *Plano Nacional de Extensão* (2014)³⁰ también se incluía formación de *Español para el Ejército brasileño*.

No tenemos constancia de la existencia de manuales ni de trabajos de investigación o programaciones curriculares sobre esta área.

3.2. Español con fines académicos

La movilidad estudiantil y la internacionalización de las universidades ha propiciado un creciente interés en la enseñanza aprendizaje del español por parte de muchos estudiantes que ven en el estudio de la lengua una oportunidad para cursar parte de sus estudios en universidades de España o de Hispanoamérica. A diferencia de otras modalidades de lengua, que parecen ser más fácilmente identificables, en la enseñanza del Español con Fines Académicos ha habido un gran debate, ya que aún por un lado el perfil de estudiante como aprendiz de un determinado campo de estudio y, por otro, la de futuro profesional del mismo en el que pondrá en práctica lo aprendido en su carrera.

También el uso de diferentes términos para referirse a esta disciplina que centró el interés a finales de los 90, ha incrementado la terminología. Por un lado, se presenta como EFA siguiendo la denominación Español con Fines Académicos. Este término fue usado por Gil Martínez y Llorián González (1999), Vázquez (2004, 2005), Campillos y García (2005), González Alfaya (2009). Por otro, como explicamos anteriormente, Alcaraz (2000, p. 15) acuñó para el inglés el (IPA) que pasó al español como (EPA). Finalmente, y más reciente en el tiempo ha surgido un nuevo término Español Académico (EA, en adelante) usado por Ramírez (2009), Ainciburu (2012), Regueiro y Sáez (2013), Gil del Moral (2013a, 2013b, 2017), Pastor (2016a, 2016b), que se refiere tanto a la lengua de especialidad en sí misma, como a la enseñanza de esta, e incluso en relación con el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), (GIL DEL MORAL, 2014; GIL DEL MORAL; PASTOR CESTEROS, 2014).

En cuanto a la definición del término, igualmente existen numerosas, pero se presenta la que del EFA hace Vázquez por ser una de los principales representantes en el estudio de esta lengua de

²⁹ Más información del curso en <https://cfp.cervantes.es/actividades_formativas/cursos/cursos_instituciones/P1025-18%20.htm>

³⁰ Más información <<http://www.diex.furg.br/index.php/projetos-de-extens%C3%A3o/66-projetos-2004.html>> Acceso 24 de agosto de 2018.

especialidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y promotora del proyecto *Akademischer Diskurs in der Europäischen Union*, en español Discurso Académico en la Unión Europea (ADIEU). Dicho proyecto se centra en la adquisición del español a nivel universitario por estudiantes no nativos y de él surgen los primeros manuales (VÁZQUEZ, 2000, 2001a, 2001b, 2001c) para preparar a los estudiantes en esta modalidad de lengua que Vázquez (2004, p. 1130) define así:

Se trata de una disciplina que investiga las características de los géneros académicos –en un amplio sentido de la palabra – con el objetivo de facilitar a personas no nativas de una lengua la adquisición de destrezas que les permitan cumplir con éxito tareas propias de los ámbitos universitarios, entre otras producir textos y comprender clases magistrales.

Tras treinta años de intercambio a través del programa Erasmus en Europa y los acuerdos de movilidad entre los EE.UU. y muchas universidades españolas e hispanoamericanas, se han llevado a cabo investigaciones y numerosas publicaciones sobre el EA que vienen a confirmar que resulta recomendable una formación específica de esta modalidad de lengua para facilitar la integración de los estudiantes en los diferentes centros de educación superior, y unos resultados satisfactorios al final de su estancia (AINCIBURU, 2012, 2013, 2014; LANZONI, 2011; SANZ ÁLAVA, 2007). Es por ello que en los últimos años se están desarrollando cursos (Grupo ACQUA - Universidad de Alicante, Universidad Antonio de Nebrija, el Centro Universitario CIESE-Comillas, etc.), materiales (DA CUNHA, 2016; GOETHALS *et alii*, 2011a, 2011b; LARRAÑAGA, 2015;), y exámenes como el que han diseñado las profesoras Ferreira y Vine de la Universidad de Concepción en Chile, que vendrían a suplir las llamativas carencias en este campo si lo comparamos con lo que se ha avanzado en la lengua inglesa, siempre un referente para cualquier LFE. Asimismo, se observa cómo se multiplican las jornadas y los congresos de asociaciones como el de ASELE que han dedicado ediciones completas al EA y paneles en cada una de sus ediciones.

4. Líneas futuras

En una sociedad que avanza a un ritmo vertiginoso y en la que el conocimiento de diferentes idiomas ha dejado de ser algo voluntario para convertirse en necesario y obligatorio con el fin de acceder a un mercado laboral cada vez más exigente, sobre todo en ámbitos de proyección internacional, no sorprende que la especialización lingüística dentro de una segunda lengua resulte cada día no solo más demandada por los profesionales de diferentes sectores, sino también por los estudiantes que intentan hacerse un hueco en un panorama extremadamente competitivo. Con esta situación, no es de extrañar que en las líneas de investigación que se abren en la enseñanza-aprendizaje del español con fines específicos se incluyan nuevos ámbitos profesionales y la modalidad de lengua que se utiliza en ellos. Ahora bien, es cierto que a pesar de que pueda resultar interesante ofertar formación de muchos ámbitos nunca antes atendidos en la enseñanza de EFE, lo cierto es que suele ser determinante a la hora de comenzar un estudio el posible porcentaje de alumnos interesados en él, ya sea para asistir a cursos o para comprar materiales. Parece estar relacionado el interés por algunas LFE por la investigación y la innovación llevada a cabo en ellos, por lo que creemos que el español de la Ciencia y la Tecnología deberían experimentar un ligero auge en los próximos años.

El español de la Ecología y el Medio Ambiente captó el interés de investigadores hace unos años (MARTÍN DE NICOLÁS, 1999); sin embargo, al día de hoy parece haber caído en el olvido, lo que resulta curioso cuando tanto los materiales de ELE de cualquier editorial, como en los exámenes de certificación, suele considerarse uno de los temas del que más terminología aprenden los estudiantes y que suele aparecer de manera recurrente en las pruebas orales. Teniendo en cuenta los avances en el cuidado del planeta y las constantes cumbres internacionales al respecto, pensamos que puede ser otra de las líneas de investigación en los próximos años.

En estos momentos nos encontramos en un auge del español de la diplomacia, como ya se ha comentado anteriormente, ya que empieza a aparecer discretamente en los paneles de algunos congresos en los que se incluye el estudio de las lenguas de especialidad, en muchos casos relacionado con el español jurídico.

El español para la inmobiliaria se engloba en general dentro de español de los negocios; sin embargo, hay que tener en cuenta que el aumento de multinacionales del sector en nuestro país, la terminología específica de las transacciones comerciales y bancarias, la terminología relativa a la construcción (materiales, estilos, etc.) y las características técnicas del certificado energético de las viviendas, abren muchas posibilidades de investigación y creación de materiales en este campo.

En el ámbito del español académico, como ya se explicó en el epígrafe pertinente, se están llevando a cabo interesantes investigaciones: análisis de materiales existentes, creación de nuevos materiales, cursos específicos según el ámbito de estudio y procedencia del alumnado, etc. Sin embargo, queda mucho por hacer y la evolución en su investigación en los próximos años parece indudable.

Relacionado con el punto anterior, se abre otra línea de investigación sobre la que aunque se ha trabajado, sería conveniente seguir profundizando: el español para los profesores de español. La especialización del profesorado y su reciclaje debe ser una prioridad para que sea garantía de éxito de estos y sus alumnos.

Por último, la certificación oficial del EFE también es un punto importante que debería suscitar debate tanto a nivel académico (universidades), como a nivel empresarial (Cámaras de Comercio) e institucionales (DELE). Sería interesante que los estudiantes pudiesen acreditar y certificar su nivel a través de exámenes en muchos sectores para los que a día de hoy aún no se han creado exámenes.

Conclusiones

Llegados a este punto resulta evidente que la enseñanza-aprendizaje de EFE se encuentra en un momento álgido, particularmente desde la entrada del siglo XXI, debido a las necesidades de especialización cada vez mayores de los estudiantes a los que no les es suficiente con el estudio de un español general para completar su perfil académico y/o profesional. Todo esto favorece no solo que se garantice la investigación en este ámbito, sino también que los manuales, métodos de enseñanza y cursos que se diseñen sean cada vez más efectivos.

Ahora bien, si tenemos en cuenta la proyección y protagonismo que a nivel internacional ha logrado el español como lengua extranjera en las últimas décadas, creemos que aún queda mucho por desarrollar en el campo de las lenguas de especialidad, incluso en aquellas modalidades de lengua que parecen haber sido tan explotadas a finales del siglo XX, como son el español de los negocios. Del mismo modo, consideramos que se han dejado de lado algunas modalidades de lengua por considerarlas no factibles desde el punto de vista económico o del número de estudiantes, cuando en realidad esto debería ser un aliciente para su investigación. Estamos convencidos de que cuanto más amplio sea el abanico de posibilidades de preparación lingüística profesional y académica del alumnado extranjero en español, mayor será su interés por seguir su formación y la certificación del conocimiento en estos para su uso en su futuro académico o laboral.

Referencias

ABDEL SALAM, A.; AMIN, G. Creación de exámenes normalizados de español del turismo para alumnos egipcios de español como lengua extranjera. En BORRELL, S. *et alii* (Coords.). *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE*. Girona: ASELE, p. 63-82, 2013.

ADGANLI, A. La dimensión intercultural de las actividades de los manuales de español de los negocios del nivel B2-C1 del MCER. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 2, p. 7-30, 2013. Disponible en:

<<https://www.raco.cat/index.php/RILE/article/view/273606/361787>> Acceso 24 de agosto de 2018

AGUIRRE BELTRÁN, B. *et alii*. Curso de español comercial. Madrid: SGEL, 1987.

AGUIRRE BELTRÁN, B. La enseñanza del español con fines profesionales. En SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, p. 501-520, 2008.

AGUIRRE BELTRÁN, B. *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos - Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Madrid: SGEL, 2012.

AGUIRRE BELTRÁN, B.; HERNANDO DE LARRAMENDI, M. *Lenguaje jurídico. Español por profesiones*. Madrid: SGEL, 1997.

AINCIBURU, M^a. C. Planificación, interacción y aprendizaje cooperativo en un campus virtual: un curso de español académico ELE. En HERNÁNDEZ, C. (Ed.). *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Valladolid: Universidad de Valladolid, p. 73-82, 2012. Disponible en:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/22/22_0007.pdf> Acceso: 26 de julio de 2018.

_____ Modelos y recursos de escritura académica en diferentes lenguas maternas y su influencia en la práctica ELE. En BLECUA B., BORRELL, S., CROUS, B.; SIERRA, F. (eds.). *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*. Girona: Universitat de Girona, p. 72-82, 2013. Disponible en:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0007.pdf> Acceso: 26 de julio de 2018

_____ El plagio en la escritura académica de posgrado y su influencia en la práctica ELE. Herramientas antiplagio y su uso en ámbito universitario. En Contreras, N. (ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. Jaén: Universidad de Jaén, p. 25-34, 2014. Disponible en:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_025.pdf> Acceso: 26 de julio de 2018

ALCARAZ VARÓ, E. *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza, 2000.

AL-MOMANI, R.; SIMÓN CABODEVILLA, T. Reflexiones acerca de la enseñanza del Español del Turismo en Jordania. En VERA LUJÁN, A.; MARTÍNEZ MARTÍNEZ, I. (Eds.). *El español en contextos específicos. Enseñanza e investigación*. Santander: Fundación Comillas/ASELE, p. 189-198, 2010.

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, S. La cultura empresarial en la clase de Español de los Negocios: rasgos y didactización en el marco de la negociación intercultural. En *Español para Fines Específicos. Actas del V Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, P. 62-74, 2014.

ANDRADE GODINA, R. *Diseño y elaboración de material didáctico del español para fines específicos: el español para la diplomacia*. MarcoELE, Memoria de máster, 2010.

<<http://marcoele.com/descargas/11/andrade-diplomacia.pdf>> Acceso: 14 de julio de 2018

ANULA REBOLLO, A.; REVILLA GUIJARRO, A. El español accesible y su aplicación en el ámbito de la enseñanza del español como L2. Los textos jurídicos y administrativos. En VERA LUJÁN, A.; MARTÍNEZ MARTÍNEZ, I. (Eds). El español en contextos específicos. Enseñanza e investigación. Santander: Fundación Comillas/ASELE, p. 199-211, 2009.

BASTIDAS GARCÍA, E. M. Las colocaciones en el español jurídico y su tratamiento en el aula de español para extranjeros. Tesis doctoral inédita, 2016. Disponible en: <<http://roderic.uv.es/handle/10550/58170>> Acceso: 24 de agosto de 2018.

BLANCO, A. I. *et alii*. Turismo 1. Curso de español para profesionales. Madrid: SGEL, 2018.

BLANCO FERNÁNDEZ DE CALEYA, R. La enseñanza del léxico específico del vino, en Español para Fines Específicos. Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos. Ámsterdam: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice1.htm>

Acceso: 24 de agosto de 2018.

BLOOM, M. *et alii*. Developing a course to teach Spanish for health care professionals. The Journal of Nursing Education, 45(7), 2006.

BONELL, P. *et alii*. Negocio a la vista. Madrid: Edinumen, 2009.

BRAVERMAN, C.; NUTKIEWICZ, G. Mi lenguaje no es el límite de mi mundo. Lengua y cultura clave para el éxito de los negocios en la clase de español. En VERA LUJÁN, A.; MARTÍNEZ MARTÍNEZ, I. (Eds). El español en contextos específicos. Enseñanza e investigación. Santander: Fundación Comillas/ASELE, p. 308-315, 2009.

BRINDLEY, G. The role of needs analysis in adult ESL programme design. En Johnson, R. K. (Ed.). The second language curriculum. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

BUENO LAJUSTICIA, M. R. Lenguas para fines específicos en España a través de sus publicaciones (1985-2002). Madrid: Proyectos Córtydon, 2003.

BUYSE, K. Criterios y plantillas para la evaluación oral del español para fines específicos. En Español para Fines Específicos. Actas del IV Congreso Internacional de Español para Fines Específicos. Ámsterdam: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 187-200, 2011.

CABRÉ, M. T.; GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. La enseñanza de los lenguajes de especialidad: la simulación global. Madrid: Gredos, 2006.

CALAHORRO MERINO, E. M. La enseñanza del español para fines específicos: el español jurídico. Tesis doctoral inédita, 2015. Disponible en: <<https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/13546>> Acceso: 15 de julio de 2018.

CALVI, M. V. Lengua y comunicación en el español del turismo. Madrid: Arco Libros, 2006.

CAMPILLOS, R. y GARCÍA, L. Español con fines académicos: en y fuera de España. Frecuencia-L, 29, p. 29-31, 2005.

CASTILLO MUÑOZ, M. A.; SEBASTIÀ JORDÀ, J. El lenguaje comercial en la industria cerámica. En Español para Fines Específicos. Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos. Ámsterdam: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 211-231, 2000. Disponible en:

<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0028.pdf> Acceso: 24 de agosto de 2018.

CASTILLO MUÑOZ, M. A.; SEBASTIÀ JORDÀ, J. El lenguaje comercial en la industria cerámica.

CONCHEIRO, P. Análisis de la interacción en redes sociales. Boletín de ASELE, 57, p. 41-56, 2017.

CONCHEIRO, P.; MÉNDEZ SANTOS, M. C. Uso con fines didácticos de herramientas digitales para la escritura colaborativa en línea: El caso de Padlet. En prensa.

CORREAS GONZÁLEZ, I. El componente cultural de los manuales del español del turismo. Tesis doctoral inédita. Universidad de Málaga, 2015. Disponible en: <<https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/13545>> Acceso: 24 de agosto de 2018.

CORTÉS VALENCIANO, M. Los informes de responsabilidad corporativa como base para la elaboración de tareas en la enseñanza del Español para los Negocios. En VERA LUJÁN, A.; MARTÍNEZ MARTÍNEZ, I. (Eds). El español en contextos específicos. Enseñanza e investigación. Santander: Fundación Comillas/ASELE, p. 360-374, 2009.

COTTON, C. *et alii*. ¡A Su Salud!: Spanish for Health Professionals. Connecticut: Yale University Press, 2009.

DA CUNHA, I. El trabajo de fin de grado y de máster: Redacción, defensa y publicación. Barcelona: Editorial UOC, 2016.

DE JUAN, C. R.; FERNÁNDEZ, J. A. Temas de derecho. Madrid: Edinumen, 2010.

DE PRADA, M.; BOVET, M. Hablando de Negocios. Madrid: Edelsa, 1999.

DE PRADA, M.; BOVET, M.; MARCÉ, P. Entorno empresarial B2. Madrid: Edelsa, 2014.

DE SANTIAGO GUERVÓS, J.; FERNÁNDEZ GONZALEZ, J. Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L. Madrid: Arco/Libros, 2017.

DE TOMÁS PUCH, J. M. La enseñanza del español comercial. En SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Eds.). Vademécum para la formación de profesores. Madrid: SGEL, p. 541-556, 2008.

FAJARDO, M. *et alii*. Marca registrada. Español para los negocios. Madrid, Universidad de Salamanca/Santillana, 1995.

FELICES, A.; RUIZ, C. Español para el comercio internacional (términos y expresiones esenciales en el mundo de los negocios). Madrid: Edinumen, 1998.

FERNÁNDEZ GÓMIZ, S. *et alii*. Profesionales del mundo jurídico. Madrid: EnClaveELE, 2018.

FERNÁNDEZ-CONDE RODRÍGUEZ, M. La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios. Madrid: Arco/Libros, 2005.

FLORIÁN, L. *et alii*. Profesionales de los negocios. Madrid: EnclaveELE, 2018.

FUENTES SÁNCHEZ, C. Las variaciones culturales del mundo hispanohablante en la clase de español de los negocios En VERA LUJÁN, A. y MARTÍNEZ MARTÍNEZ, I. (Eds). El español en

contextos específicos. Enseñanza e investigación. Santander: Fundación Comillas/ASELE, p. 438-456, 2009.

GARCÍA GARCÍA, M. La certificación lingüística en el ámbito del español para fines específicos. El español de los negocios. Tesis doctoral inédita, 2016. Disponible en: <<https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/129402>> Acceso:

GIL DEL MORAL, A. M^a; PASTOR CESTEROS, S. Investigación en docencia por contenidos (español como segunda lengua) en el proceso de internacionalización de la UA. En Higher Education Perspectives on Content and Language Integrated Learning, Vic: Universidad de Vic., p. 204-219, 2014. Disponible en:

<<http://dfelg.ua.es/acqua/publicaciones/susana/hepclil.pdf>> Acceso: 27 de julio de 2018.

GIL DEL MORAL, A. M^a. El uso de las TIC en los cursos de Español Académico para alumnado internacional. En FLOYD MOORE, A. (coord.). Multilingüismo y TICs. A Coruña: Universidade da Coruña, p. 165-172, 2013a. Disponible en:

<http://www.aelfe.org/documents/AELFE_proceedings.pdf> Acceso: 26 de julio de 2018.

_____ El aprendizaje de español académico por alumnado de lengua materna italiana en la Universidad de Alicante. En DE SANTIAGO GUERVÓS, J. y GONZÁLEZ PLASENCIA, Y. (eds.). El español global. Valladolid: Fundación Siglo para el Turismo y las Artes de Castilla y León, p. 408-418, 2013b.

Disponible en:

<http://congreso2013.redhispanistas.es/images/stories/documentacion/actascongreso_elespanolglobal.pdf> Acceso: 26 de julio de 2018.

_____ Español Académico para el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE): Experiencia de una investigación en curso con alumnado internacional en la Universidad de Alicante. En CONTRERAS IZQUIERDO, N. M. (ed.). La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI. Jaén: Universidad de Jaén, p. 333-338, 2014. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_333.pdf> Acceso: 26 de julio de 2018.

_____ Aprendizaje de Español Académico por alumnado de movilidad internacional en la Universidad de Alicante. Tesis doctoral inédita, 2017. Disponible en: <<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/71345>> Acceso: 26 de julio de 2018.

GIL MARTÍNEZ, M.; LLORIÁN GONZÁLEZ, M. S. La enseñanza del español como lengua extranjera con fines académicos. En FRANCO FIGUEROA, M. (ed.). Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz, p. 331-342, 1999.

GOETHALS, P.; DE GROOTE, C.; ENGHELS, R.; VANDERBERGHE, J.; IBAÑEZ MORENO, A. Manual de expresión escrita en español: Técnicas de escritura para estudiantes universitarios (B2-C1). Gent: Academia Press, 2011a.

GOETHALS, P.; DE GROOTE, C.; ENGHELS, R.; VANDERBERGHE, J.; IBAÑEZ MORENO, A. Manual de expresión escrita en español: libro de actividades para estudiantes anglófonos (B2-C1). Gent: Academia Press, 2011b.

GONZÁLEZ ALFAYA, L. Español para extranjeros con fines académicos en la Universidad de Vigo: Un estudio de caso. En VERA LUJÁN, A.; MARTÍNEZ MARTÍNEZ, I. (Eds). El español en contextos específicos. Enseñanza e investigación. Santander: Fundación Comillas/ASELE, p. 554-584, 2009.

GRAY, A. *et alii*. Temas de turismo. Madrid: Edinumen, 2008.

GUTIÉRREZ ÁLVAREZ, J. M. El español jurídico: propuesta didáctica orientada a la acción como base para un curso. Marcoele, 11, 2010. Disponible en:

<http://marcoele.com/descargas/11/gutierrez_espanol-juridico.pdf> Acceso: 24 de agosto de 2018.

GUTIÉRREZ, P.; PUJOL BERCHE, M. El estudio de caso como técnica para la enseñanza del español del sector turístico. En Español para Fines Específicos. Actas del V Congreso Internacional de Español para Fines Específicos. Ámsterdam: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 135-146, 2014.

HARVEY, W. Spanish for Health Care Professionals - 4th edition. Nueva York: Barron's Educational Series, 2017.

HUTCHINSON, T; WATERS, A. English for specific purposes: a learning centered approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

INSTITUTO CERVANTES. Competencias clave del profesorado de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Madrid: Instituto Cervantes, 2012. Disponible en:

<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm> Acceso: 24 de agosto de 2018.

INSTITUTO CERVANTES. El español una lengua viva. Informe 2018. Madrid: Instituto Cervantes, 2018. Disponible en:

<https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf> Acceso: 24 de agosto de 2018.

JARVIS, G. ¡Enchúfate! Skype y videoconferencia en clases de español y de los negocios. En VERA LUJÁN, A.; MARTÍNEZ MARTÍNEZ, I. (Eds). El español en contextos específicos. Enseñanza e investigación. Santander: Fundación Comillas/ASELE, p. 598-907, 2009.

JOSA CASTRO, S.; SCHNITZER, J. Elementos culturales en los manuales de español para los negocios. En VERA LUJÁN, A.; MARTÍNEZ MARTÍNEZ, I. (Eds). El español en contextos específicos. Enseñanza e investigación. Santander: Fundación Comillas/ASELE, p. 615-633, 2009.

JUAN LÁZARO, O. El enfoque por tareas y el español de los negocios: integración de destrezas. En Español para Fines Específicos. Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos. Ámsterdam: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 207-219, 2003. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice2.htm> Acceso: 27 de agosto de 2018.

LANZONI, M^a L. El taller de escritura académica para estudiantes de intercambio. En MÓCCERO, M^a L. (Ed.) Experiencias, desarrollos, propuestas, Universidad Nacional de La Plata, p. 77-90, 2011. Disponible en:

<http://jornadaselse.fahce.unlp.edu.ar/> Acceso: 28 de julio de 2018

LARRAÑAGA, M^a P. El arte de redactar en español: con mano izquierda, cincel y lija: guía para estudiantes de nivel avanzado. Muenchen: Lincom, 2015.

LEVI ALTSTAEDTER, L. Developing a Spanish for Health Professions Course: A Preliminary Mixed-Methods Study. *Foreign Language Annals*, 50, 1, 2016.

LONG, M. Español para fines específicos: ¿textos o tareas? En *Español para Fines Específicos. Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 15-39, 2003. Disponible en:

<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0006.pdf>

Acceso: 29 de julio de 2018.

LONG, M.; USCINSKI, I. Evolution of Languages for Specific Purposes programs in the United States. 1990-2011. *Modern Language Journal*, 96, p. 173-189, 2012.

LÓPEZ-NAVARRO VIDAL, E. Visto para sentencia: Actividades para la enseñanza-aprendizaje del español de los juicios. *Foro de profesores de E/LE*, 2011. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4887422>> Acceso:

MARCÉ, P.; DE PRADA, M.; BOVET, M. *Entorno turístico*. B1. Madrid: Edelsa, 2016.

MARTÍN DE NICOLÁS, M. M. *Enseñanza-aprendizaje de lenguas de especialidad: ecología y medio ambiente*. Alcalá: Universidad de Alcalá, 1999.

MARTÍN PERIS, E. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL, 1997.

MARTÍN PERIS, E.; SABATER, M. L. *Plan curricular de español de los negocios de la Fundación Comillas*. Comillas: Fundación Comillas, 2011.

MARTÍN URIZ, M. *et alii*. *El español de los negocios. Español económico y empresarial*. Madrid: SGEL, 1989.

MEDINA REGUERA, A.; MONTERO MICHARET, L. Estadística sobre la enseñanza de español de los negocios en España. En VERA LUJÁN, A; MARTÍNEZ MARTÍNEZ, I. (Eds). *El español en contextos específicos. Enseñanza e investigación*. Santander: Fundación Comillas/ASELE, 2009.

MENDOZA PUERTAS, J. D. *Español para fines específicos. el español de la Medicina: propuesta didáctica para el español empleado en el área del diagnóstico por imagen*. *Redele*, n°6, 2006. Disponible en:

<<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:ffb076a8-207f-4b00-b4ce-6f49f239b406/2006-redele-6-10mendoza-pdf.pdf>> Acceso: 24 de agosto de 2018.

MODERN LANGUAGE ASSOCIATION. *Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World*, 2007. Disponible en:

<<https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-Other-Documents/Teaching-Enrollments-and-Programs/Foreign-Languages-and-Higher-Education-New-Structures-for-a-Changed-World>> Acceso: 24 de agosto de 2018.

MONTERO ANNERÉN, S.; MORALES PASTOR, J. Acercamiento al español jurídico a través del atestado. En *Español para Fines Específicos. Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000. Disponible en:

<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice1.htm> Acceso: 26 de agosto de 2018.

MORA SÁNCHEZ, M. A.; CARBÓ MARRO, C. De Ley. Manual de español jurídico. Madrid: SGEL, 2012.

MORENO, C.; TUTS, M. La enseñanza del español del turismo. En SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Eds.). Vademécum para la formación de profesores. Madrid: SGEL, 2008.

_____ Cinco estrellas. Español para el turismo. Madrid: SGEL, 2009.

MORENO, C. Hotel.es. Curso de español para el turismo (B1-B2). Madrid: SGEL, 2010.

MORENO FERNÁNDEZ, F.; OTERO ROTH, J. El español en su dimensión demolingüística. En Circunstancia, 13., 2007. Disponible en:

<<http://www.ortegaygasset.edu/admin/descargas/contenidos/art8.pdf>> Acceso:

MUNBY, J. Communicative Syllabus Design. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

NUNAN, D. Syllabus Design. Oxford: Oxford University Press, 1988.

PALACIOS GUTIÉRREZ, E.; JIMENO DE LA VERA, M. J. Profesionales de los negocios B1-B2. Madrid: EnclaveELE, 2018.

PAREJA, M. J. Temas de empresa. Madrid: Edinumen, 2010.

PASTOR CESTEROS, S. (coord.) Español académico e inmersión universitaria del alumnado extranjero de la Universidad de Alicante. En ÁLVAREZ, J. D.; TORTOSA, M. T.; PELLÍN, N. (coords.). Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación. Alicante: ICE Universidad de Alicante, p. 1737-1749 ,2016.

<<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/54450>>

PASTOR CESTEROS, S. (coord.) Evaluación del español académico para alumnado extranjero de la Universidad de Alicante a través de una prueba de nivel. En ROIG-VILA, R.; BLASCO MIRA, J. E.; LLEDÓ CARRERES, A.; PELLÍN BUADES, N. (eds.). Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones. Alicante: Universidad de Alicante, p. 1712-1723, 2016.

PINILLA GÓMEZ, R. El español del turismo. En ROBLES ÁVILA, S.; SÁNCHEZ LOBATO, J. (Coords.). Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos. Málaga: Universidad de Málaga, 2012.

RAMÍREZ, L. El español académico como segunda lengua en el ámbito universitario. Enseñar a escribir en español académico. En VERA LUJÁN, A.; MARTÍNEZ MARTÍNEZ, I. (eds.). El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. Comillas: Fundación Comillas, p. 869-888, 2009.

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M^a L.; SÁEZ RIVERA, D. El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos. Madrid: Arco/Libros, 2013.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Madrid: Cambridge, 2003.

- RÍOS, J. *et alii*. McGraw-Hill Education Spanish for Healthcare Providers, Premium 3rd Edition. Nueva York: McGraw Hill Education, 2015.
- RÍOS, H. De consumidores pasivos a prosumirtuadores de contenido en la didáctica de la enseñanza-aprendizaje de lenguas: no solo podcast. *Boletín de ASELE*, 56, p. 31-44, 2017.
- RIUTORT CÁNOVAS, A. La competencia comunicativa intercultural en el aula de español de los negocios: análisis de materiales para su enseñanza, 2010. Disponible en: <<http://oa.upm.es/10621/>> Acceso: 2 de agosto de 2018.
- ROBINS, R. H. Breve historia de la Lingüística. Madrid: Cátedra, 2000.
- RODRÍGUEZ-PIÑERO, A. M^a; GARCÍA ANTUÑA, M. Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas. En VERA LUJÁN, A.; MARTÍNEZ MARTÍNEZ, I. (Eds). *El español en contextos específicos. Enseñanza e investigación*. Santander: Fundación Comillas/ASELE, p. 907-932, 2009.
- RUIZ MARTÍNEZ, A. M. El español de los servicios de salud: algunas consideraciones sobre su enseñanza. En Saz, S. M. (Ed.). *Actas del XXXVIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*. Alcalá: Universidad de Alcalá, p. 285-295, 2003. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/congreso_38.htm> Acceso: 24 de agosto de 2018.
- SABATER, M. L. Nuevas líneas de investigación para la elaboración de diseños curriculares y materiales didácticos de español para los negocios. En VERA LUJÁN, A. y MARTÍNEZ MARTÍNEZ, I. (Eds). *El español en contextos específicos. Enseñanza e investigación*. Santander: Fundación Comillas/ASELE, p. 147-158, 2009.
- SÁNCHEZ LÓPEZ, L.; LONG, M. K.; LAFFORD, B. A. New directions in LSP Research in US Higher Education. En LONG, M. K. (Ed.). *Language for specific purposes. Trends in Curriculum Development*. Georgetown: Georgetown University Press, p. 13-34, 2017.
- SANJULIÁN GARCÍA, C. ¿Cómo implementar la competencia intercultural en el aula de ELE? En *Español para Fines Específicos. Actas del V Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 49-61, 2014. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/05/cvc_ciefe_05_0008.pdf> Acceso: 29 de agosto de 2018.
- SANZ, A. La enseñanza de lenguas especiales a estudiantes extranjeros: el español de la medicina. En GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (Coord.). *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*. Madrid: Edinumen, p. 41-54, 2001.
- SANZ ÁLAVA, I. (2007). *El Español Profesional y Académico en el aula universitaria: El discurso oral y escrito*. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2007.
- SARACHO, M. Las nuevas tecnologías como un recurso de enseñanza-aprendizaje para la clase de español de los negocios. En VERA LUJÁN, A. y MARTÍNEZ MARTÍNEZ, I. (Eds). *El español en contextos específicos. Enseñanza e investigación*. Santander: Fundación Comillas/ASELE, p. 971-984, 2009.
- SCHIFKO, P. *¿Existen las lenguas de especialidad?* En BARGALLÓ ESCRIVÀ, M. et al. (coords.). *Las lenguas de especialidad y su didáctica. Actas del Simposio Hispano-Austriaco*. Universitat Rovira i Virgili, Tarragona: Servicio de Publicaciones, 2001.

TANO, M. Expertos – Libro del alumno B2. Barcelona: Difusión, 2009.

UNWTO (2018). UNWTO Tourism Highlights 2018 Edition. UNWTO: Madrid. Disponible en: <<https://www.e-unwto.org/doi/pdf/10.18111/9789284419876>> Acceso: 28 de agosto de 2018.

VÁZQUEZ, G. Comprender en español. Madrid: Edinumen, 2000.

_____ (coord.) Guía didáctica del discurso académico escrito: ¿Cómo se escribe una monografía? Madrid: Edinumen, 2001.

_____ (coord.) Actividades para la escritura académica: ¿Cómo se escribe una monografía? Madrid: Edinumen, 2001.

_____ El discurso académico oral: Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales. Madrid: Edinumen, 2001.

_____ La enseñanza del español con fines académicos. En SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Eds.). Vademécum para la formación de profesores. *Enseñar español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2008.

_____ (coord.) Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos. Madrid: Edinumen, 2005.

WIDDOWSON, H. G. Communication and community: The pragmatics of ESP. En *English for Specific Purposes*, 17.1, p. 3-14, 1998.

Soy profesor de español en el curso de turismo: ¿qué hago?

Gretel Eres Fernández

Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo (USP)

Maria Camila Bedin

FATEC – Centro Paula Souza (CEETEPS)

Introducción

En tiempos de globalización e internacionalización, dominar varios idiomas es parte fundamental de la vida de los estudiantes universitarios, futuros profesionales. En el área del Turismo, que hoy en día es el ámbito de actuación que genera más puestos de trabajo³¹, es imprescindible ser capaz de desenvolverse con eficacia en otras lenguas, pues entre sus actividades ese profesional tendrá que relacionarse con turistas originarios de diferentes países, que presentan características idiosincrásicas específicas y cuyas culturas muchas veces se distancian de la brasileña en diversos aspectos. De ahí que en el ámbito laboral no siempre resulte sencillo mantener conversaciones o atender a las necesidades del turista que nos visita en viajes de negocios o de ocio si no se dispone de conocimientos adecuados del idioma y de la cultura extranjeros. Por eso, para la presente discusión nos centramos en algunos aspectos del curso de Gestión de Turismo mantenido por una institución de enseñanza superior del estado de São Paulo que incluye asignaturas de lenguas extranjeras (Español e Inglés) y de lengua materna (Portugués).

Las razones por las que se valora el conocimiento de otros idiomas en distintas carreras y, en especial, en la de Turismo, se pueden explicar en función de ciertos datos que constan en el **Proyecto Pedagógico** del curso que tomamos como base en este momento: en São Paulo se celebra un evento cada seis minutos y también es donde ocurren 120 de las 180 grandes ferias de negocios, es decir, una cada tres días, lo cual refleja el fortalecimiento del turismo de negocios y de eventos no solo en ese estado brasileño, sino en todo el país.

El curso superior de tecnología en Gestión de Turismo que nos ocupa ofrece clases de lenguas extranjeras (LE) y de lengua materna (LM) que suman un 23,6% de la cantidad total de horas del curso, siendo que las primeras representan el 16,7% y lengua portuguesa supone un 6,9%, datos que consideramos significativos, puesto que se trata de un porcentaje relevante en relación con la totalidad de asignaturas (36) que componen el plan curricular.-

Aunque ese panorama sea positivo para las lenguas extranjeras, hay que considerar que los cursos deben planificarse y desarrollarse teniendo en cuenta los contextos de enseñanza y los propósitos concretos de uso en situaciones de actuación profesional. Por lo tanto, es esencial que los docentes de los mencionados idiomas cuenten con la correspondiente preparación y capacitación para actuar de manera adecuada en tales entornos, una vez que los cursos superiores tecnológicos son, claramente, ambientes de Elfe – Enseñanza de Lenguas con Fines Específicos. De ahí que, mucho más que en otros casos, impartir clases en ese segmento requiere que el docente realice un análisis de necesidades – AN – muy cuidado, tanto de las situaciones de uso del nuevo idioma, como de las necesidades propias de los aprendices para que, con base en ello, se planifiquen los cursos, se establezcan y se especifiquen las metas a alcanzar, se seleccionen los contenidos y se determinen procedimientos acordes a los objetivos de cada grupo para que el proceso de enseñanza y aprendizaje atienda a las demandas reales de la profesión. Sin embargo, no es común esa

³¹ São Paulo, 2013, p.2.

consideración hacia la enseñanza con fines específicos por parte de los docentes que imparten clases en ese curso, justamente porque no conocen el asunto o tienen muy poca información sobre el tema.

1. Enseñanza de lenguas con fines específicos: ¿qué es?

La enseñanza de lenguas con fines específicos despuntó en los países anglosajones, en especial en los de lengua inglesa, en la década de los 60 y se denominó *English for Specific Purposes – ESP*. En Brasil, fueron los años 70 el período responsable de los primeros estudios sobre lenguas con fines específicos – en portugués representado por la sigla *LinFE* –, demarcado por la creación, en la *Pontificia Universidade Católica – PUC – São Paulo*, del *Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras*, también conocido como *Projeto ESP*, cuya prioridad era – en aquel momento – solamente la enseñanza de una destreza lingüística: la lectura de textos académicos en inglés, lo que ha generado, desde entonces, algunas visiones incorrectas sobre Elfe que se han cristalizado y se mantienen hasta los días actuales. Entre esas percepciones equivocadas está, por ejemplo, la visión reduccionista y errónea de que la enseñanza instrumental de un idioma extranjero está vinculada solo y directamente al desarrollo de la comprensión lectora.

Esa concepción distorsionada ha tenido consecuencias importantes para el área – que siguen manifestándose en la actualidad –, ya que muchos profesores y coordinadores de cursos consideran únicamente esa destreza a la hora de elaborar y proponer los cursos de lengua extranjera para las carreras técnicas y tecnológicas. Por otra parte, aun cuando esos profesionales muestren haber superado esa idea equivocada, otra postura igualmente desacertada se manifiesta. En este caso, la creencia consiste en defender que la enseñanza de lenguas extranjeras se caracteriza por poner énfasis en el léxico específico del área de actuación a que se destina. De esa manera, se evidencia la relevancia del conocimiento de palabras y expresiones que se supone que se utilizan en determinado ámbito laboral, pese a que no se suele indicar qué criterios se han empleado para seleccionar el vocabulario elegido, de tal forma que se da a entender que el dominio exclusivo del conjunto léxico escogido es suficiente para desenvolverse en la lengua extranjera.

En cuanto a la enseñanza del español con fines específicos, los años 80 pueden considerarse, según Aguirre Beltrán (2008b, p. 1113), como “el comienzo de una demanda notable de enseñanza y aprendizaje del español con fines específicos – fundamentalmente, el español comercial –”, una vez que había interés por parte de las “instituciones académicas y profesionales por canalizar esta demanda (Universidades, Cámaras de Comercio e Industria, academias de idiomas, etc.)”, lo que favoreció el inicio de las publicaciones sobre el asunto o que tenían como propósito la enseñanza de idiomas con fines específicos. Según Bedin (2017, p. 69):

La adhesión de España en 1986 a la Comunidad Económica Europea (hoy Unión Europea) también contribuyó indirectamente a una mayor visibilidad de la importancia de esa modalidad de enfoque de enseñanza. Ejemplo de ello fue la celebración, en 1987, del V Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, celebrado en ese país y cuyo foco fue la enseñanza de lenguas con fines específicos. Dada la relevancia que adquiría, el siguiente paso fue ofrecer la enseñanza de español con fines específicos en las universidades, en programas de posgrado dirigidos a la formación de profesores de español como lengua extranjera. A continuación, se iniciaron las investigaciones en ese campo de estudio. En la década siguiente se registró un avance considerable en esa área de investigación y que se pudo constatar con la organización, por la Consejería de Educación y Ciencia de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, del I Congreso Internacional de Español con Fines Específicos, celebrado en Ámsterdam el año 2000³².

³² Traducción libre nuestra. En el original: “*A adesão da Espanha, em 1986, à Comunidade Económica Europeia (hoje União Europeia) também contribuiu, indiretamente, para uma maior visibilidade da importância dessa modalidade de abordagem de ensino. Exemplo disso foi a celebração, em 1987, do V Congresso Nacional de Linguística Aplicada, ocorrido nesse país e cujo foco foi o ensino de línguas para fins específicos. Dada a relevância que vinha adquirindo, o próximo passo foi oferecer o ensino de espanhol com fins específicos nas universidades, em programas de pós-graduação voltados à formação de professores de espanhol como língua estrangeira. Com isso, iniciaram-se as pesquisas nesse campo de estudo. Na década seguinte, notou-se um avanço considerável nessa área de pesquisa o que pôde ser constatado com a organização, pela Consejería de Educación y Ciencia da Bélgica, Países Baixos e Luxemburgo, do I Congresso Internacional de Espanhol para Fins Específicos, celebrado em Amsterdã, em*

Transcurridos más de 40 años, el escenario sobre el tema en Brasil no refleja la visión vanguardista de los 80. Los cursos de pregrado en Filología en Brasil no ofrecen ninguna asignatura que trate el tema y tampoco fomentan discusiones respecto a la enseñanza de lenguas con propósitos específicos. En lo que atañe a los programas de posgrado, pocas son las iniciativas de inclusión de líneas de investigación sobre el asunto, aunque se realicen algunas acciones consolidadas en la *Universidade de Brasília – UnB* y en la *PUC – São Paulo*, que consisten en el ofrecimiento de líneas investigativas en sus respectivos programas de posgrado que se centran en el referido asunto.

Ese cuadro revela la existencia de una laguna en la formación inicial y continuada de los docentes de lenguas extranjeras en general, lo que influye directamente en su práctica en el aula que se muestra, en ocasiones, poco adecuada, pues esos profesores no están preparados ni capacitados de manera apropiada para actuar en contextos de enseñanza de lenguas con propósitos específicos como son, por ejemplo, los de educación superior tecnológica. Si no hay formación especializada para actuar con Elfe en ese ámbito, ¿qué hacen o qué deben hacer los profesores de español que imparten clases en los diferentes cursos superiores de Turismo?

2. La formación docente y su actuación en los contextos de Elfe

En respuesta a la pregunta planteada en la sección anterior, destacamos, en primer lugar, que el docente debe tener en cuenta que para que se practique la enseñanza de una lengua con fines específicos, ante todo es necesario ponerse bajo una perspectiva de enfoque (ALMEIDA FILHO, 2014), o sea, su trabajo debe orientarse hacia un principio sistémico-gramatical o desde una lógica interactivo-comunicacional. Considerando todo eso,

[...] partimos para planificar el curso en su base, estableciendo derechos, objetivos y condiciones de trabajo (aprendiendo y enseñando). Después, seguimos en busca de material didáctico adecuado y con él activamos un método, las prácticas de enseñar y aprender la nueva lengua. Por último, evaluamos las proposiciones, el contenido y las acciones reflexivas de los agentes registrados en el plan de curso y evaluamos el progreso del alumnado³³ (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 1).

Todos esos aspectos confirman y justifican que, al planificar un curso, sea con fines específicos o generales, el profesor debe reflexionar sobre los distintos elementos que guiarán su práctica, entre los cuales destacan la definición de los presupuestos teóricos sobre los conceptos de lengua, enseñanza y aprendizaje, los métodos de enseñanza³⁴, las técnicas y los materiales didácticos elegidos. En ese sentido, Bedin (2017, p. 86) afirma que “el enfoque funciona como una base teórica en la que el método se fundamenta, mientras el método se configura como la acción”³⁵ y es “importante por materializar una experiencia de aprender la lengua meta”³⁶ (ALMEIDA FILHO, 2012, p.70).

Teniendo en cuenta lo expuesto, ponemos de relieve que, al organizar un curso de lengua con fines específicos, debemos considerar que el principal objetivo es facilitarle al alumno el

2000”.

³³ Traducción libre nuestra. En el original: “[...] partimos para planejar o curso na sua base, estabelecendo direitos, objetivos e condições de trabalho (aprendendo e ensinando). Depois, seguimos em busca de material didático adequado e com ele ativamos um método, as práticas de ensinar e aprender a nova língua. Por fim, avaliamos as proposições, o conteúdo e as ações reflexivas dos agentes registradas no plano de curso e avaliamos o progresso dos aprendentes”. Disponible en: <<http://www.sala.org.br/index.php/estante/colunas/formacao-de-professores/1208-o-ensino-de-linguas-para-fins-especificos-Elfe>>. Acceso: 09 jun. 2018.

³⁴ “Un método es un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos.” (INSTITUTO CERVANTES, 2018. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodo.htm. Acceso: 12 jul. 2018).

³⁵ Traducción libre nuestra. En el original: “a abordagem funciona como base teórica na qual o método se fundamenta, enquanto o método se configura como a ação.”

³⁶ Traducción libre nuestra. En el original: “importante por materializar uma experiência de aprender a língua-alvo”.

desarrollo de su competencia comunicativa³⁷ en la lengua meta, es decir, que sea capaz de utilizar el nuevo idioma en situaciones reales vinculadas a su campo de actuación. Con el fin de alcanzar esos propósitos, Almeida Filho (2014, p. 39) defiende que “el enfoque salga de las estructuras gramaticales y recaiga sobre el uso y la comunicación”³⁸, una vez que “el que domina una lengua extranjera sabe más que comprender, hablar, leer y escribir oraciones. También conoce las maneras como se utilizan las oraciones para lograr un efecto comunicativo”³⁹ (WIDDOWSON, 2005, p. 13).

En la práctica, lo que encontramos y pudimos constatar en una investigación más amplia⁴⁰ fue un escenario no tan adecuado: los docentes seleccionados para impartir clases de español en cursos superiores de tecnología vinculados a diferentes ejes tecnológicos, aunque se hayan posicionado desde una perspectiva de enfoque interactivo-comunicacional, al organizar los temas y los contenidos de sus clases no siempre los correlacionaban con el curso tecnológico en el que trabajaban, lo que reveló una evidente disonancia entre el plan propuesto y su puesta en práctica en el salón de clases. Eso demuestra que, aunque los docentes hayan determinado las temáticas para sus clases, no todas resultaron útiles y, en ocasiones, tampoco se relacionaban con el universo de las futuras profesiones de los estudiantes (BEDIN, 2017).

Comentamos anteriormente que el docente, al planificar un curso de lengua extranjera, debe reflexionar sobre los distintos aspectos en que se apoyará al realizar ese plan, independientemente de que el curso se destine a desarrollar objetivos específicos o generales. Sin embargo, antes de ese proceso de planificación, el profesor debe considerar otro momento imprescindible: el de llevar a cabo un análisis de necesidades, tanto de la situación meta como del aprendizaje para, a continuación, perfilar el curso según las exigencias de cada grupo de alumnos. Asimismo, es importante destacar que ese trabajo debe desarrollarse de forma colaborativa⁴¹, es decir, con el apoyo de todas las personas involucradas en dicho proceso – los docentes, los coordinadores de cursos, los directores de las facultades, los profesionales externos a la institución y los estudiantes –, para garantizar que se cumplan los objetivos preestablecidos.

Como trataremos de explicitar, entre otras contribuciones relevantes, el análisis de necesidades mostrará la importancia de conocer el contexto de actuación profesional de tal forma que se anularán las creencias de que la enseñanza debe incidir solamente sobre el desarrollo de la comprensión lectora o en el dominio de terminado campo léxico.

3. Análisis de necesidades: ¿para todos los contextos?

El análisis de necesidades debe ser el paso anterior a la planificación de un curso de LE. Para eso, es fundamental que el docente identifique si los objetivos a perseguir serán generales o específicos, pues existen algunos rasgos definidores que distinguen uno y otro, según se puede observar en el cuadro siguiente:

³⁷ El concepto de competencia comunicativa surgió en la década de los 70 y lo utilizó Hymes en su texto *On Communicative Competence* (1971).

³⁸ Traducción libre nuestra. En el original: “*que o foco saia das estruturas gramaticais e recaía sobre o uso e a comunicação*”.

³⁹ Traducción libre nuestra. En el original: “*a pessoa que domina uma língua estrangeira sabe mais do que compreender, falar, ler e escrever orações. Ela também conhece as maneiras como as orações são utilizadas para se conseguir um efeito comunicativo*”.

⁴⁰ Nos referimos a la tesis doctoral *Espanhol para fins específicos no ensino superior tecnológico e formação docente: articulações, rumos e possibilidades*, de Maria Camila Bedin, desarrollada en la Faculdade de Educação de USP (2017), bajo la dirección de la Profa. Dra. Gretel Eres Fernández.

⁴¹ Tomamos como apoyo para conceptualizar el trabajo colaborativo los fundamentos presentados por Figueiredo (2006, p.12) al considerar el aprendizaje colaborativo. Para ese investigador, en líneas generales, aprender colaborativamente – y, en nuestro caso, trabajar colaborativamente – supone adoptar un enfoque en el que, en situaciones educativas, dos o más personas realizan algo juntas, por medio de interacciones, con el propósito construir conocimiento y, así, alcanzar objetivos comunes de aprendizaje (o de enseñanza, como tratamos aquí).

Cuadro 1 – Características de los cursos de lenguas para fines generales y para fines específicos

Fines Generales	Fines Específicos
Contextos escolares, institutos de idiomas, Centros de Estudios de Lenguas	Contextos profesionales y académicos
Necesidades no son fácilmente especificadas	Necesidades específicas
Metas amplias	Metas específicas
Análisis de necesidades indirecta	Análisis de necesidades directa
Se trabajan las cuatro habilidades lingüísticas	La definición de las habilidades varía de acuerdo con cada grupo de alumnos y/o con el tipo/propósito del curso

Fuente: Bedin, 2017, p. 94.

Como se puede constatar por los datos presentados en el cuadro anterior, resulta claro que el análisis de necesidades no es una característica que afecta solamente a los cursos con fines específicos, ya que se debe realizar en cualquier tipo de curso, incluso en los que tienen objetivos generales.

Sobre eso, Hutchinson y Waters (1987, p. 53) han afirmado que:

[...] Se suele argumentar que las necesidades de un alumno de Inglés General, por ejemplo, no son especificables. En realidad, ese es el argumento más débil de todos, porque siempre es posible especificar las necesidades, aunque sea solo la necesidad de aprobar los exámenes al final del curso escolar. Siempre hay, de una u otra manera, una necesidad identificable. Lo que distingue el Inglés con fines específicos del Inglés General no es la existencia de una necesidad como tal, sino la conciencia de esa necesidad⁴².

Anthony (1997) subrayó que entre la conclusión de un curso de lenguas con fines generales y el inicio de un curso con fines específicos, hay una fina línea que los separa, pues los dos están altamente interrelacionados. Según ese autor, en los primeros se desarrollan las cuatro destrezas lingüísticas, es decir expresión y comprensión oral y escrita, mientras que en los segundos la elección de las destrezas se dará según las necesidades de cada grupo de estudiantes. Ese AN guiará todo el trabajo del profesor, desde el diseño del curso hasta la decisión sobre los materiales didácticos que se usarán. Sin embargo, no se ha de olvidar que, en cualquiera de los casos, las destrezas lingüísticas no deben constituir ni el principal ni mucho menos el único propósito de un curso, sino que, como ya hemos afirmado, lo esencial es considerar el desarrollo de la competencia comunicativa, sea en contextos generales o en contextos específicos.

No obstante, para que el docente pueda seleccionar los contenidos de un curso con fines específicos, en especial, y proponer al alumnado tareas pertinentes que lo conduzcan a un adecuado uso futuro de la lengua extranjera en los ámbitos laborales o académicos, es imprescindible realizar una recopilación de las necesidades de la situación meta y de la situación de aprendizaje. Además, hay que definir aquello que el alumno ya ha aprendido y aquello que todavía necesita aprender (BEDIN, 2017).

Sobre eso, el docente deberá considerar, por lo tanto, algunas cuestiones:

⁴² Traducción libre nuestra. En el original: “It is often argued that the needs of the General English learner, for example the schoolchild, are not specifiable... In fact, this is the weakest of all arguments, because it is always possible to specify need, even if it is only the need to pass the exam at the end of the school year. There is always an identifiable need of some sort. What distinguishes ESP from General English is not the existence of a need as such but rather an awareness of the need”.

Cuadro 2 – Unión del modelo de análisis de necesidades de la situación meta y de la situación de aprendizaje

	Modelo para el análisis de la situación meta	Modelo para el análisis de las necesidades de aprendizaje
Por qué	¿Por qué es necesaria la lengua?	¿Por qué los aprendices realizan el curso?
Cómo	¿Cómo se usará la lengua?	¿Cómo los aprendices aprenden?
Cuál	¿Cuáles serán las áreas de contenido?	¿Cuáles son las fuentes disponibles?
Quién	¿Con quién el aprendiz usará la lengua?	¿Quiénes son los aprendices?
Dónde	¿Dónde se usará la lengua?	¿Dónde se impartirá el curso?
Cuándo	¿Cuándo se usará la lengua?	¿Cuándo ocurrirá el curso?

Fuente: Vian Jr., 2002, p. 15.

Esas preguntas son muy importantes, ya que le permiten al profesor conocer la situación en la que el estudiante utilizará la lengua extranjera para, a continuación, planificar el curso según las exigencias señaladas en el momento inicial, así como le posibilita seleccionar las necesidades de aprendizaje, las cuales son fundamentales para que pueda considerar otros puntos pertinentes a ese proceso y, así, diseñar el curso ideal o lo más ajustado posible para cada grupo de alumnos.

De esa manera, constatamos que el análisis de necesidades es un factor determinante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE y debe realizarse no solamente al inicio del curso, sino a lo largo de todo su desarrollo de modo a ir reajustándolo siempre que convenga y, principalmente, con la finalidad de asegurar, tanto como sea posible, el alcance de los propósitos iniciales.

4. Enseñanza de Español en los cursos de Turismo: ¿objetivos específicos?

Como hemos indicado anteriormente, la investigación en la que fundamentamos este trabajo se llevó a cabo en el ámbito del curso superior de tecnología en Gestión de Turismo mantenido por una facultad pública del estado de São Paulo. Esa institución cuenta con 71 facultades de tecnología, distribuidas en 65 ciudades, con más de 81 mil alumnos matriculados en los 73 cursos⁴³ superiores que constan en el catálogo de la institución, con un total de 2400 horas y duración de tres años. De todas las unidades educativas, solamente dos de ellas ofrecen el curso citado: una ubicada en la capital del estado y la otra en el interior. En ambos casos se incluyen las asignaturas de Español (Español I a VI⁴⁴) en los seis semestres de duración, con un total de 240 horas de clases (40 horas semestrales). Ese curso está vinculado al eje tecnológico de Turismo, Hostelería y Ocio, **propuesto por el Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnología (BRASIL, 2016a)**. Esa publicación, entre otros asuntos de interés, subraya la actuación del profesional en el mercado laboral que atañe, como ya hemos comentado, a la gestión, la planificación y la ejecución de actividades relacionadas con la prestación de servicios tanto en el área de negocios como de ocio vinculadas a ese mercado, tales como aquellas que involucran itinerarios, paseos, viajes, eventos, etc.

Además de esa publicación, que también pone de manifiesto la necesidad de dominar idiomas extranjeros en ese campo de trabajo, el área cuenta con otros documentos importantes que especifican esa cuestión, como son el **Proyecto Pedagógico** del curso mencionado y la **Classificação Brasileira de Ocupações – CBO** (BRASIL, 2016b). Este último, en la página de presentación del eje (BRASIL, 2016b, p. 150), enfatiza que, entre otros conocimientos

⁴³ A partir del segundo semestre de 2018 la institución pasó a ofrecer 74 cursos.

⁴⁴ Las asignaturas se distinguen por la numeración secuencial I a IV y por la progresión de contenidos que se tratan en cada una.

contemplados en la organización curricular del curso de Gestión de Turismo, el aprendizaje de lenguas extranjeras y de lengua materna es de suma importancia. Tal aspecto está destacado en la sección *Relatórios da Família*, vinculada a la ocupación de *Técnico em Serviços de Turismo e organização de eventos*, en la parte de Formación y Experiencia, al señalar que la fluencia en idiomas extranjeros es indispensable.

A modo de información, en el año 2002 se publicó el **Parecer CNE/CES nº 146/2002**, que versa sobre las *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design*, revocado, posteriormente, por el **Parecer CNE/CES nº 134/2003** que dispone sobre las *Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração*. El documento publicado en 2002, en la sección de Competencias y Destrezas (p.19), destacaba la relevancia del dominio de diferentes idiomas con el objetivo de satisfacer a los turistas en las intervenciones y en los rasgos culturales de una comunidad aún no conocida.

Sobre el documento interno de la institución investigada (el **Proyecto Pedagógico** del curso de Gestión de Turismo), consideramos oportuno, en este momento, resaltar algunas partes que hacen referencia a ese profesional. Así, según el texto, se considera la ciudad de São Paulo como la capital sudamericana de ferias y negocios por excelencia que cuenta con más de 90 000 eventos al año. El 2010 recibió 11,7 millones de visitantes y de esos, 1,6 millones de turistas eran extranjeros. Ese ámbito de actuación es el que más genera empleos en la actualidad, según datos obtenidos en el **Proyecto Pedagógico** del curso mencionado y ya comentado al inicio de este capítulo, y exige, por lo tanto, profesionales cualificados (SÃO PAULO, 2013, p.2).

Con el fin de aclarar mínimamente cuáles son las principales exigencias de ese campo laboral, dicho documento especifica que ese profesional debe: “Interpretar las diferentes culturas para la correcta atención a diferentes perfiles de turistas nacionales e internacionales; [...] interpretar y contextualizar nuestra cultura a los turistas” y, además, “[...] contactar, negociar y contratar diferentes proveedores de servicios turísticos y de apoyo a la recepción de turistas nacionales e internacionales”⁴⁵ (SÃO PAULO, 2013, p. 4-5).

Todos esos documentos subrayan la importancia del dominio de idiomas extranjeros para el área de Turismo, hecho que se interconecta directamente con la necesidad de permanencia de las asignaturas de lenguas extranjeras (Español e Inglés) en los planes de estudios de los cursos superiores de tecnología de la institución investigada. No es posible concebir ese profesional sin el aporte de los idiomas en su formación.

Sin embargo, las clases de español impartidas en ese curso deben tener en cuenta los objetivos específicos de esa área, o sea, han de considerar las distintas situaciones en las que el profesional en Turismo necesitará ejercer sus funciones en lengua extranjera. Para eso el profesor debe(ría) seguir algunas fases esenciales, según describe Bedin (2017, p. 213-214):

Fase A

Definir:

- 1) el nivel de conocimiento lingüístico de los alumnos
- 2) la franja de edad de los estudiantes
- 3) el número de horas del curso
- 4) el número de alumnos por grupo

Fase B

- 5) realizar un análisis de necesidades
- 6) determinar los objetivos

⁴⁵ Traducción libre nuestra. En el original: “*Interpretar as diferentes culturas para o correto atendimento a diferentes perfis de turistas nacionais e internacionais; [...] interpretar para o turista a nossa cultura e sua contextualização; [...] contatar, negociar e contratar diferentes prestadores de serviços turísticos e de apoio a recepção de turistas nacionais e internacionais*”.

- 7) seleccionar los contenidos
- 8) establecer la metodología
- 9) definir los métodos y las técnicas
- 10) elegir los materiales didácticos
- 11) explicitar las formas de evaluación⁴⁶

Esas fases deben estructurarse de manera que permitan que los alumnos desempeñen “tareas lingüísticas específicas en contextos de actuación específicos” (RAMOS, 2004, p. 9)⁴⁷, hecho que no siempre ocurre, pues, en general, los profesores de lenguas no promueven oportunidades de interacción contextualizada que posibiliten a los estudiantes participar en simulacros de situaciones que puedan darse en su realidad laboral. Tal ausencia de momentos facilitadores de interacción se ve incrementada por otras decisiones pedagógicas poco acertadas, como puede ser la elección de materiales didácticos inadecuados. Lo que se ve, comúnmente, son docentes que eligen para sus clases en la enseñanza superior libros de texto que no son propios para ese nivel, es decir, con cierta frecuencia optan por manuales volcados a la enseñanza media o destinados a cursos libres, o sea, los impartidos por academias de idiomas y que tampoco se preocupan por el contexto profesional, puesto que son obras concebidas para la enseñanza de lenguas extranjeras con fines generales. De esa forma, los manuales didácticos que deberían constituir un material de apoyo útil y eficaz, muchas veces se convierten en un recurso que poco aporta y que exige constantes adaptaciones, inclusiones y ajustes por parte del profesor y que no siempre se hacen de manera apropiada.

Esa descontextualización es algo demasiado común en esos ámbitos de enseñanza. A modo de ejemplo, destacamos que, en una clase de español impartida en el curso de Gestión de Turismo en la institución elegida para el desarrollo de la investigación que tomamos como apoyo, esa dificultad en contextualizar el asunto seleccionado y las actividades desarrolladas fue algo muy recurrente. En determinada ocasión que pudimos presenciar, el tema tratado era la gastronomía, en especial, la dieta mediterránea, contenido que constituía una unidad didáctica del libro de texto adoptado. Una de las actividades proponía a los alumnos la construcción de una tabla en la que deberían escribir en una columna los nombres de aquellos alimentos que estaban prohibidos en la dieta mediterránea y, en otra, los permitidos.

Entendemos que la actividad puede considerarse útil si lo que se pretende es conocer qué alimentos se vinculan, en mayor o menor medida, a determinado tipo de dieta. Sin embargo, al considerar las diferentes situaciones profesionales en las que en un futuro se moverán los estudiantes, ese conocimiento no resulta imprescindible, necesario o incluso eficaz, aspecto que el libro de texto seguido no contempla, puesto que no se destina a ese propósito. Así, si pensamos en las actividades que ese profesional de turismo podrá desarrollar en el decurso de su vida laboral, el docente podría haber propuesto, por ejemplo, alguna tarea que evidenciase la gestión de un producto o servicio, lo que les permitiría a los alumnos aprender un contenido gastronómico, que era el tema de la clase, pero haciendo hincapié en el área de actuación del curso. En ese sentido, una posibilidad sería aprovechar el tema para discutir aspectos de la gastronomía brasileña que seguramente le serán necesarios si se ven, en el futuro, en situaciones en que turistas extranjeros en visita a nuestro país muestren interés o curiosidad por la cocina nacional.

Al observar todo ese escenario brevemente esbozado, destacamos que, una vez comprobada la existencia de una laguna en la formación inicial y continuada de los docentes, le cabe a ese profesional de Letras buscar actualizarse de alguna manera, sea en cursos de posgrado o de especialización, por ejemplo, en eventos del área, en lecturas, etc., que lo lleven a ser capaz de ofrecer a sus alumnos clases cuyos objetivos estén contextualizados y relacionados con cada ámbito de actuación.

⁴⁶ Traducción libre nuestra. En el original: “[...] Etapa A – Definir: 1) o nível de conhecimento linguístico dos alunos; 2) a faixa etária dos estudantes; 3) a carga horária do curso; 4) o número de alunos por sala. Etapa B – 5) realizar uma análise de necessidades; 6) determinar os objetivos; 7) selecionar os conteúdos; 8) estabelecer a metodologia; 9) definir os métodos e as técnicas; 10) escolher os materiais didáticos; 11) explicitar as formas de avaliação”.

⁴⁷ Traducción libre nuestra. En el original: “tarefas linguísticas específicas em contextos de atuação específicos”.

Sabemos que al asumir la tarea de enseñar idiomas los profesores deberían estar preparados para actuar en los diversos segmentos de enseñanza, ya que el mercado laboral es amplio. En ese sentido, según Eres Fernández (2008, p. 280), los cursos superiores tienen (o deberían tener) como foco la adecuada capacitación de los futuros profesores y, por lo tanto,

[...] la formación inicial debe ser cuidadosamente planificada y realizada. Tanto las asignaturas generales de pregrado (lengua, literaturas, lingüística, estudios literarios, etc.) como aquellas relacionadas a la Licenciatura (Didáctica General, Psicología, Introducción a los Estudios de la Educación, Estructura y Funcionamiento de las Escuelas de Enseñanza Fundamental y Media, Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras y las Prácticas Supervisadas) deben articularse de manera que el futuro profesor concluya su curso con una visión amplia y al mismo tiempo profunda de las principales cuestiones relativas al idioma y a su enseñanza.

En lo que se refiere específicamente a la asignatura de Metodología (o Prácticas) de la Enseñanza de Español, es fundamental que los programas incluyan discusiones relacionadas a las concepciones de lengua y de su enseñanza, a las teorías de adquisición y aprendizaje de idiomas, a los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas, a la corrección de errores y evaluación del aprendizaje, a las competencias y habilidades lingüísticas a ser desarrolladas en los diferentes niveles de enseñanza, a las técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje, a la vinculación efectiva de los aspectos culturales a la enseñanza de la lengua extranjera, entre otras, y que todos los segmentos – incluso aquellos no previstos en los textos legales – sean objeto de reflexiones entre los futuros profesores. [...]

Paralelamente, los docentes de los cursos superiores también necesitan estar atentos a las nuevas exigencias del mercado educativo y deben acompañar los avances teóricos, prácticos y tecnológicos. Y para eso, solo veo un camino: el estudio constante, la realización de investigaciones y el perfeccionamiento.⁴⁸

De acuerdo con la autora, los docentes debemos siempre buscar una formación de calidad y que nos proporcione una visión amplia acerca de cuestiones relativas a la enseñanza de una lengua extranjera, además de acompañar el progreso del área y las exigencias del mercado educativo. Por lo tanto, es crucial que esos aspectos integren los programas de formación inicial y permanente del profesorado, a la vez que, como se puede inferir de las entre líneas del texto citado, también se ha de considerar que para actuar en el área de Elfe los docentes necesitan, obligatoriamente, contar con información y con formación específica teórica y práctica, de tal forma que sean capaces de aplicar esos principios a los cursos que planifican e imparten.

Consideraciones finales

Ante lo expuesto observamos que al profesional de Turismo le es imprescindible dominar otras lenguas y ser capaz de desenvolverse con eficacia, ya que sus actividades profesionales requieren, entre otras, esa competencia.

El curso que tomamos como base para este trabajo presenta, en su **Projeto Pedagógico** (SÃO PAULO, 2013), algunos puntos positivos y/o informativos sobre la profesión, entre ellos la cantidad de eventos turísticos que se celebran en São Paulo todos los días. Además, en el plan de estudios notamos un expresivo número de horas de clases destinadas a las lenguas, tanto extranjeras

⁴⁸ Traducción libre nuestra. “[...] a formação inicial deve ser cuidadosamente planejada e realizada. Tanto as disciplinas vinculadas ao Bacharelado (língua, literaturas, lingüística, estudos literários, etc., etc.) quanto aquelas relacionadas à Licenciatura (Didática Geral, Psicologia, Introdução aos Estudos da Educação, Estrutura e Funcionamento das Escolas de Ensino Fundamental e Médio, Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira e estágios supervisionados) devem articular-se de maneira a que o futuro professor conclua seu curso com uma visão ampla e ao mesmo tempo profunda das principais questões relativas ao idioma e ao seu ensino.

No que tange especificamente à disciplina Metodologia (ou Prática) do Ensino de Espanhol, é fundamental que os programas incluam discussões relacionadas às concepções de língua e de seu ensino, às teorias de aquisição e aprendizagem de idiomas, aos métodos e enfoques de ensino de línguas, à correção dos erros e avaliação da aprendizagem, às competências e habilidades lingüísticas a serem desenvolvidas nos diferentes níveis de ensino, às técnicas e estratégias de ensino e de aprendizagem, à vinculação efetiva dos aspectos culturais ao ensino da língua estrangeira, entre outras, e que todos os segmentos – inclusive aqueles não previstos nos textos legais – sejam alvo de reflexões entre os futuros professores. [...]

Paralelamente, os docentes dos cursos superiores também precisam estar atentos às novas exigências do mercado educacional e devem acompanhar os avanços, teóricos, práticos e tecnológicos. E para isso, só vejo um caminho: o estudo constante, a realização de pesquisas e o aperfeiçoamento.”

(Español e Inglés) como materna (Portugués). Sin embargo, aunque el escenario se muestre favorable para los profesionales de ese campo, hay que considerar varios factores para que las clases de lenguas sean eficaces y atiendan a las necesidades del mercado laboral, como son, por ejemplo, la planificación del curso y la formación de los docentes de las asignaturas de idiomas. Sobre el primer aspecto, evidenciamos la importancia de que esa planificación se desarrolle teniendo en cuenta los contextos de enseñanza y los propósitos concretos de uso en situaciones de actuación profesional. Para eso, es esencial que los profesores se preparen y se capaciten para asegurar, tanto como sea posible, una actuación adecuada a los contextos en los que se les exija impartir clases de lenguas con fines específicos, como es el caso de los cursos superiores de tecnología.

En Brasil, los cursos de pregrado en Filología, como hemos mencionado, no ofrecen ninguna asignatura que trate el tema y tampoco suelen fomentar discusiones respecto a la enseñanza de lenguas con propósitos específicos. Por otra parte, pocas son las iniciativas de los programas de posgrado de inclusión de líneas de investigación sobre el asunto, aunque ya se encuentren algunas pocas acciones consolidadas en el país. Esas constataciones, sumadas a nuestra experiencia práctica y a la investigación que realizamos sobre el asunto (BEDIN, 2017), revelan que existe una laguna en la formación inicial y continuada de los docentes de lenguas extranjeras en general, lo que influye directamente en su práctica en el aula.

Todo lo anterior deja claro, por lo tanto, que los cursos técnicos y tecnológicos son contextos de enseñanza de lengua con fines específicos y el curso de Gestión de Turismo forma parte de ese escenario y, en ese sentido, requiere de los docentes que actúan en ese ámbito una observación particular hacia esa realidad que se les presenta. De esa manera, el profesor que ejerce su labor en ese tipo de curso asume, además de la docencia, otros roles especiales que pueden ser de investigador, de evaluador o elaborador de materiales, de diseñador de cursos o, incluso, de todos ellos a la vez. Lo anterior presupone, también, que el trabajo se desarrolle de forma colaborativa entre todos los participantes del proceso educativo, sean docentes, coordinadores de cursos, directores de las facultades, profesionales del área y alumnos, pues ese es el camino que puede asegurar que los objetivos preestablecidos sean acordes al universo laboral en pauta y que se cumplan de forma eficaz.

El perfeccionamiento docente debe ser, pues, un movimiento continuo por parte del profesional de Letras, independiente del nivel o del contexto de enseñanza con el que trabaje:

La búsqueda por el perfeccionamiento profesional – individual o colectivo – es responsabilidad de todos los profesores que actúan en la Enseñanza Básica, en la Enseñanza Media, en el Nivel Superior y en las Academias de Idiomas. Sin duda, tal perfeccionamiento exige sacrificios, dedicación y empeño. Pero exige además concienciarse de que cada uno de nosotros es responsable - directamente - por la calidad de la Educación que se ofrece a los estudiantes. Y no cabe la menor duda de que hay mucho que hacer, pero estamos convencidos de que mucho podemos hacer (ERES FERNÁNDEZ, 2008, p. 281)⁴⁹.

Teniendo en cuenta esa reflexión, reiteramos la necesidad urgente de formación inicial adecuada, perfeccionamiento y actualización del docente de lenguas en relación con la enseñanza de lenguas con fines específicos, dado que impartir clases en los contextos técnico y tecnológico exige formación también específica.

⁴⁹ Traducción libre nuestra. En el original: “[...] A busca pelo aprimoramento profissional - individual ou coletivo - é de responsabilidade de todos os professores que atuam no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, no Nivel Superior e os Cursos Livres. Sem dúvida, tal aperfeiçoamento exige sacrifícios, dedicação e empenho. Mas também exige conscientização de que cada um de nós é responsável - diretamente - pela qualidade da Educação que se oferece aos estudantes. E não cabe a menor dúvida de que há muito a ser feito, mas resta a certeza de que muito podemos fazer”.

Referencias

AGUIRRE BELTRÁN, B. Análisis de necesidades y diseño curricular. En: Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjeras (LE). Madrid: SGEL, 2008a. p. 643-664.

_____. La enseñanza del español con fines profesionales. En: Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjeras (LE). Madrid: SGEL, 2008b. p. 1109-1128.

ALMEIDA FILHO, J. C. Quatro estações no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 2012.

_____. O Ensino de línguas para fins específicos (Elfe). Coluna Formação de Professores, 2014. Disponible en: <<http://www.sala.org.br/index.php/estante/colunas/formacao-de-professores/1208-o-ensino-de-linguas-para-fins-especificos-elfe>>. Acceso: 1 jul. 2018.

ANTHONY, L. English for specific purposes: What does it mean? Why is it different? En: CUE, v. 5:3, p. 9-10, 1997. Disponible en: <<http://interserver.miyazaki-med.ac.jp/~cue/pc/anthony.htm>>. Acceso: 1 jul. 2018.

BEDIN, M. C. Espanhol para fins específicos no ensino superior tecnológico e formação docente: articulações, rumos e possibilidades. 2017. 248p. Tesis (Doctorado en Educación). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponible en: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-31072017-162103/pt-br.php>>. Acceso: 12 jul. 2018.

BRASIL. Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, 2016a. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acceso: 09 jul. 2018.

_____. Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, 2016b. Disponible en: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/home.jsf>>. Acceso: 09 jul. 2018.

_____. Parecer CNE/CES nº 146/2002. Brasília, 2002. Disponible en: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>>. Acceso: 09 jul. 2018.

_____. Parecer CNE/CES nº 134/2003. Brasília, 2003. Disponible en: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces-0134.pdf>>. Acceso: 09 jul. 2018.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. As transformações no mundo do trabalho e as implicações para a formação de professores de línguas. En: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador. 1ª. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 275-281.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de (org). A aprendizagem colaborativa de línguas. Goiânia: Editora UFG, 2006.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. English for specific purposes: a learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

INSTITUTO CERVANTES. Diccionario de Términos Clave de ELE. Madrid, Centro Virtual Cervantes. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#m>. Acceso: 12 jul. 2018.

RAMOS, R. C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. En: *The ESpecialist*, v. 25, n° 2, p. 107-129, 2004.

SÃO PAULO. Projeto pedagógico do curso superior de tecnologia em Turismo, 2013. Disponible en: <http://www.fatecsp.br/paginas/proj_ped_gtur.pdf>. Acceso: 09 jul. 2018.

VIAN JR. O. O planejamento de cursos instrumentais de produção oral com base em gêneros do discurso: mapeamento de experiências vividas e interpretações sobre um percurso. 2002. 227 f. Tesis (Doctorado en Lingüística Aplicada y Estudios del Lenguaje). LAEL/PUC-SP, São Paulo, 2002.

WIDDOWSON, H. G. O Ensino das línguas para a comunicação. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. São Paulo: Pontes, 2005.

La enseñanza del español con fines específicos en el curso de Turismo del Cefet/ RJ: propuesta pedagógica y papel del docente

Adriana María Ramos Oliveira

Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET/RJ)

Antonio Ferreira da Silva Júnior

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Introducción⁵⁰

La enseñanza de lenguas para fines específicos (LFE) y la educación profesional parece que siempre han estado relacionadas, principalmente tras la *Ley de Directrices y Bases de la Educación Brasileña* (LDB) n.º 5692/1971. Esa Ley ha acercado por primera vez la enseñanza regular a la técnica, pues los cursos secundarios del país se volvieron solamente de formación profesional. En ese momento, las lenguas extranjeras pierden su importancia en el escenario educacional. Por otro lado, ese cambio en la oferta de la enseñanza profesional implicó que el currículo de algunas asignaturas se adaptara a esos cursos. De ahí el interés de los profesores de lenguas que actuaban en ese contexto de enseñar las lenguas bajo un fin específico. En ese periodo, alrededor de los años setenta se estaba comenzando a desarrollar en la *Pontificia Universidade Católica de São Paulo* (PUC-SP), el *Proyecto Nacional de Enseñanza de Inglés Instrumental (ESP)*⁵¹ (CELANI, 2009).

Alrededor de los años 70, no se enseñaba aún español en las instituciones de educación profesional, tampoco tenemos registro del ofrecimiento de cursos técnicos en el área de Turismo. La presencia de profesores de español y cursos técnicos en otros campos distintos al de las ciencias industriales comenzó solo a partir de los años 90 (SILVA JÚNIOR, 2017). Sin embargo, el inglés estuvo presente desde la unión de la enseñanza media a la profesional y su propuesta pedagógica siempre se preocupó en trabajar textos que pertenecían a distintas áreas profesionales. A partir de un amplio abanico de opciones de cursos, se fue expandiendo en el escenario de la educación profesional la necesidad de aprender una lengua extranjera que se mostrara útil en las situaciones futuras de trabajo. La diversidad de cursos técnicos, escuelas y profesores de inglés participantes desde el inicio del Proyecto ESP permitió el avance de las investigaciones de LFE en Brasil.

La memoria de la enseñanza del inglés a partir de las estrategias de lectura y aplicada a los diferentes contextos profesiones de los estudiantes – que se hace presente hasta hoy en algunas instituciones de educación profesional – generó una expectativa para que la lengua española se insertara del mismo modo en los currículos de la educación profesional. De hecho, eso sucedió en los primeros años de proposición del español en ciertas escuelas del ámbito técnico y tecnológico. Tuvimos la presencia de lo que algunos expertos de la didáctica de lenguas nombran como la “enseñanza del español instrumental”. Por otro lado, las concepciones de “lengua instrumental” en las investigaciones más recientes desde la Lingüística Aplicada y comparando las visiones de

⁵⁰ Algunas ideas de este capítulo han sido extraídas, después de actualizadas, de textos de uno de los autores. Esos textos están disponibles en una primera versión en las siguientes referencias: SILVA JÚNIOR, A. F. A trajetória do Espanhol e seu ensino no curso técnico de Turismo do CEFET/RJ. Actas del V Simposio Internacional de Didáctica de Español para extranjeros José Carlos Lisboa, Rio de Janeiro, Instituto Cervantes do Rio de Janeiro, 2008. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2008/08_dasilva.pdf>. Acceso en: 02 ago. 2018 y en el Blog Espacio Santillana: <http://www.espaciosantillanaespanol.com.br/author/antonio_ferreira/>. Acceso en: 02 ago. 2018.

⁵¹ *English for Specific Purposes (ESP)*.

algunos expertos de los estudios de lengua inglesa y española no siempre son/fueron idénticas. Hubo cierta ampliación de la noción de “instrumental” en la planificación de los cursos de español en la educación profesional. Esa confusión conceptual ha generado – y todavía ocasiona – algunos mitos del abordaje instrumental, sobre los cuales vamos a tratar en este capítulo.

Ya en el área de la lengua española, el crecimiento no se dio de la misma manera y época. Los profesores de esa lengua no se involucraron en las discusiones y trabajos del Proyecto *ESP* en Brasil como sucedió con la comunidad docente de lengua francesa. Según Avolio (2009, p. 57), los primeros registros del francés instrumental en Brasil se dieron en la *Universidade de São Paulo* (USP) el 1973 y algunos profesores formaron parte de la “generación instrumental” debido al contacto con las lecturas y las reuniones de trabajo del grupo de investigación de la profesora Antonieta Celani.

Los primeros estudios sobre el español para fines específicos vinieron desde España, con el inicio de los congresos de español para fines específicos a partir de los años 80 y la creación de materiales didácticos y exámenes de aptitud de español para Turismo y Negocios, coordinados por la Cámara de Comercio de Madrid (AGUIRRE BELTRÁN, 1998, p. 12). Esas lecturas demandaban un trabajo bajo los presupuestos del abordaje comunicativo como si el aula fuera un ensayo del contexto profesional de actuación futuro (MORENO GARCÍA; TUTS, 1998, p. 78). En Brasil, algunos investigadores como Sedycias (2002) contribuyeron a reforzar la idea de que fines específicos se reduce a la enseñanza de la lectura, por eso, la nomenclatura de “lengua instrumental”.

Para este estudio, nos propusimos reflexionar sobre la presencia del español en el currículo del curso técnico de Turismo del Centro Federal de Educación Tecnológica Celso Suckow Fonseca (Cefet/RJ), institución donde impartimos clase. Sobre dicho curso, fue el primero en un área profesional distinta a las ciencias de la naturaleza o industriales. Otro motivo que justifica nuestra elección es que el español se inserta en Cefet/RJ debido a la apertura del curso de Turismo, realidad que también fue responsable de la entrada de la lengua española en las escuelas de educación profesional. Tras ese periodo, solo la ya revocada Ley n.º 11 161/2005⁵² fue la responsable de la existencia de distintas plazas de oposición pública para profesores de ese idioma. Nos interesa presentar brevemente la historia de la creación del curso, sus objetivos, la presencia de las lenguas extranjeras en el programa curricular y el momento actual del área de Turismo en Cefet/RJ. Además, hacemos consideraciones sobre qué implica enseñar una lengua para fines específicos y los mitos que eso conlleva y cómo el docente debe prepararse para enseñar español en distintos cursos con fines académicos o profesionales.

A continuación, dividimos el presente capítulo en las siguientes secciones: la enseñanza de español con fines específicos y sus mitos, la enseñanza del español en Cefet/RJ y su presencia en el currículo del curso de Turismo, y, por último, el trabajo docente en el momento de la planificación de cursos. También, en las conclusiones comentamos someramente los desafíos para el futuro del español en Cefet/RJ.

1. La enseñanza de una lengua con fines específicos y sus mitos

En cuanto a la enseñanza de una lengua para fines específicos, estimamos oportuno reflexionar sobre los mitos de la enseñanza “instrumental” de lenguas. Asimismo, ya es hora de aclarar que, a partir del 2012, tras la ponencia de clausura del Congreso de Lenguas para Fines Específicos, realizado en *Faculdade de Tecnologia de São Paulo* (FATEC-SP), impartida por la profesora y doctora Rosinda Ramos, la investigadora se centró en la adopción de la concepción de “Lenguas para Fines Específicos – LFE” (o *LinFE* en portugués) en lugar del término “instrumental”, ya que este último resulta ser una palabra polisémica e, incluso, puede asumir otras acepciones en la didáctica de lenguas. Un buen ejemplo de otro sentido atribuido al vocablo “instrumental” está en

⁵² Dicha Ley fue revocada por la medida provisional de número 746 el 22 de septiembre de 2016 (BRASIL, 2016) que originó la Ley n.º 13 415/17 (BRASIL, 2017).

las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006), en que la significación expresa es la de una lengua como instrumento para fines de comunicación en distintos contextos comunicativos y sociales. En la literatura sobre la didáctica de las lenguas se generó el mito de que la noción “instrumental” conlleva la idea de enseñanza solo de la lectura en dicho idioma. Ese es uno de los mitos de la enseñanza de LFE más difundido. Ese mito se construyó, posiblemente, por algunos motivos: uno de ellos fue la presencia del *Projeto Nacional de Enseñanza de Inglês Instrumental* en las Universidades Brasileñas, coordinado por la profesora y doctora Antonieta Celani en PUC-SP. El énfasis en la lectura se explica porque esa competencia era una necesidad de los académicos universitarios a finales de los años 70 e inicios de los 80. Otra probable explicación fue la adopción de la palabra “instrumental” en las pruebas de selectividad de las universidades brasileñas, exámenes de postgrado y nombres de asignaturas en la carrera de Letras y cursos universitarios que requerían la enseñanza de lenguas extranjeras para la lectura. Una posible comprobación más para la construcción y mantenimiento de la noción de “instrumental” como sinónimo de enseñanza de lectura fue la manera en la que los mismos investigadores hispanistas trataron el tema. Como ejemplo de refuerzo de ese mito, podemos citar la reflexión llevada a cabo por Sedycias (2002)⁵³ sobre la denominación de español instrumental:

El español instrumental trazó una ruta similar en los años 80 y 90, habiendo sido originalmente concebido, así como el inglés instrumental, como un módulo pedagógico en que la finalidad de la lectura se direccionaba a las diferentes áreas de actuación del alumno, y estaba generalmente centrada en la ciencia y en la tecnología. En algunas universidades, esa asignatura se ofrecía como Español Técnico. El objetivo era la lectura, interpretación y comprensión de textos y no la conversación o traducción integral de los textos estudiados. A medida que pasaba el tiempo, la técnica EFE (Español con Fines Específicos) pasó a llamarse Español Instrumental y adquirió un enfoque más general en lo que se refería a la elección de textos por área específica. Se viene utilizando no solo en universidades, sino también en colegios técnicos, en cursos preparatorios para la lectura de textos de la selectividad, de oposiciones, en algunos colegios de primer y segundo grados, y también en cursos preparatorios para candidatos a la selección para cursos de Máster y Doctorado⁵⁴.

Es importante aclarar que, en nuestra opinión, la visión tomada por el investigador ya era limitada en el momento de difusión de su texto y, aun, inadecuada, principalmente, teniendo en cuenta los avances teóricos del área de LFE a día de hoy. La enseñanza de español con fines específicos siempre buscó centrarse en las destrezas lingüísticas más importantes para cada oficio profesional o académico, o sea, nada impide un curso de fines específicos basado solo en la oralidad, por ejemplo. Según la cita de Sedycias, la nomenclatura EFE se pasó a emplear como equivalente a Español Instrumental, idea que nos parece equivocada. Además, no consideramos que LFS sea una técnica, sino un abordaje metodológico.

De esa visión restricta, de que enseñar una lengua era desarrollar la competencia lectora, surgió también el mito de la enseñanza basada en el vocabulario. Durante mucho tiempo se creyó que para aprender una lengua con fines específicos era necesario asimilar el vocabulario considerado técnico de un campo profesional o de estudio. Esto generó la existencia de prácticas en la educación profesional destinadas a la traducción de manuales de áreas técnicas, o sea, enseñar una lengua de especialidad consistía en destacar el léxico. Esta visión de la enseñanza está presente hasta hoy, cuando encontramos asignaturas en escuelas o universidades con el nombre de “Español Técnico”, por ejemplo. Un mito que se añade a esa idea, y que también se construyó en Brasil, es el

⁵³ Texto no paginado.

⁵⁴ Traducción nuestra para “O espanhol instrumental trilhou rota similar nos anos 80 e 90, tendo sido originalmente concebido, assim como o inglês instrumental, como um módulo pedagógico onde a finalidade da leitura era direcionada para as diferentes áreas de atuação do aluno, e era geralmente voltada para ciência e tecnologia. Em algumas universidades, essa disciplina era oferecida como Espanhol Técnico. O objetivo era a leitura, interpretação e compreensão de textos e não a conversação ou tradução integral dos textos estudados. Com o passar do tempo, a técnica EFE (Espanhol para Fins Específicos) passou a ser denominada de Espanhol Instrumental e adquiriu um enfoque mais geral naquilo que se refere à escolha dos textos por área específica. Vem sendo utilizado não só em universidades, mas também em escolas técnicas, em cursos preparatórios para leitura de textos de vestibular, de concursos públicos, em algumas escolas de primeiro e segundo graus e, também em cursos preparatórios para candidatos à seleção aos cursos de Mestrado e Doutorado”.

de que las clases de LFE deben impartirse en portugués, ya que se partía del principio de que el foco del aprendizaje se basaba en la lectura y el léxico.

Otro mito que también se vincula a este que acabamos de comentar es que la enseñanza de lengua para fines específicos es *mono-skill* (ROSSINI; BELMONTE, 2015, p. 353), es decir, que solo se puede desarrollar en las clases una única destreza. Esta presunción incluso se erigió y permanece actualmente debido a las prácticas que se limitaron solamente a la enseñanza de la lectura. Por lo de las nuevas necesidades académicas y los nuevos géneros de la actividad profesional, muchos alumnos y profesionales necesitan aprender una lengua para incrementar más de una destreza lingüística. Por ejemplo, los estudiantes del curso de Secretariado Ejecutivo, normalmente, emplean más de una destreza en sus quehaceres profesionales.

La exigencia de un conocimiento previo en la lengua extranjera para participar de un curso de lengua para fines específicos también resultó ser un mito más de ese abordaje de trabajo en la literatura. A este se agrega otro mito de la enseñanza de LFE: el hecho de que el abordaje se dirija solo a alumnos adultos. El *Proyecto Nacional de Enseñanza de Inglés Instrumental* en universidades brasileñas (CELANI, 2009) nunca defendió la adopción de una metodología cerrada, unos procedimientos o un manual para la enseñanza de lenguas para propósitos específicos. Los cursos siempre pudieron impartirse empleando la lengua materna del alumno o la lengua meta y para públicos de distintas edades. Teniendo en cuenta los nuevos contextos de uso de las lenguas extranjeras y el aprendizaje de más de una destreza comunicativa (que no se reduzca a la lectura), se presupone que el profesor debe impartir sus clases empleando el español, cuando el fin didáctico o las necesidades de los aprendices radican en perfeccionar la oralidad y la audición, a modo de ejemplificación.

Además, queremos mencionar uno de los mitos más complejos: el de que no es posible formar ciudadanos críticos a través de la perspectiva de la enseñanza de LFE. No hay motivo para que la gente siga creyendo en eso, incluso, ese pensamiento supone un prejuicio para las prácticas que asumen ese abordaje. LFE no es una metodología de enseñanza, tampoco una lengua particular de un campo de estudio o profesional. Enseñar bajo un propósito definido es un abordaje en que el profesor no puede olvidarse de las necesidades de los aprendices y, en todo momento, tiene que manifestar la conciencia sobre ellas. Según Barbagallo (2009, p. 393):

El hecho de aprender una lengua extranjera ya implica un propósito, un fin, una finalidad. Todo lenguaje está orientado a un fin. La finalidad de la enseñanza de lenguajes específicos es selectiva ya que, consciente o inconscientemente, se seleccionan temas y actividades en función del tipo o perfil del alumnado al que va dirigida.

El análisis de necesidades implica que el profesor se acerque a sus alumnos y los involucre en el proceso de aprendizaje de la lengua, contribuyendo incluso al aumento de la motivación de estudiar el idioma. Como LFE es una forma de trabajar la lengua, es posible planificar clases bajo distintos enfoques teóricos y metodológicos. Convencionalmente, los profesores que trabajan bajo esos presupuestos teóricos mezclan el aporte de la enseñanza comunicativa de lenguas con las orientaciones para didactizar los géneros textuales/discursivos. Esto permite, totalmente, que el docente involucre aspectos sociales, culturales y críticos en la enseñanza de español en un contexto de educación profesional. Tomar el abordaje teórico de LFE como uno de los ejes de la planificación en la educación secundaria no significa que el docente esté trabajando solo el léxico y la lengua aislada de su contexto social de producción. Esta visión también se mantiene debido al propio prejuicio (o tal vez desconocimiento) de muchos docentes en relación con esa perspectiva de enseñanza.

El objetivo de un curso de LFE no es impartir una asignatura de Turismo, Negocios, Moda, etc., sino un curso de lenguas para dichas profesiones o profesionales que actuarán en el mercado laboral. Esto implica decir que nosotros, los profesores, no somos expertos en los contenidos de las áreas técnicas, sino que tenemos que informarnos sobre el tema con el cual estamos trabajando a diario en clase. También es cierto que un profesor de LFE debe estudiar la teoría específica de

enseñanza de fines específicos y saber cómo programar un curso en función de las necesidades de los alumnos.

2. El curso de Turismo: la apertura para la asignatura de español en el currículo del Cefet/RJ

El curso técnico de Turismo del Cefet/RJ se inauguró con su primer grupo el 2002 con el objetivo de atender a la demanda de los profesionales del área, ya que, según investigaciones elaboradas por el propio centro, la región sudeste ofrecía un mercado prometedor en el área turística y cultural, pero, por otra parte, nuestra realidad no disponía de mano de obra cualificada para explotar adecuadamente el enorme potencial turístico de la región. En resumen, la investigación determinó que, en el escenario de cambios rápidos y profundos de los últimos años, la industria demostró, en Brasil, capacidad de crecimiento acelerado, con elevaciones sustanciales en la venta de paquetes turísticos para destinos domésticos e inversiones de varias compañías internacionales de turismo previstas para los próximos años, así como decenas de emprendimientos de ocio siendo inaugurados en varios estados. Un fuerte factor de atracción y permanencia de visitantes, el movimiento del sector de entretenimiento estimula la expansión de la actividad turística.

Como el objetivo del Cefet/RJ siempre fue el de verificar la carencia de profesionales en distintas áreas del conocimiento, principalmente en el área tecnológica, se decide ofrecer el curso técnico de Turismo con la intención de proporcionar a los alumnos las condiciones culturales y las técnicas necesarias, tratando la educación profesional bajo un enfoque pedagógico capaz de atender a los desafíos de una clientela francamente en expansión. En la historia del Cefet/RJ, el curso técnico de Turismo representa un importante hito en la estructura interna de la institución, porque constituye el primer curso del área de Humanidades que se ofrece en ese centro. Con eso, la oferta de asignaturas⁵⁵ orientadas a la formación del alumno como sujeto crítico en la sociedad empieza a encontrar espacio dentro de la institución, a pesar del prejuicio por gran parte de los profesores, que aún defendían el Cefet/RJ como una escuela técnica de formación de profesionales solamente de las áreas tecnológicas.

La estructura curricular del curso la propuso la coordinación de Lengua Inglesa, ya que hasta ese momento la escuela no contaba con ningún profesor del área de Turismo y de Lengua Española. El curso comienza sus actividades con profesores sustitutos de las dos áreas. En aquella época las lenguas extranjeras se ofrecían como asignaturas obligatorias desde el primer semestre lectivo del curso⁵⁶. Algunas discrepancias entre las dos lenguas extranjeras son notorias desde el momento de la confección de la estructura del curso, pues la asignatura de lengua española tenía dos semestres con una carga horaria de 36h/c cada uno, totalizando 72h/c del programa del curso, en contraposición al inglés que, con cuatro semestres, sumaba una carga horaria de 144h/c. La diferencia de carga horaria no se explica solamente por la falta de profesores cualificados para impartir tal asignatura, sino por el monopolio que el inglés representaba en la enseñanza de lenguas extranjeras modernas en los colegios. A partir de eso, podemos plantear algunas cuestiones: ¿qué criterios se adoptaron para tomar esa decisión? En realidad, ¿es el inglés más importante para el futuro profesional de Turismo que el español? ¿Dos semestres lectivos de lengua española en comparación con los cuatro ofertados de inglés son suficientes para que el alumno desarrolle las destrezas lingüísticas para actuar en el área de Turismo?

La primera oposición para profesor titular de español del Cefet/RJ se produjo en el año 2005, cuando sesenta y seis candidatos disputaban una única plaza para la doble licenciatura de portugués-español. Al final del proceso selectivo (exámenes: teórico, práctico y de títulos) solamente dos profesores aprobaron y se clasificaron en la selección. El profesor aprobado tomó posesión en el mes de agosto de aquel año con la función de enseñar la lengua extranjera en las clases de Secundaria y de Formación Profesional de la institución. Hasta ese momento, el español

⁵⁵ Hacemos referencia, en este momento, a las asignaturas de Filosofía, Sociología, Historia del Arte, Cultura Brasileña y Lenguas Extranjeras (inglés y español).

⁵⁶ Desde el año de 2005, la asignatura de lengua española se ofrece en el 5º semestre lectivo del curso.

solo constaba en la programación curricular del 3^{er} año lectivo de Secundaria y del Curso Técnico de Turismo. En los años anteriores al de la oposición, dos profesoras interinas⁵⁷ y el profesor que se clasificó en segundo lugar en dicha oposición, para el área de Turismo, en el año 2004, administraron las clases de español en la institución. Después de eso, ¿tendría la lengua española importancia dentro del contexto escolar y de la institución? Sabemos que un profesor de Turismo puede conocer muy bien la lengua extranjera y saber utilizarla, pero ¿estaría preparado para impartir clases productivas en un área en la que no es un especialista? ¿Conocer el trabajo del profesional de turismo autoriza a su profesor a impartir clases de lengua española, por ejemplo? ¿Sería la falta de recursos públicos o falta de interés en contratar un profesional de lengua española? Una práctica bastante común en las instituciones públicas de enseñanza está en el hecho de que profesores, simplemente para completar su carga horaria, den cursos de áreas completamente divergentes a la de su formación académica. En relación con el trabajo de las profesoras interinas, sabemos por medio del relato de exalumnos y de exámenes archivados, que el trabajo de ambas no se centraba en un español aplicado al Turismo. Tal vez por el no compromiso con la institución o por la falta de preparación y formación para hacer frente a una enseñanza específica, las profesoras interinas centraban los cursos en determinados contenidos gramaticales descontextualizados de la futura área de actuación de los profesionales de turismo.

Solo en agosto de 2007 el Cefet/RJ nombra funcionario a su segundo profesor titular de lengua española, ya que conforme a la Ley n.º 11 161/05, que dictaba la obligatoriedad de la enseñanza del español, cada escuela debería ofrecer en su currículo la enseñanza de esta lengua. Por lo tanto, el Cefet/RJ implementa en aquel año, atendiendo a la Ley, la oferta del español en seis clases de 1^{er} curso de Secundaria para que, a partir de los años siguientes, se ofreciera la asignatura de forma regular en los otros años escolares. La realidad hasta entonces era la de un solo profesor para atender a muchas clases con un gran número de alumnos de secundaria y formación profesional. Además, también tenía que ofrecer cursos de extensión para atender a la demanda de los funcionarios administrativos que quisieran estudiar la lengua. Asimismo, las clases de español aplicado al Turismo tienen una realidad de unos treinta alumnos, y eso limita, dependiendo del grupo, la calidad del trabajo.

Sobre la planificación de clases para el Turismo, nos basamos en la visión de Moreno García y Tuts (1998, p. 93) que dicen que “[...] debemos ser conscientes de que la clase tiene que ser un ensayo constante de la realidad que se va a encontrar el alumno cuando empiece a trabajar”. Por eso, es muy común que el docente utilice en el aula ejemplos de casos prácticos para que el alumno demuestre el uso espontáneo de la lengua meta. El profesor de LFE debe manejar también características como la flexibilidad, ya que el diseño de un curso es un proceso negociado y dinámico. Al pensar en la manera cómo la lengua española debería hacerse presente en el curso técnico de Turismo, tuvimos en cuenta no solo lo que ya sabíamos de este tema, sino, y principalmente, el perfil profesional deseado para los futuros egresados del curso, entre ellos, listamos:

- actuar en el área de eventos y turismo receptivo;
- presentar una visión amplia y de conjunto de las actividades turísticas y áreas adyacentes, y actuar cooperativamente en las destinaciones turísticas atendiendo a las nuevas tendencias de comunicación del mercado, regido por la globalización;
- interactuar en la sociedad del conocimiento sobre la base de la información almacenada en beneficio de nuevos negocios y organizaciones;
- desarrollar sentido crítico para trabajar en la búsqueda de la eficacia;
- interactuar con la comunidad, trabajar con ella, mostrándole resultados y caminos ya recorridos por el conocimiento;
- actuar en la lengua internacional de turismo, en la informatización de los sistemas de reservas y otros servicios;

⁵⁷ Los contratos para profesores interinos de lengua española en el Cefet/RJ empezaron en el año 2001 y finalizaron en el 2003.

- estar implicado en cuestiones o propuestas que utilicen programas interdisciplinarios en sus soluciones.

En este sentido, como el Turismo se estructura sobre una serie de asignaturas, el enfoque de cada una, dentro de ese programa, debe considerar su importancia en el contexto de la actividad, las posibilidades de su actuación práctica, el nivel de estudios en los que se imparte, las técnicas pedagógicas a utilizar, además de la cualificación y de la implicación técnica, académica o empresarial en la actividad turística.

Las relaciones del turismo con otros campos profesionales son tan fuertes que, a veces, resulta difícil verlo como una asignatura independiente, aunque de hecho lo sea. Así, notamos en el campo de trabajo del profesional del Turismo un importante diálogo con diferentes áreas del conocimiento, permitiendo desarrollar un trabajo con la lengua extranjera que pretende abarcar distintas temáticas. De ese modo, existen intensas relaciones entre el Turismo y la Política, las Relaciones Internacionales, el Derecho, la Economía, la Psicología, la Sociología, la Historia, la Geografía, las Bellas Artes, la Arquitectura, el Urbanismo y el Medio Ambiente, el Periodismo y la Literatura, la Medicina, el *Marketing*, la Empresa, la Publicidad e, incluso, las creencias religiosas.

Así, buscamos con nuestro trabajo en la enseñanza del español atender las necesidades básicas de nuestros alumnos en un corto periodo de tiempo. Las dos asignaturas del curso técnico buscan desarrollar la competencia comunicativa en contextos básicos y específicos del área del Turismo y de la Hostelería, así como temas gramaticales fundamentales y el vocabulario básico de la lengua española del área del Turismo, pues creemos en la importancia del conocimiento del léxico específico de esa área. Sobre eso, Barbagallo (2009, p. 395) comenta:

En el campo del turismo, el dominio del léxico resulta fundamental, dada la gran variedad de áreas interesadas. Aparte de la terminología técnica de uso internacional, muy influenciada por el inglés, las interacciones y los textos turísticos presentan una gran riqueza léxica, máxime en sectores con marcada variación diatópica. Pensemos, por ejemplo, en la alimentación, cuya terminología refleja los hábitos lingüísticos locales [...] los términos culturalmente marcados y, en particular, aquellas palabras propias de una cultura determinada, que no tienen equivalente en las otras.

Es decir, el español para fines de Turismo no es una lengua particular, distinta de una lengua general, sin embargo, el profesor debe saber que el vocabulario de una lengua y un campo profesional específico se constituye de sentidos a partir de los comportamientos sociales (BARBAGALLO, 2009). También sabemos que la lengua que será empleada por los aprendices no se reduce a los términos propios de un sector específico. En nuestra práctica pedagógica nos corresponde también introducir al alumno en el estudio de las culturas de los países hispanohablantes porque, de ese modo, el alumno aprende que la lengua de un pueblo no existe solo en la teoría o en la imaginación. Debemos llevar al alumno a construir el significado de la lengua en las manifestaciones artísticas de un pueblo, ya que el objetivo es “que el alumno supere la ‘mirada turística’” y supere “las barreras de incomprensión entre culturas distintas” (BARBAGALLO, 2009, p. 395).

Con los objetivos formulados y propuestos para desarrollar el aprendizaje del español orientado a la realidad de los futuros técnicos, pensamos trabajarlos de la siguiente manera:

Generales:

- desarrollar la competencia comunicativa en un nivel básico e intermedio, en las cuatro habilidades: comprensión oral y escrita; producción oral y escrita;
- construir un conocimiento sistémico de la lengua española y el conocimiento sobre géneros textuales vinculados al área de hostelería y a las áreas afines, de modo que permita a los alumnos un nivel de comprensión general;
- conocer y comprender aspectos culturales de los países hablantes del español, para hacerles, a la vez, evaluar críticamente los aspectos de su propia cultura.

Específicos:

- expresarse oralmente y por escrito para adecuar, estratégicamente, los distintos tipos y géneros de texto a las diferentes situaciones interactivas;
- desarrollar la expresión de funciones comunicativas y ampliar el vocabulario;
- consolidar y ampliar el léxico del área del Turismo y la Hostelería;
- desarrollar estrategias para la comprensión de textos orales y escritos, a partir del contacto con textos originales de diversos géneros;
- mejorar la pronunciación de los sonidos del español con énfasis en las áreas problemáticas para el alumno hablante de portugués.

Después de enumerar nuestros objetivos en la enseñanza del español en el curso técnico de Turismo del Cefet/RJ, nos queda aclarar sucintamente nuestro trabajo para tratar habilidades necesarias y posibles de desarrollarse en un corto espacio de tiempo. Los alumnos del curso técnico de Turismo, en su gran mayoría, nunca han tenido en su formación escolar la enseñanza del español, pero siempre tenemos la presencia de algunos alumnos que estudiaron la lengua en academias de idiomas. El ingreso de los alumnos al curso técnico del Cefet/RJ se da por medio de oposiciones públicas para la secundaria integrada y eso implica que uno realiza algunos exámenes de elección múltiple y otros discursivos. Esto genera clases completamente heterogéneas y de grupos de edad oscilante. El alumno de Turismo al iniciar sus estudios verifica la importancia de la interdisciplinariedad de las asignaturas del curso. Se requiere de ese futuro profesional un buen nivel de lenguas extranjeras y materna, historia, artes, literatura, geografía, sociología, contabilidad y, por supuesto, su formación específica del área.

Durante nuestras clases de lengua española pretendemos ampliar el conocimiento del mundo del alumnado y llevarlo a conocer el lenguaje del universo del Turismo, por tanto, el trabajo requiere del profesor un contacto más dinámico, creativo y divertido. El papel del profesor está en la construcción de un aprendizaje basado en el intercambio de conocimiento entre los sujetos del proceso y en proponer situaciones de la vida diaria, en las que el alumno necesitará el uso de la lengua extranjera. De esta forma, el aprendizaje de la lengua extranjera no se convierte en un elemento abstracto en la realidad del alumno.

La enseñanza de la lengua para un uso específico – en nuestro caso, del profesional del turismo – presupone también, por otra parte, una participación y una dedicación mayor del profesor que, casi en su totalidad, no ha recibido la formación adecuada en sus cursos de Letras para trabajar con esa realidad de alumnos. No queremos afirmar que haya un manual ideal que enseñe cómo el profesor de español debe impartir clases para alumnos de Turismo, pero sí que debería existir en las asignaturas de práctica de enseñanza de las universidades una mayor y mejor atención para los nuevos campos de actuación del profesional de español. En el mercado editorial brasileño, encontramos pocos materiales de enseñanza destinados a la docencia de español para profesionales de Turismo. Además de la falta de recursos en los colegios, el profesor se enfrenta a materiales planificados que no atienden a nuestra realidad brasileña, o mejor, latinoamericana.

Al comenzar nuestro diseño de curso, analizamos los temas y las actividades propuestos por tres manuales de enseñanza de español⁵⁸ a los cuales tuvimos acceso en aquella época. Observamos que todos enfocaban el contexto peninsular y situaciones comunicativas cercanas al futuro contexto de trabajo del profesional de Turismo. La realidad hispanoamericana solo aparece, como máximo, en pequeños textos sobre paquetes turísticos o curiosidades. Al adoptar uno de esos manuales, por ejemplo, el alumno puede llegar al final del curso, si el profesor no dispone de otros soportes y recursos, conociendo solamente la variedad de la península. Por tanto, hemos tenido en cuenta los siguientes aspectos en nuestra planificación de clases (SANTANA; TAVARES, 2001):

⁵⁸ Estos son: Temas de Turismo, de Carmen Rosa de Juan; Marisa de Prada; Ana E. Gray; Pilar Marcé; Eloísa Nieto; Español para profesionales de Turismo y Hostelería, de Margarita Goded y Raquel Varela, Español por profesiones: Servicios turísticos, de Blanca Aguirre Beltrán.

- a) la dificultad de encontrar un material didáctico de apoyo adecuado a la realidad del aprendiz brasileño de Turismo;
- b) el profesor no puede limitar su trabajo solo a los materiales didácticos, ya que su práctica se vuelve agotadora e improductiva;
- c) los estudiantes acaban utilizando el español, en su gran mayoría, solamente en el momento de la clase y en la presencia del profesor;
- d) la necesidad de pensar actividades capaces de llevar al discente a practicar el lenguaje técnico de su área.

De este modo, el trabajo desarrollado con nuestros alumnos les demanda una participación más grande con la asignatura, cuyo trabajo los estimula y les permite desarrollar su competencia comunicativa a través de innumerables actividades como:

1. dramatizaciones de situaciones reales y propias del área de actuación (en la recepción de un hotel, en un aeropuerto, en una agencia de viajes, compra y venta de paquetes turísticos, en un restaurante);
2. lectura y exposición de textos de diferentes géneros textuales (folletos, guías y formularios);
3. seminarios (presentación de ciudades, países, paquetes y puntos turísticos);
4. juegos para fijar el léxico específico;
5. canciones, pues permiten conocer un poco de la cultura de la lengua extranjera;
6. producciones escritas (elaboración de folletos turísticos, pósteres y guías);
7. uso de películas, documentales y cortos, que lleven al alumno a conocer las diferentes variedades de la lengua española, además de ser una excelente muestra auténtica de la lengua de estudio;
8. uso de Internet (chats y sitios webs relacionados con temas de Turismo).

Por medio de esas actividades y la aplicación de un cuestionario de necesidades de aprendizaje propuesto a los alumnos, verificamos que otras como la repetición de diálogos, ejercicios escritos en el aula o en casa y la lectura sin un determinado objetivo establecido no favorecen el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua extranjera en los estudiantes. El profesor no puede estar preocupado solamente en atender al contenido programático del curso y fechas de exámenes, ni puede trabajar de forma mecánica atado a la pizarra, a la tiza, al borrador y al manual didáctico, porque así aleja al alumno de la riqueza de la lengua y de la realidad futura del aprendiz. El docente debe estimular la participación del alumno y transformar el aula en un escenario turístico.

Nuestro trabajo en el Cefet/RJ busca crear situaciones comunicativas reales en las que los alumnos participen y se interesen por la lengua estudiada y, principalmente, por la cultura, pensando y desarrollando un trabajo en que el alumno sea capaz de conducir a grupos de turistas, convencerlos a realizar un viaje o a regresar a nuestro país y en otros contextos discursivos. El profesor actúa en ese proceso como un elemento importante, y tiene que estar preparado para adaptarse a las diferentes realidades, incluso porque cada grupo es único y las relaciones sociales y afectivas establecidas se distinguen.

Desde el primer día de clases del curso, los alumnos se preocupan por saber si aprenderán a hablar totalmente en la lengua extranjera, como si esta fuera un producto que se pudiera comprar en un supermercado o tienda de recuerdos (MOITA LOPES, 2005). Ellos se olvidan de reflexionar sobre la importancia de aprender una lengua extranjera en su área de actuación. Muchos porque se preocupan solamente con la parte teórica/específica de su curso y otros porque quieren resultados inmediatos. Esto perjudica el aprendizaje. Es en este punto donde está el constante trabajo del profesor de español: llevar el alumno a construir significados, a pensar mecanismos para enseñar el

idioma, llevarlo a la realidad del alumnado y, principalmente, sentir el retorno de su práctica en la vida social y profesional del estudiante. Si logramos alcanzar este diálogo, nuestro trabajo ya habrá merecido la pena.

El año 2014 el ofrecimiento del español para todos los cursos de la institución pasó por cambios. En dicho año, la lengua española en secundaria pasó a ofrecerse de modo integrado a los cursos técnicos y por eso hubo una reducción de la carga horaria, lo que supuso que el español perdiera espacio en la estructura curricular. Al inicio de ese año, algunos profesores impartieron talleres temáticos para la enseñanza del español (lectura en español, producción oral y escrita en español, oralidad en español, etcétera), pero eso se discontinuó a partir de 2015. Ya en el curso técnico de Turismo se mantuvo la oferta de dos asignaturas. Como el curso tiene la duración de cuatro años lectivos, el español se ofrece en el segundo y tercero con una carga de 68h/c para cada componente curricular.

3. ¿Cómo el docente puede prepararse para impartir clases de lenguas para fines específicos?

Durante mucho tiempo se propagó la idea de que un buen profesor de lenguas sería aquel con un buen dominio del idioma oral y escrito, además de una sólida formación pedagógica. Actualmente, independientemente del contexto de actuación, es necesario también que el docente desarrolle una conciencia política y una práctica reflexiva (CELANI, 2009). Por otro lado, un profesor de LFE asume, todavía, otras funciones, entre ellas: la de investigador en distintos campos profesionales y la de diseñador de cursos.

Como planteamos anteriormente, no existe la defensa de una metodología única para el trabajo con LFE, sino la existencia de un proceso de aprendizaje que se construye según cada situación docente-discente. Como ya señaló Melero Abadía (2000, p.80), “en la enseñanza de lenguas extranjeras, la práctica didáctica se caracteriza por la coexistencia de diferentes corrientes metodológicas y por el eclecticismo”. En todo proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente tiene un papel fundamental para decidir caminos y hacer elecciones. Con el profesor de LFE no es distinto, porque a partir de su experiencia de lectura e investigación para cierto campo profesional, debe planificar cursos para satisfacer las necesidades y expectativas de sus alumnos.

El profesor de LFE – en nuestra realidad brasileña – es un profesor investigador desde el origen del Proyecto *ESP*, ya que ese docente siempre tuvo que investigar las necesidades, las expectativas y las lagunas de aprendizaje de sus alumnos; caracterizar diversos contextos profesionales y académicos; estudiar perfiles profesionales y relacionar los géneros del lenguaje y actividades de trabajo con la intención de planificar cursos. Esto, de acuerdo con la profesora Celani (2009), resulta definir una práctica reflexiva como rutina del trabajo docente. Es decir, la práctica reflexiva es aquella en que el profesor realiza las siguientes tareas: el diseño de cursos, la definición de *syllabus*, la elaboración de materiales didácticos, la conducción de clases, la evaluación de los resultados y nuevos reordenamientos para diseños y adaptaciones de proyectos. Además de una práctica reflexiva, dichos profesores suelen también formar a alumnos más conscientes de sus objetivos y sus metas de aprendizaje. Solo por los aspectos mencionados anteriormente, podemos decir que el Proyecto *ESP* contribuyó a la formación de profesores de lenguas para fines generales y específicos, ya que, a finales de los años 1970, todavía no se hablaba en la didáctica de enseñanza de lenguas sobre el concepto de profesor reflexivo e investigador de su propia práctica. Según la profesora Celani (2009), los profesores de la “familia *ESP*” no aceptaban imposiciones de políticas de momento o de la moda, es decir, ya eran post-métodos y no lo sabían en aquel momento.

Nos parece que para el profesor de LFE el principal desafío es la tarea de diseñador de cursos. O sea, es el trabajo docente de aprovechar los datos generados a través de un estudio de necesidades de aprendizaje e interpretarlos a fin de producir actividades y distintas tareas en la lengua meta con el objetivo de llevar al aprendiz a un punto específico del conocimiento. Normalmente, la propuesta de diseño de un curso de LFE sigue un continuo, una gradación de lo

más amplio a lo más específico. Para Aguirre Beltrán (1998, p. 15), el hecho de aprender una lengua dirigida a un campo de estudio o profesional, “indica ya una actitud hacia la lengua y sugiere unos temas, unos conceptos y nociones, una tipología de textos y un elenco de actividades”. Ahí están las tareas deseadas para un profesor de LFE: seleccionar, proponer, desarrollar y aplicar temas, textos y tareas para determinados contextos académicos y profesionales.

En la enseñanza de español con fines específicos, el docente no tiene la obligación de enseñar la profesión elegida por los alumnos, por lo que estos, en la mayoría de los casos, saben más del área de actuación que el profesor de la lengua extranjera. De esta forma, el aprendizaje puede ser mucho más significativo para ambos. Sin embargo, el trabajo del profesor está en buscar conocimientos del área del alumno para poder contextualizar las actividades, entender los materiales llevados al aula, resolver las posibles dudas de los alumnos y el lenguaje empleado. La presencia de un lenguaje específico es un punto importante en este tipo de cursos, porque al tratar áreas del interés del alumno, el profesor aumenta su competencia comunicativa. El léxico que se enseña en un curso de español dependerá del tipo de curso y de sus objetivos (IRUELA, 2001, p.219), mientras que el que se enseña en un curso de lengua general será diferente del de un curso de fines específicos, a pesar de que en el vocabulario de un curso para profesionales de Turismo encontramos un léxico básico común a textos orales o escritos de cualquier área del saber, además de la enorme presencia de términos internacionales en lengua inglesa (BARBAGALLO, 2009; MORENO GARCÍA; TUTS, 2004).

El profesor de LFE debe estar atento a algunos aspectos, entre ellos, los que destacamos a continuación:

- relacionar lo que se va a enseñar con el conocimiento del mundo del alumno;
- centrarse en situaciones concretas de comunicación, es decir, en los géneros del lenguaje;
- valerse de simulacros y dramatizaciones de situaciones específicas del área, tanto para la práctica oral como para la escrita;
- motivar el aprendizaje haciendo de sus clases una forma de que el alumno esté en contacto continuo con la lengua;
- preparar al alumno para interactuar con diferentes interlocutores;
- integrar las diferentes destrezas lingüísticas dependiendo de la necesidad del sector profesional del aprendiz;
- enseñar el vocabulario de una actividad profesional y la gramática a partir de las situaciones comunicativas concretas y los géneros del lenguaje;
- ofrecer cursos en ambientes distintos: presencial, digital, híbrido, siendo necesario por parte del profesor y del alumno una mayor literacidad digital y competencia de uso de herramientas tecnológicas.

Según Moreno García y Tuts (2004, p. 1203), el desafío del docente de LFE de Turismo radica en llevar al alumno a ser competente en diversos conocimientos: lingüísticos, artísticos, históricos y en “su adquisición de recursos como futuros mediadores interculturales”.

En síntesis, las preguntas recogidas a continuación resumen el modo como el docente puede prepararse para desarrollar su práctica según los presupuestos de LFE:

¿Cómo sabemos si podemos impartir un curso de lenguas para fines específicos?

Todos nosotros, los profesores, podemos impartir un curso de LFE, ya que esa no es una lengua aislada de la lengua general. Por otro lado, es primordial que el profesor planifique sus clases bajo las necesidades suscitadas por sus alumnos. Además, es fundamental que el profesor tenga curiosidad por el acercamiento a distintos campos profesionales, desarrolle su capacidad investigativa, perfeccione su conocimiento de la lengua de trabajo y disfrute de la elaboración de actividades y secuencias didácticas.

¿Qué material debemos adoptar en clase?

Como ya discutimos, desde la implementación del Proyecto *ESP* en Brasil no existió la defensa por la adopción de un material didáctico, ya que eso iba en contra de la ideología del propio proyecto. Las necesidades de los aprendices no son fijas y suena complicado crear un material que sea aplicado a profesiones u oficios en distintos contextos sin ajustes o adaptaciones. En un curso de LFE, las necesidades no pueden ser previstas por el libro didáctico, por ejemplo, de ahí nuestra crítica a la adopción única de un manual de editoriales extranjeras y sin ninguna reflexión que considere al alumno brasileño. Los materiales deben organizarse por los profesores teniendo en cuenta el estudio de necesidades en distintos momentos de la planificación y por medio del análisis de las tareas comunicativas fundamentales para el ejercicio profesional/académico del aprendiz.

¿Cómo podemos organizar nuestras clases?

La planificación no puede olvidar la importancia de guiar al alumno a experimentar situaciones lo más cercanas posibles a la realidad social en la lengua meta. Para eso, el docente debe: (a) definir los objetivos del curso y qué destrezas lingüísticas se llevarán a cabo, (b) definir la filosofía de trabajo, es decir, organizar el contenido a partir de temas, géneros del lenguaje, situaciones profesionales/ académicas de modo que se alcancen los objetivos propuestos y (c) proponer la evaluación, en que podrá buscar soluciones para los problemas detectados en el proceso y comprobar el éxito de los objetivos planificados.

Actuar bajo los presupuestos teóricos de LFE implica por parte del profesor algunos cambios: su relación cotidiana con el alumno, el diseño de cursos con propósitos definidos, la elección de diferentes estrategias de aprendizaje, la conciencia de las necesidades de aprendizaje por el contexto, la elaboración de materiales a partir de las situaciones profesionales/académicas, la mejora de su autoestima y la concienciación del papel social de la lengua. Estas son algunas de las actividades que desarrollamos como profesores de español para Turismo y otros cursos en Cefet/RJ.

A modo de conclusión

El turismo es un negocio que transforma la economía de muchos países y que produce un entramado empresarial especializado y dinámico, por eso hace falta formar a profesionales cada vez más preparados y dispuestos a responder satisfactoriamente a una demanda también más exigente y diversificada.

En este capítulo hemos intentado proporcionar una reflexión sobre la presencia de la lengua española en el escenario de la educación profesional, en particular en el currículo del curso técnico de Turismo del Cefet/RJ. Cuando empezamos a impartir clases en ese curso, todavía eran pocos los aportes teóricos, investigaciones y materiales didácticos nacionales sobre ese campo profesional.

Algunos expertos cuestionan si de hecho existe una lengua específica o de especialidad para cada área profesional, ya que las lenguas se nutren de otros campos (MORENO GARCÍA; TUTS,

2004, p.1186). El español como una lengua utilizada por profesionales del turismo no representa un único modelo lingüístico porque engloba una cantidad heterogénea de servicios profesionales y áreas multidisciplinares. De acuerdo con Moreno García y Tuts (2004, p.1203), “el español para turismo es una denominación demasiado amplia”. Además, un mismo profesional del turismo realiza diferentes actividades profesionales, con lo cual debe manejar variables de la lengua de especialidad. Por último, no olvidemos otra variable no menos fundamental: las diferencias entre el español de la península y el español de América.

En Brasil aún son pocos los foros de debate sobre la enseñanza del español para fines específicos. El último Congreso Nacional de LFE se dio en el 2015 en Cefet/RJ, pero no tenemos hasta ahora noticias de la próxima edición. Otro espacio que sigue difundiendo las investigaciones sobre distintos contextos profesionales y el aprendizaje de LFE es la PUC-SP, a la que acudimos para realizar cursos y entablar contacto con autores y referencias para acercarnos y perfeccionar nuestro quehacer pedagógico en este abordaje de trabajo.

El curso técnico de Turismo permitió a partir del 2002 la actuación de Cefet/RJ en cursos destinados a la preparación de profesionales para el sector de servicios, además de la entrada de la lengua española en el currículo de esa institución. La experiencia posibilitó en el 2010 la creación del curso Superior de Tecnología en Gestión de Turismo⁵⁹ en dos campus en el interior del estado de Río de Janeiro. En ese proyecto pedagógico el español se ofrece en cinco semestres con 36h/c cada asignatura, siendo semejante a la oferta de la lengua inglesa. En el 2014 tuvimos un avance más del área de Turismo porque comenzó el mismo curso superior a distancia, pero con el ofrecimiento de dos asignaturas de español obligatorias y una optativa con foco en la producción oral y escrita. Ese mismo año uno de los campus pasó a posibilitar que los alumnos optaran por la Licenciatura en Turismo, cuyo programa incluye dos asignaturas obligatorias de español y otras optativas. Otros cursos superiores también encontraron espacio en la realidad institucional del Cefet/RJ como la Licenciatura en Lenguas Extranjeras Aplicadas a las Negociaciones Internacionales, que cuenta con un eje formativo en el área de Turismo y Eventos, con clases de lengua española para Turismo y una asignatura teórica de LFE.

Esperamos que este estudio contribuya a que el profesor de español conozca la historia de la enseñanza de LFE y consiga encontrar caminos para deshacer mitos que todavía siguen en el imaginario y en las prácticas académicas. Actuar en un curso de LFE involucra un trabajo docente de investigación e intentos con distintas metodologías.

Por último, por lo que hemos expuesto, nuestra práctica docente en Cefet/RJ se apoya en autores que trabajan bajo los presupuestos teóricos de LFE y compartimos las orientaciones del abordaje comunicativo (AGUIRRE BELTRÁN, 1998; WIDDOWSON, 1991) con ciertas adaptaciones, como, por ejemplo, insertar un trabajo de exposición y producción de géneros del lenguaje del ámbito del Turismo. Además, nos interesa especialmente profundizar en el componente cultural que sobresale en los textos discutidos en clase. Debido a la poca carga horaria de lengua española en el curso técnico y el elevado número de alumnos en clase, creemos que sería necesario el aumento de asignaturas en los semestres o la división de los grupos para que pudiéramos desarrollar un trabajo que atendiera más a los intereses de los alumnos y posibilitara una práctica más personalizada a partir de las dificultades de los discentes. Eso nos ayudaría a perfeccionar el desempeño lingüístico de los aprendices en las actividades practicadas en clase que funcionan como un espejo de las situaciones de su ocupación profesional.

⁵⁹ Para conocer un ejemplo de práctica pedagógica que se desarrolló en uno de esos cursos superiores, recomendamos la lectura del artículo: SILVA JÚNIOR, A. F. El uso de entrevistas en la clase de Español para Turismo. SIGNOS ELE, Experiencias, octubre, 2010. Disponible en: <<https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1201>>. Acceso en: 05 ago. 2018.

Referencias

AGUIRRE BELTRÁN, B. El español por profesiones – servicios turísticos. Madrid: SGEL, 1994.

_____. Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos. Revista Carabela – La enseñanza del español como lengua extranjera con fines específicos, número 44, Madrid, 1998. pp. 5-29.

AVOLIO, J.C. Trajeto do Francês Instrumental no Brasil. En: CELANI, M. A. A; FREIRE, M. M. & RAMOS, R. de C. G. (Orgs). A Abordagem Instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009. pp. 55-73.

BARBAGALLO, S. El español con fines específicos: el español del Turismo. En: SAZ, S. (Ed.). Actas del XLIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español. Madrid: AEPE, Editorial Edelsa, 2009. pp. 393-400. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_43/congreso_43_50.pdf> Acceso en: 04 ago. 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponible en: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acceso en: 08 ago. 2018.

_____. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11161.htm>. Acceso en: 27 jul. 2018.

_____. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2006. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acceso en: 30 jul. 2018.

_____. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Disponible en: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>>. Acceso en: 30 jul. 2018.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acceso en: 30 jul. 2018.

CELANI, M. A.A. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, M. A. A; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. de C. G. (Orgs). A Abordagem Instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009. pp. 17-31.

GODED, M.; VARELA, R. Bienvenidos – Español para profesionales de Turismo y Hostelería. Nivel I. Madrid: CLAVE-ELE, 2006.

IRUELA, A. Didáctica del léxico de especialidad. Actas del IX Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes (Registros de la lengua y lenguajes específicos). São Paulo: Consejería de Educación, 2001. pp. 217-228.

MELERO ABADÍA, P. Métodos y enfoques en la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Edelsa, 2000.

MOITA LOPES, L. P. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T. et alli. (Orgs.). Perspectivas educacionais e ensino de inglês na escola pública. Pelotas: Educat, 2005. pp. 56-60.

MORENO, C.; TUTS, M. El español con fines específicos. El español en el hotel. In: Revista Carabela – La enseñanza del español como lengua extranjera con fines específicos, número 44, Madrid, 1998. pp. 73-97.

_____. La enseñanza del español del turismo. En: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Dirs.). Vademécum para la formación de profesores enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004. pp. 1.185-1.203.

ROSA DE JUAN, C.; PRADA, M.; GRAY, A. E.; MARCÉ, P.; NIETO, E. Temas de Turismo. Madrid: Editorial Edinumen, 2007.

ROSSINI, A.M.Z.P.; BELMONTE, J. Panorama do ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos: histórico, mitos e tendências. In: LIMA-LOPES, R.E.; FISCHER, C.R.; GAZOTTI-VALLIM, M.A. (Orgs.). Perspectivas em Línguas para fins específicos: *festschrift* para Rosinda Ramos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. pp. 347-359.

SANTANA, D. M.; TAVARES, M. C. Turismo: ¿lenguaje específico o lúdico? Actas del IX Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes (Registros de la lengua y lenguajes específicos). São Paulo: Consejería de Educación, 2001. pp. 63-67.

SEDYCIAS, J. O que é espanhol instrumental?, 2002. Disponible en: <<http://www.sedycias.com/espinst.htm>>. Acceso en: 15 oct. 2015.

SILVA JÚNIOR, A.F. A trajetória do Espanhol e seu ensino no curso técnico de Turismo do CEFET/RJ. Actas del V Simposio Internacional de Didáctica de Español para extranjeros José Carlos Lisboa, Rio de Janeiro, Instituto Cervantes do Rio de Janeiro, 2008, pp. 79-87. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2008/08_dasilva.pdf>. Acceso en: 02 ago. 2018

_____. El uso de entrevistas en la clase de Español para Turismo. SIGNOS ELE, Experiencias, octubre, 2010, pp. 1-15. Disponible en: <<https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1201>>. Acceso en: 05 ago. 2018.

_____. O ensino de espanhol nos Institutos Federais: apresentação do cenário atual. En: _____. (Org.). Ensino de espanhol nos Institutos Federais: cenário nacional e experiências didáticas. 1ed. Campinas, SP: Pontes Editores, v. 1, 2017. pp. 11-24.

_____. Mitos en la enseñanza de español para fines específicos: ya es hora de rechazarlos. Blog Espacio Santillana, 2017, nov. Disponible en: <<http://www.espaciosantillanaespanol.com.br/mitos-en-la-ensenanza-de-espanol-para-fines-especificos-ya-es-hora-de-rechazarlos/>>. Acceso en: 02 ago. 2018.

_____. ¿Qué se espera de un profesor de Lenguas para fines específicos? Blog Espacio Santillana, 2017, dic. Disponible en: <<http://www.espaciosantillanaespanol.com.br/que-se-espera-de-un-profesor-de-lenguas-para-fines-especificos/>>. Acceso en: 02 ago. 2018.

77

WIDDOWSON, H.G. O ensino de línguas para a comunicação. Trad. José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

El análisis de necesidades como herramienta didáctica para diseñar cursos de español con fines turísticos más afectivos y efectivos⁶⁰

Dayane Monica Cordeiro
Universitat de València
CAPES-Brasil

Introducción

Los individuos que están en proceso de adquisición de una lengua extranjera⁶¹ (LE) se diferencian enormemente en cuanto a sus ritmos de aprendizaje y sus logros definitivos durante este proceso. Las competencias lingüísticas, las competencias generales del aprendiente y la influencia de los factores personales interactúan de manera compleja en la evolución de este proceso. Por esta razón, la enseñanza de idiomas se hace más efectiva si se implica al alumno desde la dimensión afectiva y cognitiva. Por esta razón, el análisis de necesidades personales es una de las herramientas más efectivas porque facilita que el profesor reflexione sobre el hecho de que los objetivos de los alumnos varían y deben determinarse antes de que se tomen decisiones sobre el contenido y el método de enseñanza de una LE (RICHARDS; RODGERS, 2003, p.151).

En este artículo se exponen los resultados de una investigación realizada con un grupo de estudiantes universitarios estadounidenses de español como lengua extranjera con fines turísticos en un contexto de inmersión en la ciudad de Valencia (España). Utilizando como herramienta didáctica y de investigación el análisis de necesidades personales, este estudio presenta los resultados sobre la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de español como lengua extranjera; las competencias y habilidades que ellos consideran imprescindibles para llegar a ser un hablante competente y finalmente su perspectiva sobre las actividades y prácticas con las que se sienten más identificados según sus preferencias de aprendizaje. El análisis de estos datos permite conocer y reflexionar sobre la influencia de los factores personales en el proceso de aprendizaje y la necesidad de plantear y ofrecer una práctica docente que conecta con las necesidades personales de los alumnos a nivel cognitivo, lingüístico y afectivo.

1. Del análisis de necesidades personales hacia una enseñanza más personalizada

Planificar y organizar situaciones de aprendizaje es una de las competencias claves que los profesores de español como lengua extranjera⁶² (ELE) deben desarrollar en el ejercicio de su práctica docente (INSTITUTO CERVANTES, 2012). Dentro de estas competencias, se contempla el diagnóstico para atender a las necesidades de los aprendices, promover el uso y la reflexión sobre la lengua y planificar secuencias didácticas que contemplen estas características. Por esta razón, el análisis de necesidades personales es una herramienta que ayuda a construir puentes hacia una enseñanza más personalizada. Reiteradas veces las acciones didácticas reflejan las creencias que los

⁶⁰ Este estudio forma parte de una investigación más grande desarrollada en una tesis doctoral que trata sobre las aplicaciones didácticas de la teoría de las inteligencias múltiples en el desarrollo de las destrezas orales de estudiantes de ELE en un contexto de inmersión. Esta investigación se realizó con la financiación de *Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*.

⁶¹ A partir de este párrafo siempre que se haga referencia a lengua extranjera se utilizará la sigla LE.

⁶² A partir de este párrafo siempre que se haga referencia a español como lengua extranjera se utilizará la sigla ELE.

profesores tienen sobre la lengua, cómo se aprende y cuáles son los papeles del profesor y del alumno en dicho proceso, que no siempre coinciden con las necesidades reales de los estudiantes (RICHARDS; RODGERS, 2003). En este sentido, el enfoque comunicativo destaca la importancia de disponer de una herramienta que permita realizar un análisis previo de necesidades de los grupos con los que trabajamos, y a partir de la reflexión crítica de estos datos sacar provecho de las competencias generales del alumno y de sus objetivos lingüísticos y personales para que el proceso de aprendizaje sea más completo, y, en consecuencia, más duradero.

[...] conocer el perfil del alumno en cuanto a su estilo de aprendizaje, sus expectativas y creencias en relación con lo que es aprender una lengua, sus experiencias previas y sus hábitos de aprendizaje, los factores emotivos que tienen su vivencia del aprendizaje, etc. En una palabra, todo aquello que se ha definido con el nombre de «necesidades subjetivas» y que, a diferencia de las objetivas, solo se pueden conocer cuando los alumnos individuales ya están en el aula. (MARTIN PERIS, 2000, p. 28).

Por todo lo expuesto, el análisis de necesidades es una herramienta útil y necesaria para que la planificación docente contemple: a) los objetivos en función del currículo del centro de trabajo; b) las necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de los alumnos, y c) se ajuste al tiempo disponible (ORTA, 2015, p.81). No menos importantes son las variables ocultas que forman parte de la interacción entre los sujetos que componen el contexto del aula, como la empatía, la influencia del grupo, el tipo de relación establecida entre el profesor y el alumno, etc. En este sentido, Dörnyei (2008, p. 93) hace dos recomendaciones: 1) averiguar cuáles son los objetivos de los alumnos y los temas sobre los que quieren aprender, y 2) incluir todo eso en el programa de la asignatura en la medida de lo posible.

Existen algunas técnicas de obtención de datos para realizar el análisis de necesidades en el aula de forma objetiva y coherente, entre ellos se destacan las entrevistas o charlas individuales, los debates en grupo y los cuestionarios estructurados o semi-estructurados. El análisis y la interpretación de estos datos pueden ofrecer resultados interesantes para identificar un conjunto de elementos significativos para los alumnos, con los cuales podemos establecer conexiones a partir de sus necesidades personales con las actividades de aula, con sus competencias generales y con las competencias lingüísticas que deseamos desarrollar. La preocupación por la influencia de los factores personales y la importancia del análisis de necesidades para identificar los factores que ejercen mayor influencia en este proceso, ayudan a construir bases más firmes para mejorar la enseñanza/aprendizaje de LE y, a su vez, contribuyen a que el aprendizaje de idiomas sea cognitivamente atractivo y emocionalmente cómodo (GREGERSEN; MACINTYRE; MEZA, p. 2014).

1.2. Los factores personales y su repercusión en el proceso de aprendizaje de una LE

En el proceso de adquisición de una LE intervienen tanto los factores lingüísticos, como los no lingüísticos. En este sentido, varios estudios comprueban que la mayor disparidad en lo que se refiere a los logros en el proceso de aprendizaje de una LE se dan por las diferencias individuales (SKEHAN, 1989). Entre las diferencias individuales, podemos citar los elementos neurológicos, cognitivos, afectivos, las estrategias de aprendizaje, la edad y los rasgos de personalidad (LORENZO, 2004, p.306). Los principales elementos que influyen en el proceso de enseñanza/aprendizaje están relacionados con factores internos y externos.

Cuando nos referimos a factores internos, nos referimos a los elementos físicos, psicológicos, socioculturales y los didácticos. Los factores externos se relacionan con el contexto. No obstante, cabe señalar que para llegar a una mayor comprensión del proceso de aprendizaje es recomendable estudiar la interacción entre los elementos internos y externos, dado que la combinación entre ellos influye en el perfil cognitivo de cada alumno. De esta manera, se forma un patrón único que hace que el aprendizaje de nueva información lingüística se dé en un orden determinado diferente en cada sujeto, lo que provoca que los resultados de este proceso no sean

iguales para todos los alumnos, aunque las condiciones de aprendizaje sean semejantes (GRIFFIN, 2005, p. 139)

Ellis (1985) clasifica los componentes que influyen en el proceso de enseñanza/aprendizaje de LE en dos grandes ramas: por un lado, los factores personales y, por otro lado, los factores generales. Su clasificación destaca que los factores personales son aquellos que pueden generar diferentes efectos según las particularidades de cada persona. Es decir, no todos los alumnos experimentan los mismos efectos, ni en las mismas cantidades. En este sentido, una manera de estimular y aumentar la participación del alumno en el aula es incluir actividades y prácticas que se adecuen a las necesidades y los intereses del alumnado (STEVICK, 1998). En definitiva, se trata de tener en cuenta la perspectiva lingüística, pero también la perspectiva del estudiante como un componente vital de este proceso.

Aprovechar la individualidad de los estudiantes es como mirar la experiencia del aprendizaje de idiomas a través de un caleidoscopio (GREGERSEN: MACINTYRE: MEZA, 2014, p.13). Supone ver los colores y las figuras que se forman a partir de la experiencia individual del alumno y orquestar estas experiencias para que tengan sentido en el grupo donde se desarrolla el aprendizaje del idioma. Es decir, la enseñanza efectiva de idiomas se asocia con una experiencia de aprendizaje óptima para el alumno, un verdadero desafío para el educador de lenguas que desea satisfacer estas necesidades, pero no está dotado de los materiales y competencias necesarias para ello. Para alcanzar estos objetivos es necesario comprender e investigar los componentes personales que influyen en el proceso de aprendizaje. En este sentido, Fonseca Mora (2001, p. 83) recomienda el uso de cuestionarios y tareas de aprendizaje que ayuden a que el alumno sea consciente de las estrategias, estilos y la influencia de los factores personales con el objetivo de disponer de opciones que potencien su propia actuación en el aula, que puede ser más adecuada a partir del análisis de necesidades de los alumnos.

Partiendo de la concepción de que una enseñanza de LE realmente efectiva es aquella que tiene en cuenta la influencia de los factores cognitivos y afectivos como elementos claves para que los alumnos sean capaces de ofrecer su mejor versión en el proceso de aprendizaje de una LE, desarrollamos esta investigación que parte del análisis de necesidades con el objetivo de ofrecer una enseñanza más adecuada en el ámbito del español con fines turísticos, cuyos efectos sean más positivos y favorezcan una experiencia de aprendizaje más completa y personalizada.

2. Metodología

En este apartado se describe la metodología que posibilitó el desarrollo de esta investigación con el objetivo de –a partir del análisis de necesidades– obtener informaciones relevantes para ofrecer al alumnado de español como lengua extranjera con fines turísticos una enseñanza que conecta con sus necesidades personales.

2.1. Contexto y participantes

Los datos han sido recogidos en dos cursos de ELE con fines turísticos de nivel intermedio (B1/B1+/B1++⁶³) diseñados para estudiantes estadounidenses que vienen a la Universitat de València para perfeccionar sus conocimientos en la lengua meta en un contexto de inmersión lingüística, cultural y turística. La muestra está compuesta por veinte alumnos universitarios, quince mujeres y cinco hombres, con edades entre diecinueve y veintiún años. El promedio de años de estudio de español de estos grupos es de dos años y siete meses y todos los alumnos estudiaron como mínimo un año de español en el contexto universitario. Asimismo, cabe destacar que, para dieciocho de los veinte alumnos, esta fue su primera experiencia de intercambio para estudiar y vivir en un país de lengua hispana y, para dos alumnos, esta fue su segunda experiencia.

⁶³ Según el MARCO EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (MCER, 2002).

2.2. Objetivos y descripción del estudio

El objetivo de este estudio se centra en la relevancia de conocer la motivación de los estudiantes por el aprendizaje de ELE y la perspectiva de los alumnos de español con fines turísticos sobre las actividades y prácticas con las cuales se sienten más identificados, así como conocer las competencias que consideran más importantes para llegar a ser un hablante competente⁶⁴.

A partir de la administración de un cuestionario estructurado, se ha recogido el corpus que permite conocer las destrezas que los estudiantes prefieren perfeccionar durante el curso y las actividades de clase con las que se sienten más identificados. Por otro lado, se hizo una entrevista personal grabada y transcrita⁶⁵ utilizando el programa ELAN, en la cual indagamos sobre los efectos positivos que el aprendizaje de ELE podría proporcionar a los alumnos investigados y las características que ellos consideran imprescindibles para llegar a ser un hablante de español competente. El análisis y la interpretación de estos datos sirven como puntos de anclaje a partir de los cuales es posible adaptar y personalizar la enseñanza teniendo en cuenta las necesidades de los aprendices para que el proceso de aprendizaje sea más motivador y eficaz, puesto que conecta con sus experiencias previas y con sus formas preferidas de aprendizaje.

3. Análisis y discusión de datos

Tal y como se describe en el apartado anterior, para llevar a cabo el análisis de necesidades utilizamos el cuestionario inicial que fue aplicado en el primer día del curso y también las respuestas de algunas preguntas de una entrevista personal, realizada durante la primera semana del curso. La triangulación de estos datos nos permite presentar un análisis más completo y descriptivo que se divide en tres grandes ámbitos:

- La motivación por el aprendizaje de ELE
- La percepción de las destrezas lingüísticas y las habilidades que los alumnos consideran más importantes para alcanzar la competencia lingüística en el aula de ELE
- Las actividades preferidas y las estrategias de aprendizaje de los alumnos investigados

3.1. La motivación por el aprendizaje de español lengua extranjera con fines turísticos

En un proceso tan largo y complejo como suele ser el aprendizaje de una LE, la motivación puede ser uno de los elementos más importantes: “el entusiasmo del alumno, su nivel de compromiso y su perseverancia son factores determinantes para el éxito final” (DÖRNYEI, 2008, p.23). No obstante, la motivación es un concepto que puede fluctuar durante todo el proceso de aprendizaje y estas fluctuaciones pueden estar relacionadas con intervenciones pedagógicas concretas o planteamientos metodológicos consistentes (LORENZO, 2004, p.306).

Eso significa afirmar que existen varios elementos que influyen en la motivación: a) la didáctica del aula puede tener mayor o menor éxito según el grado de motivación percibida por los alumnos, b) la actitud hacia la lengua y la cultura meta, c) la motivación intrínseca y extrínseca para aprenderla y d) las creencias sobre cómo y qué hay que aprender en una LE son algunos de los elementos que influyen en el proceso de enseñanza/aprendizaje y, por lo tanto, deben ser estudiados y analizados en profundidad.

⁶⁴ Cuando nos referimos a hablante competente, se tiene en cuenta el concepto de competencia comunicativa acuñado por Hymes (1971) y que en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002) incluye las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, así como las competencias generales del individuo: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural), el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...) y el saber aprender.

⁶⁵ El sistema de transcripción utilizado en este estudio es una adaptación del sistema de transcripción de VAL.ES.CO.(2002) Disponible en <<https://www.uv.es/valesco/sistema.pdf>> acceso en 10/07/2017.

Partiendo del principio de que la elección personal para hacer algo se basa en las creencias sobre la importancia que tiene la acción y la perspectiva de que el esfuerzo necesario para cumplirlo es justificado (DÖRNYEI, 2008, p.27), planteamos una pregunta en la entrevista para conocer cuáles son los efectos positivos que los alumnos creen que el conocimiento del español les puede proporcionar. El análisis de las respuestas transcritas de los veinte alumnos, así como su clasificación, relacionan los efectos positivos del aprendizaje de una LE con la motivación intrínseca y extrínseca tal y como se puede observar a continuación:

Gráfico 1- Análisis de la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de ELE.



Fuente: Cordeiro, 2018

La motivación intrínseca, predomina en siete de las nueve categorías de análisis a partir de las respuestas de los estudiantes. Sus testimonios reiteran la importancia de conocer y dominar el español por su importancia en las relaciones interpersonales, como por ejemplo por el número de hablantes en Estados Unidos, para viajar y conocer otros países, por la experiencia de vida, etc. La motivación intrínseca produce un efecto cognitivo que ayuda que los contenidos se retengan a largo plazo, porque el aprendizaje es la propia recompensa para el alumno. Ya la motivación extrínseca se manifiesta en dos categorías de análisis: importancia en el ámbito laboral y como vehículo para estudiar o trabajar en el extranjero. Cabe resaltar que ambos tipos de motivación tanto la intrínseca como la extrínseca son complementarios e importantes para un aprendizaje de una LE, pues sin motivación el proceso de aprendizaje se hace mucho más lento y costoso, porque le falta el aspecto emocional tan importante a nivel cognitivo y afectivo para mantener la determinación y el esfuerzo durante todo el proceso de aprendizaje.

Con relación a los ámbitos de análisis a partir de las respuestas de los alumnos, sus respuestas hacen referencia a los cuatro ámbitos de programación didáctica: ámbito personal, profesional, público y educativo, cabe destacar que varios alumnos mencionan dos o más ámbitos de actuación lingüística en sus respuestas, asimismo en este análisis hay una categoría de respuestas que no se encaja exactamente en ninguna de las demás y la hemos nombrado como valor experiencial. Diez alumnos destacan que lo más positivo de aprender una LE es poder utilizarla en el ámbito personal, porque les permite relacionarse con nuevas personas, hacer amigos, desenvolverse en su círculo social, con sus amigos, parejas o familiares, así como viajar y conocer países con los que se sienten identificados. En el ámbito profesional, ocho alumnos señalan que es positivo aprender español por su importancia en el mundo laboral, y que existen muchas oportunidades de trabajo en países hispanohablantes, principalmente para los que estudian marketing, negocios o finanzas por las relaciones comerciales que Estados Unidos pueden tener con estos países. En el ámbito público, cuatro alumnos indican que es positivo tener conocimientos en español porque en Estados Unidos hay muchos hablantes de este idioma, por lo que en las interacciones sociales cotidianas les puede

ser útil, tanto a nivel personal como profesional. En el ámbito educativo, tres alumnos indican que conocer una lengua extranjera les permite estudiar y viajar a otros países para perfeccionar sus conocimientos académicos y personales. Finalmente, seis alumnos, señalan que lo más positivo de aprender una LE es por su valor experiencial (cuatro alumnos por la experiencia de vida y dos alumnos porque creen que aprender una lengua extranjera les hace mejor persona). Asimismo, seis alumnos destacan que conocer otro idioma, les permite un acercamiento y una mayor comprensión de culturas diferentes y, a la vez, les hace reflexionar sobre su propia cultura.

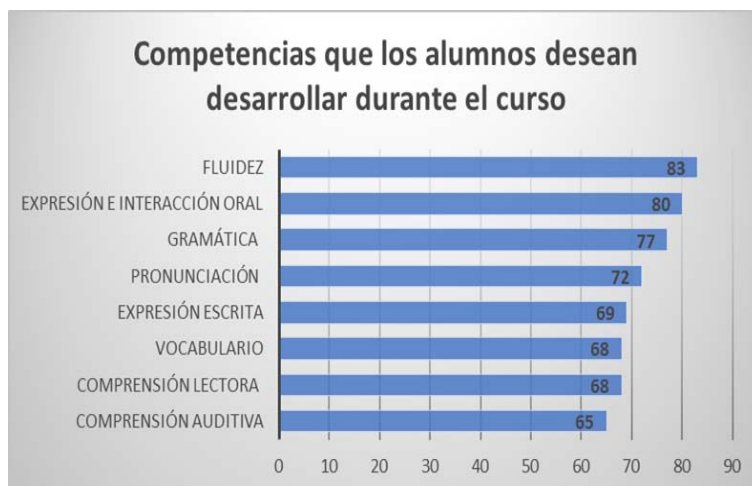
3.2. La percepción de las destrezas lingüísticas y las habilidades para alcanzar la competencia lingüística en el aula de ELE

Hacer que los alumnos reflexionen sobre las destrezas que necesitan mejorar durante un curso y sobre las características que consideran imprescindibles para alcanzar la competencia comunicativa son algunos de los pasos previos que pueden ayudar al alumno a estructurar su proceso de aprendizaje. En el caso del aprendizaje de una LE, es importante que los estudiantes establezcan objetivos a corto y a largo plazo, con el fin de que sean capaces de adquirir los conocimientos mínimos necesarios para alcanzar sus objetivos, así como para mantener una actitud de esfuerzo y atención continua. La mayor parte de los sujetos investigados considera que el fin último del proceso de aprendizaje es la comunicación fluida en la lengua meta. Sin embargo, los objetivos personales deben tenerse en cuenta, ya que nos ayudan a comprender la visión que los alumnos tienen de la competencia lingüística y de su capacidad real para alcanzarla.

Por ello, en este apartado analizamos y discutimos los datos de las respuestas de los alumnos sobre las destrezas que desean perfeccionar o desarrollar durante el curso en el cual se hizo este estudio y, por otro lado, analizamos las respuestas de los alumnos a una de las preguntas de la entrevista personal (¿cuáles son las características imprescindibles, en tu opinión, para llegar a ser un hablante competente en otro idioma?) para conocer las características que creen que deben reunir para llegar a ser competentes en una LE. Esta doble perspectiva nos ayuda a comprender no solo los resultados a los que aspiran los alumnos en este curso, sino también los estándares en virtud de los cuales los alumnos pueden evaluar su propio rendimiento.

Empezamos el análisis por las competencias lingüísticas que ellos consideran que necesitan perfeccionar o desarrollar para mejorar su competencia comunicativa. Para las valoraciones utilizamos la escala Likert. Este instrumento nos permite conocer las diferencias individuales entre las competencias que los alumnos desean mejorar, para saber cuáles son las más frecuentes. Visto que el estudiante ha contestado todos los ítems, su puntuación se determina sumando o promediando los valores de las alternativas de respuesta escogidas ante cada ítem. El resultado de esta pregunta se presenta a continuación:

Gráfico 2 – Las destrezas que los alumnos investigados consideran más necesarias⁶⁶



Fuente: Cordeiro (2018)

El análisis de los datos destaca que no existe una gran diferencia entre unas y otras competencias lingüísticas según las respuestas de los alumnos. Este dato refuerza que los investigados consideran necesario desarrollar una serie de destrezas para llegar a ser un hablante competente, dado que en la vida real estas competencias se combinan de forma integrada. No obstante, la fluidez, la expresión y la interacción oral, son las competencias que los alumnos tienen mayor interés en desarrollar durante su estancia en España. Este resultado destaca la finalidad última que ellos atribuyen al proceso de aprendizaje de una LE, que es ser capaz de utilizar la lengua para cumplir con sus necesidades personales, tal y como refuerzan sus respuestas analizadas en el apartado anterior en el cual presentamos las motivaciones de los alumnos para consolidar sus conocimientos en lengua española.

Con respecto a las competencias que los alumnos consideran imprescindibles para llegar a ser hablantes competentes en ELE, todos ellos hacen referencia a la importancia de las prácticas de interacción para alcanzar un mejor desempeño lingüístico. A continuación, presentamos la clasificación de las respuestas de los alumnos que han sido categorizadas en factores lingüísticos y factores personales, las categorías predominantes en sus respuestas a la pregunta de la entrevista.

Empezamos el análisis por la importancia de los factores lingüísticos. Las respuestas han sido muy variadas y expresan que, según su perspectiva, para alcanzar la competencia en una LE en términos lingüísticos consideran imprescindible: practicar la lengua con frecuencia (5), interactuar con otras personas (15), leer y tener contacto con materiales auténticos como vídeos, películas, canciones (5), desarrollar la comprensión auditiva (3), conocer y saber utilizar los tiempos verbales (3), dominar la gramática (2), tener un amplio vocabulario (2) y adquirir fluidez en la lengua (2).

Las respuestas de los estudiantes intensifican la importancia de la competencia comunicativa, como uno de los indicativos más fiables para describir las características que un hablante competente debe reunir. Sus respuestas enfatizan que para tener una mayor fluidez en su discurso necesitan emplear la gramática en sus intercambios comunicativos de forma adecuada a nivel pragmático y sociolingüístico y, para ello, el desarrollo de actividades variadas y principalmente auténticas ayudan en el proceso de adquisición de la LE. Asimismo, el análisis de los datos destaca la importancia que los alumnos atribuyen a la función integradora de la lengua, justificada en sus respuestas por el interés por los productos culturales de la lengua meta. La función integradora de la lengua actúa como un sistema de acción social que conlleva a aprender la

⁶⁶ Los valores representados en el gráfico se refieren a la suma de las respuestas de los veinte estudiantes investigados en cada una de las competencias lingüísticas analizadas en esta escala Likert.

gramática cultural de la lengua (GUILLÉN; CALLEJA; GARRÁN, 2005, p. 138). Esta gramática de uso real y cultural está disponible en los materiales auténticos y en las relaciones interculturales que los hablantes serán capaces de desarrollar a partir de los conocimientos lingüísticos y culturales en una lengua extranjera.

La categorización de las respuestas de los alumnos también se relaciona con factores personales como competencias imprescindibles para llegar a ser un hablante competente: tener una mayor confianza en sí mismo (4) y en su capacidad para expresarse en una LE (2), tener determinación (3), tener paciencia (2), salir de su zona de confort (2). Hay respuestas que reflejan que los elementos contextuales también son importantes para que mejoren sus competencias: es necesario vivir la cultura (4) y estar en un contexto de inmersión (5).

El análisis de los datos pone de manifiesto que alcanzar la competencia en una lengua extranjera pasa por la dimensión afectiva, según las respuestas de los alumnos investigados. Tiene mucho sentido observar el proceso de aprendizaje desde la óptica afectiva, “el aprendizaje y el uso de la lengua es un proceso transaccional. La transacción es el acto de salir de uno mismo para llegar a otros, y como tal, está íntimamente ligado con el ser emocional del alumno” (ARNOLD y BROWN, 2000, p.35). Los factores individuales como la confianza, los estados de ánimo, la paciencia y la determinación forman parte de la personalidad del alumno y pueden facilitar u obstaculizar el proceso de aprendizaje.

Asimismo, la mayoría de los alumnos considera que la experiencia de “vivir la lengua” es lo que hace que un hablante alcance la competencia necesaria en una LE y, por ello, la inmersión –según algunos alumnos– es el camino más seguro para alcanzarla, así como la posibilidad de viajar a un país de habla hispana para perfeccionar y poner en práctica sus conocimientos. El análisis de estas respuestas destaca que “el aprendizaje se conecta con la emoción cuando, durante el proceso, podemos percibir que la experiencia de aprender es rica sensorialmente e implica al alumno no solo de cuello para arriba, sino en su dimensión cognitiva, afectiva y física” (ÁVILA, 2015, p.3). Estas emociones son las que un contexto de inmersión puede proporcionar a los alumnos un contacto prolongado y rico en experiencias tanto a nivel cognitivo como a nivel afectivo.

3.3. Las actividades preferidas y las estrategias de aprendizaje

Una enseñanza motivadora es aquella capaz de tener en cuenta la individualidad de los alumnos dentro de la variedad del aula. Esta perspectiva enfatiza la relevancia de conocer las prácticas, las actividades, las destrezas y las estrategias que mejor se ajustan a sus perfiles individuales que deben estar contempladas en el aula. Cuanta más información personal dispongamos de nuestros alumnos, más próximos estaremos a ofrecer una enseñanza más completa y que conecte con sus formas preferidas de aprender.

Tal y como destaca Dörnyei (2008, p. 45), la calidad de las experiencias de aprendizaje ejerce una gran influencia en la motivación que los alumnos están dispuestos a emplear para alcanzar sus resultados. Y estas experiencias se relacionan en gran medida con su identificación con las prácticas y actividades que proponemos en el aula, es decir las actividades y las prácticas de aula son elementos que pueden facilitar u obstaculizar el proceso de aprendizaje según la percepción que los alumnos tienen sobre ellas. En el intuito de conocer cuáles son las actividades con las cuales los alumnos se sienten más identificados, en el cuestionario de análisis de necesidades, pedimos que ellos ordenasen nueve actividades⁶⁷ por orden de su preferencia, siendo 1 la actividad preferida y 9 la menos deseada. De acuerdo con el tipo de escala, una puntuación inferior para cada una de las actividades significa que esta corresponde a la preferencia de los estudiantes y, cuanto más alta la puntuación para cada actividad, una menor identificación con la actividad propuesta. A

⁶⁷ La elección de estas actividades frente a otras tuvo en cuenta dos criterios: por un lado, que representasen las 5 destrezas lingüísticas y, por otro lado, nos basamos en la frecuencia de las actividades en los manuales de ELE investigados y en los resultados de la encuesta online realizada con profesores de ELE.

continuación, se presentan los datos que reflejan las actividades más deseadas y las menos deseadas por los alumnos en el aula de español con fines turísticos:

Gráfico 3- Actividades que despiertan mayor o menos interés en el aula en el aula de ELE



Fuente: Cordeiro (2018)

Los datos revelan que los juegos de repaso gramatical representan la actividad preferida de la mayor parte de los alumnos investigados. Es la actividad más deseada por nueve de los veinte estudiantes investigados, lo que representa la preferencia de casi la mitad de los estudiantes que participan de este estudio, y la segunda más deseada (cinco alumnos). Las actividades de comprensión auditiva y los juegos de rol también representan un porcentaje significativo de las actividades mejor valoradas por los alumnos en la clase de ELE con fines turísticos. Dos alumnas indican que esta es su tipología de actividad favorita en el aula y los demás atribuyeron valoraciones intermedias a este tipo de actividad. Los juegos de rol representan la actividad favorita de cinco alumnos y la segunda favorita de dos alumnos. No obstante, dos alumnos señalan que esta es su tipología de actividad menos deseada.

Las respuestas de los alumnos en la entrevista refuerzan la importancia de las prácticas de comprensión auditiva. Las actividades de comprensión audiovisual también se evalúan de forma positiva por más de la mitad de los participantes y dos alumnos la consideran su actividad favorita. Las actividades de comprensión auditiva a partir de canciones representan la preferencia de la mayoría de los alumnos y ninguno opina que este tipo de actividad es la menos deseada.

Cuando cuestionamos a los alumnos sobre las características imprescindibles para llegar a ser un hablante competente, tres alumnos destacaron que la comprensión auditiva es uno de los aspectos más importantes, porque para muchos de ellos la entonación y el acento dificultan la comprensión de los mensajes orales. Este tipo de actividad, por lo tanto, es muy importante y se valora positivamente por los alumnos. A continuación, ejemplificamos la importancia que una alumna atribuye a la comprensión oral en el proceso de aprendizaje de una LE.

A19: cuando necesita hablar con otra persona///fue cuando// am/// la gente habl- hablan muy rápida/// aquí muy rápido y es diferente de los Estados Unidos (5°) nosotros aprendemos con acento de México es muy distinto/ muy diferente/// hay unas veces cuando//// yo sé la palabra pero no entiendo quee la persona/// am/// está diciendo y am/ cuando la persona escribe la palabra/// yo sé pero no entiendo/// es que la ent- entonación es bastante diferente [...]
Entrevista inicial, A19-1

El MCER (2002, p. 68) hace hincapié en la importancia de las prácticas de comprensión auditiva, así como en las prácticas de interacción, en las cuales el alumno actúa como hablante y

como oyente. Ese documento recomienda que las prácticas de comprensión auditiva sean variadas y que utilicen principalmente documentos y situaciones reales. En este sentido, una variedad de actividades que fomentan esta destreza ayudará a que el alumno desarrolle estrategias de inferencia y supere sus limitaciones en cada una de las situaciones a las que se enfrentará en la lengua meta. “Cuanto más cerca esté el oyente del hablante en términos de espacio físico y psicológico, mayor será la implicación y la participación” (Gil-Toresano, 2004, p. 902). La respuesta de los alumnos señala la importancia de las prácticas de comprensión auditiva que tengan en cuenta la variedad y conecten con sus intereses personales.

Una vez más los juegos de rol, simulaciones o representaciones figuran entre las actividades preferidas por los alumnos de este estudio. Aunque no es la tipología preferida de todos los alumnos, sus respuestas permiten afirmar que en el aula hay un consenso de que este tipo de prácticas es positivo. Este resultado refuerza la creencia de que las destrezas que se practican se automatizan y, en este sentido, contar con actividades que permiten el desarrollo de la competencia oral ayuda a atenuar la inseguridad de los alumnos frente a las situaciones de interacción oral a través de la práctica continua y de calidad.

Los juegos de rol permiten al alumno asumir una identidad ficticia por unos minutos, lo que puede ser muy útil para disminuir los niveles de ansiedad porque el alumno no está frente a una situación desconocida, porque tuvo la oportunidad de actuar otras veces en contextos semejantes, para adquirir poco a poco las competencias necesarias para una comunicación exitosa. A la vez, proporciona una práctica guiada de interacción, que permite al alumno comprobar los conocimientos alcanzados, reflexionar sobre su intervención, autocorregirse y realizar todo ello con el apoyo de un compañero. Elementos que juntos ayudan a aumentar la confianza del alumno en su competencia oral.

Las actividades gramaticales también ocupan un puesto destacado según la valoración de los estudiantes. Cinco alumnos enfatizaron que para llegar a ser un hablante competente es imprescindible tener un buen dominio de la gramática y también de los usos de las formas verbales. Sin embargo, el análisis nos muestra que los alumnos prefieren trabajar los contenidos gramaticales utilizando actividades menos tradicionales, ya que la opción de actividades de práctica escrita gramatical se quedó con el cuarto puesto y no se considera la actividad preferida de ninguno de los estudiantes. Estas evidencias nos llevan a intuir que lo que buscan los alumnos son prácticas gramaticales capaces de conectar con sus emociones, que les despierten el deseo de interactuar y repasar sus conocimientos a partir de la activación de la memoria gramatical en un contexto gamificado, es decir, practicar los contenidos de forma más lúdica y amena, pero no por ello menos efectiva.

Cuando trabajamos la gramática en el aula a partir de elementos lúdicos y motivadores, nos acercamos al concepto propuesto por Méndez Santos (2016) sobre el uso de una *gramática afectiva*. La autora define la gramática afectiva como:

[...] un enfoque metodológico para enseñar la gramática que presta especial atención a los factores afectivos que se ven implicados en el aprendizaje, sin relegar los cognitivos o los sociales, con el fin de lograr unas condiciones emocionales óptimas que favorezcan un aprendizaje más efectivo y duradero”. (MÉNDEZ SANTOS, 2016, p. 61)

Estamos muy de acuerdo con la metodología propuesta por esta autora para trabajar la gramática en el aula. Elementos novedosos como las prácticas de aula gamificadas son capaces de despertar la curiosidad de los alumnos y, por tanto, constituyen una opción adecuada para repasar contenidos y activar conocimientos previos. A lo largo del desarrollo de estas tareas, esta curiosidad se convierte en una mayor atención a la forma y al contenido lingüístico que estamos trabajando. Asimismo, trabajar los contenidos gramaticales desde una perspectiva más afectiva puede ser beneficioso para ayudar a los alumnos a superar sus experiencias paralizantes o negativas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los componentes gramaticales en una LE. Las respuestas de los alumnos demuestran que la gramática es un tema de su interés y que, por lo tanto, están

motivados a aprenderla. Este proceso puede ser mucho más significativo cuando esta gramática facilita un uso comunicativo de la lengua, que adquiere sentido a través de la experiencia emocional con la tarea.

Las actividades con textos y las de expresión escrita representan las actividades menos deseadas de este estudio, es decir, algunos alumnos no disfrutaban mucho con este tipo de práctica en el aula de ELE. Creemos que estos resultados se basan en las experiencias previas de los alumnos. En las entrevistas, algunos narran que, aunque llevan muchos años estudiando español, principalmente en su etapa de aprendizaje en secundaria solo practicaban la comprensión lectora y la expresión escrita, por lo que consideran que esta destreza la tienen consolidada y que en este momento necesitan más prácticas de expresión e interacción oral para poder comunicarse en contextos turísticos. A continuación, ejemplificamos uno de estos testimonios:

A13: [...] hace seis años más o menos que estudio español/// pero yoo// en mi clases no/ no hay énfasis- énfasis en hablando/ pero es en la gramática/ no es difícil para mí/ escribir y leer es muy fácil// hablar es más difícil. Entrevista inicial A13-1

En contrapartida, otros alumnos consideran que el desarrollo de la expresión escrita y de la comprensión lectora son tan importantes como las demás destrezas para llegar a ser un hablante competente en una LE. Como señala la alumna 16 en su entrevista:

A16: am/// una persona tiene que leer español y también hablar/ am// porque sii solo leer// am// sería muy difícil para hablar/ yy/ si solo hablar// am/// no se puede escribir muy muy bueno/// hay que trabajar todo [...]. Entrevista inicial A16-1

Los comentarios de los alumnos no nos permiten conocer con detalles cómo eran las prácticas de expresión escrita y de comprensión lectora que los alumnos experimentaron en etapas previas de aprendizaje. Sin embargo, es incuestionable el valor de la lectura y de la escritura en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE. Asimismo, ambas destrezas son tan activas como las demás. En este sentido Cassany (2012, p. 47) nos invita a reflexionar que:

desde una perspectiva más amplia, la lectura y la escritura también incluyen la conversación, la comprensión y la expresión oral, puesto que la interpretación y el significado de los textos escritos también se elabora con el lenguaje oral: escribimos y leemos con otras personas y dialogamos sobre lo que leemos y escribimos, tomamos ideas de lo hablado para escribir, etc.

Una práctica basada en el contexto real de las necesidades de comprensión lectora y de expresión escrita de los alumnos puede ayudar a que estas prácticas tengan más sentido y sean mejor valoradas. Las redes sociales, por ejemplo, representan un espacio idóneo de práctica real de la lengua, sea materna o extranjera, lo que puede tener implicaciones positivas en el proceso de aprendizaje de una LE. Cuando trabajamos un contenido o una destreza que tiene un significado comunicativo para el alumno, estamos aumentando su motivación por la práctica de estas destrezas, dado que la motivación en el aula está directamente relacionada con las razones que llevan a un estudiante a estudiar una lengua extranjera y con el uso que este puede dar a esta lengua. Para que los alumnos lleguen a ser competentes, es necesario aprender a utilizar la LE en ámbitos variados. Leer y escribir no son prácticas tan sencillas y en una lengua extranjera esta dificultad se incrementa considerablemente, por lo que es imprescindible aumentar la motivación de los alumnos por estas prácticas en el aula.

Finalmente, la actividad menos deseada por los participantes de este estudio se refiere a las presentaciones orales en grupo. Esta es la actividad peor valorada por once estudiantes, y la segunda peor valorada por cinco estudiantes. Varios estudios que tratan sobre los efectos de la ansiedad idiomática y su repercusión en el proceso de adquisición de una lengua extranjera demuestran que la ansiedad es el factor afectivo que repercute de manera más negativa en el desarrollo lingüístico y que las presentaciones orales delante de otros compañeros en el aula representa una de las

actividades que producen mayores niveles de ansiedad, porque exponen el autoconcepto del alumno como hablante competente delante de los demás, reduciendo en muchos casos su confianza.

Algunas claves para reducir la ansiedad de los alumnos a estas situaciones y hacer que superen sus dificultades y puedan disfrutar de los beneficios que las prácticas de expresión oral pueden proporcionar son: 1) favorecer situaciones de expresión oral que conecten con sus emociones y permitan que los alumnos hablen sobre temas de su interés, aumentando la motivación por la tarea; 2) ofrecer tiempo de planificación, con el fin de que los alumnos puedan prepararse y sentirse seguros para cumplir con la tarea; 3) crear un ambiente relajado y de cohesión grupal, en el cual los errores no se juzguen como algo negativo, sino como una oportunidad de aprendizaje colectivo y contribuyan a aumentar la autoestima del alumno y su confianza en su capacidad de expresión. Para ello, la mejor estrategia es ofrecer en el aula prácticas variadas para que todos los alumnos tengan la oportunidad de expresarse durante las clases y, poco a poco, superen sus dificultades, puesto que es importante estar preparados para las prácticas de expresión oral, que pueden ser habituales en el ámbito académico, profesional o personal.

Conclusiones

El análisis de necesidades, que ha constituido el foco de interés de esta investigación, destaca la validez de este instrumento para conocer a los alumnos con mayor profundidad y ofrecerles una enseñanza que se ajuste a sus necesidades personales, conectando los aspectos lingüísticos y personales para que la experiencia de aprendizaje sea más significativa. Los datos también nos sirven como parámetro para ofrecer a otros profesores algunas claves a partir de las cuales es posible planificar las clases de español con fines turísticos con mayor coherencia desde tres perspectivas: la motivación de los alumnos, las destrezas y competencias a las que atribuyen una mayor importancia y las actividades y estrategias que consideran más adecuadas a sus necesidades.

Basándonos en las respuestas de los estudiantes, podemos afirmar que la mayoría manifiesta el deseo de consolidar sus conocimientos en lengua española por su valor intrínseco y extrínseco. Por otro lado, casi todos los alumnos manifiestan una actitud positiva hacia su aprendizaje, sea por su identificación con la cultura, con la lengua o por las posibilidades que el conocimiento del idioma les puede ofrecer en todos los ámbitos en los que pueden hacer uso de esta lengua. El único aspecto que no podemos afirmar con certeza es el grado de esfuerzo que estos alumnos están dispuestos a realizar para alcanzar sus objetivos con el aprendizaje de una LE. Sin embargo, partimos de la perspectiva de que, si están dispuestos a salir de su país para aprender español en un contexto de inmersión con una carga horaria de mínimo doce horas semanales, existe un esfuerzo en perfeccionar sus conocimientos en lengua española. El análisis realizado ha evidenciado que existen actitudes positivas hacia el español por parte de los investigados porque el español les puede ser útil en los más variados ámbitos y que las competencias necesarias para llegar a ser un hablante pasan por la competencia lingüística y también por la influencia de factores personales como la motivación, la confianza y la identificación con la lengua y la cultura.

Con relación a las actividades preferidas o mejor valoradas por los estudiantes tal y como se presenta existe un consenso entre sus actividades preferidas y las menos deseadas, pero esta tendencia no se aplica a todas las actividades. Como ya indicamos, la identificación con la tarea se basa en las experiencias previas de los estudiantes y también en qué medida estas actividades conectan con su estilo de aprendizaje. Conocer la perspectiva de los alumnos nos ayuda a planificar acciones didácticas centradas en sus preferencias a la hora de aprender una LE. Resulta esperable que los alumnos se sientan más cómodos y predispuestos con aquellas actividades que destacan sus puntos fuertes dado que estas actividades refuerzan su autoestima a partir de experiencias lingüísticas positivas. En este sentido, Arnold y Brown (2000, p. 27) señalan que “muchas veces los alumnos rechazan algunos aspectos de una segunda lengua porque no encajan en las estructuras de los límites del ego del lenguaje”. Por ello, es importante conocer con detalles el perfil de los alumnos y ofrecer una variedad de actividades en el aula que contemplen sus particularidades.

A modo de conclusión, la enseñanza ha de extenderse a todo aquello que influye directa o indirectamente en el aprendizaje, esto es, se deben tomar en serio las diferencias individuales y, en este sentido, el análisis de necesidades representa una herramienta muy idónea. A partir de la identificación de estas necesidades, conviene ofrecer en el aula prácticas que sirvan por igual a distintos tipos de mentalidades mediante la motivación y ofrecer experiencias sensoriales, lingüísticas y emocionales que ayuden al alumno a desarrollarse con fluidez en el aula. Es decir, implicar al alumno en el proceso de aprendizaje, reforzar sus creencias positivas de que serán capaces de aprender una LE mediante la retroalimentación positiva y desarrollar un ambiente de aprendizaje acogedor, capaz de crear condiciones de aprendizaje estimulantes pueden ser medidas muy efectivas para mantener la motivación hacia el aprendizaje de una LE.

Referencias

ARNOLD, J. y BROWN, D. Mapa del terreno. En Arnold, J (ed) La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. Ed. 1. Cambridge University Press, 2000, p. 19-41.

ÁVILA, J. (coord.). Didáctica de la emoción. Revista MarcoELE, núm 21 (Monografías), 2015.

CASSANY, D. En-Línea. Leer y escribir en la red. Barcelona, Anagrama, 2012.

CORDEIRO, D. M. Las inteligencias múltiples como herramienta para mejorar las destrezas orales en el aula de Español como Lengua Extranjera: una investigación acción. Universitat de València, Valencia, 2018.

CORDEIRO, D. M y DE LIMA, G. La enseñanza del español en Brasil: presente, pasado y futuro: Entrevista con Francisco Moreno y Gretel Eres. Revista Marco ELE, 2017. <https://marcoele.com/entrevista-con-francisco-moreno-y-gretel-eres/>

DÖRNYEI, Z. Estrategias de motivación en el aula de lenguas. Madrid, Editorial UOC, 2008.

ELLIS. Understanding second language acquisition. Oxford, Oxford University Press (awarded prize by British Association of Applied Linguists), 1985.

FONSECA MORA, M. C. La comprensión oral de mensajes verbales en L2: los elementos no lingüísticos. Lingüística aplicada al aprendizaje del inglés. Sevilla, Grupo de Investigación Humanidades 125, 2001.

GIL-TORESANO BERGES, M. La comprensión auditiva. Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid, SGEL, p. 899-915, 2004.

GREGERSEN, T.; MACINTYRE, P. D. y MEZA, M. D. The Motion of Emotion: Idiodynamic Case Studies of Learners' Foreign Language Anxiety. The Modern Language Journal 98, p. 574-588, 2014.

GRIFFIN, K. Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L. Madrid, Arco-Libros, D.L., 2005.

GUILLÉN DÍAZ, C.; CALLEJA LARGO, I. y GARRÁN ANTOLÍNEZ, M. L. Los contenidos de la cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera exploración de la publicidad en la

prensa escrita. *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, ISSN 1697-7467, N.º. 3, p. 135-146, 2005.

INSTITUTO CERVANTES. Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf Acceso en: 8-01-2018.

LORENZO. La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL, p. 305-328, 2004.

MARTÍN PERIS, E. La enseñanza centrada en el alumno: Algo más que una propuesta políticamente correcta. *Frecuencia L*, n.º 13. Madrid, Edinumen, p. 3-29, 2000.

MÉNDEZ SANTOS. Gramática afectiva en contextos de instrucción formal de español como lengua extranjera (ELE). En M^a del Carmen Méndez Santos (coord.). *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Hesperia, XIX (2), p. 51-84, 2016.

MOREIRA, L. G e ARAÚJO, J. El uso de las Redes Sociales para el desarrollo de ELE: El investigador y el profesor. Un diálogo entre dos sujetos a través de la entrevista con Daniel Cassany e Dayane Cordeiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada – UNICAMP*, 2012 vol. 57 n.2. ISSN 2175-764X. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8651882/18341>

ORTA, A. El arte de planificar y planificar con arte. En *La formación del profesorado de español: Innovación y reto*. Barcelona, Ed. Difusión, p. 81-88, 2015.

RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. CASTRILLO, J. M. y CONDOR, M., (trad.) (segunda edición actualizada). Cambridge University Press, 2003.

SKEHAN, P. *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold, 1989.

STEVICK. *Working with Teaching Methodds: What's at Stake?* Boston, Mass., Heinle & Heinle, 1998.

Contextos de producción de actividades del libro didáctico de español lengua extranjera para profesionales de turismo en Brasil

Ana Angélica Lima Gondim

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Gislene Lima Carvalho

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Introducción

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas en la actualidad están motivados por las relaciones establecidas entre los pueblos que se vuelven cada vez más instantáneas y globalizadas. En consecuencia, este proceso ha sido ampliamente investigado en el ámbito de la Lingüística Aplicada en lo que se refiere a métodos y materiales didácticos que ayuden al profesor en su práctica de enseñanza.

Aquí se comprende lengua como práctica social inseparable de la situación comunicativa, de los hablantes y del contexto histórico, de la realidad social en la que se insertan los hablantes. Entendemos que la lengua cumple un objetivo para cada situación. De la misma forma, la enseñanza de lenguas también atiende a un objetivo para aquellos que buscan aprenderla y, por tanto, los métodos, los materiales y las concepciones teóricas adoptadas por los profesores de lenguas están, innegablemente, relacionados con tales objetivos.

En este capítulo, analizamos las actividades de un libro didáctico de lengua española orientado a los profesionales del área del turismo. Comprobamos en qué medida las actividades contribuyen a la efectiva comunicación de estos profesionales en la utilización de la lengua. Para el análisis, consideramos el contexto de producción de tales actividades.

El capítulo está organizado en dos partes. Inicialmente, abordamos la enseñanza de lenguas extranjeras, relacionándola con el contexto del turismo seguido de una breve discusión sobre el papel del libro didáctico en este proceso. A continuación, presentamos el análisis de un libro didáctico de lengua española destinado a la formación de los profesionales que actuarán en el área del turismo. Por último, exponemos las consideraciones finales de este trabajo.

1. Lengua, turismo y libro didáctico

Lengua, en su sentido más amplio, es un sistema de comunicación. Es también manifestación de la cultura, creencias e ideologías de la comunidad de habla que la comparte. No podemos conceptualizar lengua sin considerar los contextos en los que se encuentra y la directa relación que se establece entre ellos. También no podemos desconsiderar al hablante y el papel social que representa en la utilización de la lengua, así como el contexto histórico en el que se encuentra. La comprensión de lengua como acción social nos lleva a pensar nuevas y diversas formas de enseñar y aprender una lengua, un acontecimiento muy valorado en la actualidad.

Estudiar, aprender o adquirir una lengua extranjera es, de acuerdo con Almeida Filho (2009), una de las características de la sociedad moderna. Motivado por la comunicación cada vez

más instantánea y fortalecido por la movilidad cada vez más frecuente entre los hablantes de diversos países, el proceso de aprender y enseñar una lengua extranjera se ha convertido en un paso cada vez más importante en las sociedades modernas.

Este proceso de enseñanza y aprendizaje indica y está directamente relacionado con cuestiones políticas y económicas, ya que un país fuerte política y económicamente invertirá tanto en el aprendizaje de lenguas como en la enseñanza de su propia lengua. Además, una sociedad fuerte económicamente permite a sus ciudadanos realizar viajes, intercambios y, por consiguiente, estrechar las relaciones con los demás países, posibilitando la difusión de su propia lengua en contacto con la lengua de otros.

El interés y la búsqueda de nuevas lenguas ocurren por diversos motivos como por ejemplo para enriquecer el currículo, por afinidades personales con la lengua-cultura que se pretende aprender o incluso por una obligación curricular de enseñanza formal. Entre las motivaciones más frecuentes para la búsqueda de una nueva lengua, el turismo es, sin duda, una de ellas.

Conocer nuevos lugares y nuevas culturas es un deseo del ser humano. La comprensión de lengua extranjera como extraña, o perteneciente al otro, despierta este interés. En este sentido, se busca aprender idiomas para que se alcance este objetivo. Las lenguas denominadas lenguas globales son las más buscadas, entre las cuales destacan el inglés y el español. Con base en ello, existen cursos de idiomas que se dedican exclusivamente a la enseñanza de lenguas extranjeras orientadas al turismo. Para ello, se proponen materiales y métodos para este fin.

Los materiales y métodos adecuados para el objetivo de la enseñanza son primordiales para el éxito del aprendiz. En este sentido, Almeida Filho (2010, p.13 traducción nuestra) afirma que el desencuentro entre estos objetivos puede ser “fuentes básicas de problemas, resistencias y dificultades, fracaso y desaliento en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua objetivo.” Así que la enseñanza debe estar basada en el uso real que se hace de la lengua en los diversos contextos de uso. Dada la importancia de los materiales didácticos y de los métodos de enseñanza, discutiremos sobre la relevancia del libro didáctico y de las actividades en él propuestas en busca de un objetivo común en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los materiales didácticos son herramientas importantes para la enseñanza de lenguas en general, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que el contacto con la lengua no se da de forma natural, sino por situaciones creadas por el profesor o por la búsqueda de manifestaciones en la lengua en Internet.

Los materiales, por tanto, tienen relevancia directa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas y se utilizan como apoyo para el profesor y sus métodos de enseñanza. Entre los materiales didácticos utilizados, destacamos el libro didáctico, recurso presente en casi todos los cursos de lengua extranjera. Rojo (2013, p.169, traducción nuestra) afirma que el libro didáctico es el “estructurador de la acción didáctica del profesor” y añade que el material puede, incluso “definir las metodologías de enseñanza y enfoques teóricos.” Así, no se puede negar la importancia que los materiales didácticos desempeñan en el aula y sus contribuciones en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Entre los materiales didácticos utilizados en la enseñanza de lenguas (juegos, audiovisuales, cuadernos de ejercicios, etc.), el libro didáctico tiende a ser el más frecuente, pues a menudo se considera como guía para el profesor y sus prácticas. Sin embargo, el manual didáctico no puede ser utilizado como único material en el aula. Como guía para el profesor, debe ser susceptible de cambios y complementaciones por parte del profesional, ya que suele presentar carencias. En este sentido, Mendes (2011, p. 152, traducción nuestra) defiende que el libro didáctico debe presentar una estructura que funcione como “soporte, apoyo, fuente de recursos para que se construyan, en el aula, ambientes propicios a la creación de experiencias en la/y con la lengua-cultura objeto.” Asimismo, añade que dicho material debe “ser adaptado, modificado, adecuado a diferentes situaciones, de acuerdo con las percepciones del profesor en cuanto a los deseos y necesidades de los alumnos.” Además, el objetivo del curso y de los alumnos al aprender una lengua extranjera

debe ser tomado en consideración. En este sentido, a continuación, analizamos las actividades de un libro didáctico, señalando cómo ayudan al aprendiz en una situación real de comunicación.

2. Análisis de un libro didáctico

El libro *Espanhol para profissionais de turismo*, producido por la editorial del Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), tiene el objetivo de contribuir en la formación profesional de quien trabaja directamente con el público de turistas hispanohablantes. El editor advierte, en nota, que se ofrecen instrumentos lingüísticos propios de la lengua española a todos los profesionales que trabajan con el público hispanohablante de turistas desde la llegada a aeropuertos a atenciones en espacios comerciales en general.

El material está formado por ocho unidades y un apéndice para conversación en viajes. Cada unidad se estructura en las siguientes secciones (que pueden repetirse en cada unidad): “*Contexto*”, sección de preguntas que se orientan a informaciones personales o conocimientos previos de los alumnos en relación con los temas tratados; “*Diálogo*”, componente en el que se presenta un diálogo posible entre un profesional brasileño y un turista hispanohablante; en seguida, hay una “*Práctica guiada*”, en la que dos alumnos tendrán que representar un diálogo similar al diálogo estudiado anteriormente, con pocos cambios orientados por imágenes que presentan las informaciones que hacen falta en el texto escrito. Después, hay un componente titulado “*Actividades*”, en el que se ponen en prácticas las construcciones de frases utilizadas en los contextos estudiados o la validez de estas frases en distintos contextos, en los que se encuentran los interlocutores ya citados (profesionales brasileños y turistas hispanohablantes). Por fin, existe un último apartado para “*Práctica*” de construcción de diálogos entre los mismos interlocutores, estos serán representados por los alumnos/profesionales en formación, cambiando los papeles, así que cada alumno puede verse como el profesional y como el turista.

Todas las unidades constan de actividades prácticas de lectura, producción escrita y oral. La comprensión auditiva se presenta solamente en un sitio de Internet para los que deseen escucharla. El aparato gramatical se recoge en el apéndice, que está compuesto por materiales básicos de pronunciación, gramática, frases representativas de los contextos de turismo y un glosario con palabras y frases relacionadas con los contextos ya citados.

Como el enfoque de nuestra investigación es analizar los elementos del contexto de producción (BRONCKART, 1999) propuestos en las actividades y como estos logran (o no) éxito en relación con situaciones reales de comunicación que experimentarán los profesionales de turismo, pasamos en este punto a comprender que significa dicho concepto.

2.1 El contexto de producción

Antes de comprender qué es el contexto de producción, es importante entender las capacidades del lenguaje, más precisamente, la capacidad de acción y su relación con el contexto de producción. Inicialmente, las capacidades del lenguaje fueron conceptuadas por Bronckart, Dolz y Pasquier (1993). En Brasil, pasan a ser estudiadas a partir de la obra de Schneuwly y Dolz, que las presentan como “las aptitudes requeridas del aprendiz para la producción de un género en una la situación de interacción determinada” (2004, p.52, traducción nuestra). Las capacidades del lenguaje están formadas, a su vez, por tres subtipos de capacidades:

- a) Capacidad de acción: está relacionada con la toma de decisiones en cuanto al contexto de comunicación.
- b) Capacidad discursiva: relacionada con la forma utilizada por el productor de un texto (oral o escrito) de seleccionar elementos para organizar una determinada acción del lenguaje en un formato determinado.

c) Capacidad lingüístico-discursiva: se refiere más específicamente a las operaciones que el productor utiliza en la producción de textos de acuerdo con las exigencias y características de cada género. Las operaciones implicadas son: las operaciones de textualización (incluidas las operaciones de conexión y las operaciones de cohesión nominal y verbal), que permiten explicitar los diferentes niveles de organización del texto; la voces enunciativas (realizadas por medio de dos tipos de operaciones: las diferentes voces enunciativas presentes en el texto y las modificaciones); las operaciones de construcción de enunciados (frase o períodos) que dependen de la consideración del contexto donde se producirá el texto; y las elecciones léxicas que constituyen un conjunto de operaciones en fuerte interacción con los demás niveles.

Como hemos dicho, la capacidad de acción está relacionada con las primeras elecciones del individuo en cuanto al género de texto a ser utilizado, teniendo en cuenta las representaciones que éste hace del contexto de comunicación a partir de los tres mundos representados (físico, social y subjetivo). De esta manera, las acciones del lenguaje pueden presentarse bajo dos formas, a saber: situación de lenguaje externo (compuesto por las características del mundo físico) y situación de lenguaje (representaciones hechas por el agente de los tres mundos representados). Bronckart (1999), a partir de los estudios de Schnewly, entiende que las representaciones sirven para orientar la producción de acciones del lenguaje.

Después de comprender la capacidad de acción y su relación con la toma de decisiones a partir de la comprensión del contexto real y representativo que uno hace en el momento de la comunicación, pasamos a presentar el contexto de producción. Esto es definido por Bronckart como “el conjunto de los parámetros que pueden ejercer una influencia sobre la forma en que se organiza un texto” (BRONCKART, 1999, p.93, traducción nuestra). Como dice el autor, los parámetros “pueden” ejercer influencia, pues, a veces, estos parámetros no son tenidos en consideración por desconocimiento de los mismos o por el desconocimiento de cómo ponerse delante de ellos o aún son desconsiderados intencionalmente. A continuación, exponemos una representación hecha a partir de los parámetros que componen el contexto de producción.

Figura 1: Parámetros que forman parte del contexto de producción

CONTEXTO DE PRODUCCIÓN	
MUNDO FÍSICO	MUNDO SOCIAL
Acto material de la enunciaci3n	Acto sociosubjetivo de la acci3n
<ul style="list-style-type: none"> - el lugar de producci3n - el momento de producci3n - el emisor - el receptor 	<ul style="list-style-type: none"> - el lugar social de producci3n - la posici3n social del emisor - la posici3n social del receptor - el objetivo de la interacci3n

Fuente: (BRONCKART, 1999, p.93).

A partir de la comprensi3n de que el que habla/se comunica en un lengua debe actuar a partir del lenguaje, capacitado por las tres capacidades que citamos, que funcionan como un engranaje y que presentamos separadamente solamente por cuestiones didácticas, comprendemos que la enseanza de lenguas debe de considerar el desarrollo de las capacidades del lenguaje y los elementos que las movilizan/desarrollan, así que, para que se desarrolle la capacidad de acci3n de uno, la percepci3n de los elementos que componen el contexto de producci3n y cómo estos funcionan en la orientaci3n de las prácticas comunicativas deben ser uno de los objetivos de la enseanza.

Bajo estas breves consideraciones te3ricas, pasamos al análisis de las actividades del *Espanhol para profissionais do turismo*, verificando como ellas posibilitan la percepci3n de los

parámetros que forman el contexto de producción y, de esa manera, orientan las prácticas comunicativas.

2.2 Análisis

Después de presentar el concepto central que sirve de base para nuestra investigación y los conceptos relacionados con él, pasamos a la descripción de los pasos metodológicos del análisis. La primera decisión se dio en relación con la elección del material para ser analizado. Buscamos obras utilizadas en la formación de los profesionales que desarrollan sus actividades en la esfera del turismo con el objetivo de comprender la formación brindada a los interesados. Encontramos pocos materiales, menos de cinco, que se centran en esta formación. Elegimos el *Espanhol para profissionais do turismo* por su utilización en cursos distintos de formación profesional de turismo.

Después de elegir la obra, pasamos a identificar todas las actividades y diferenciarlas por secciones de las que forman parte. Con base en este criterio, presentamos a continuación una tabla con el porcentaje de todas las actividades que se organizan bajo cada rótulo.

Tabla 1: Actividades propuestas en cada sección de las unidades que componen el libro

Contexto	Diálogo	Práctica guiada	Actividades	Prácticas
16,6%	18,75%	14,58%	33,3% Divididas en: Completar diálogos con frases – 14,58% Completar frases con unidades lexicales o gramaticales – 14,58% Identificar el posible emisor de una frase – 2,08% Relacionar frases a imágenes – 2,08%	16,6%

Fuente: Producido por las autoras a partir de la compilación de las actividades del libro

Como ya hemos dicho, a excepción de la sección “*Actividades*”, todas las demás se presentan de la misma manera. Ahora pasamos a analizarlas, buscando observar los elementos del contexto de producción movilizados en las prácticas propuestas y su relación con los posibles contextos reales que podrán encontrar los profesionales brasileños de turismo. Para ello, elegimos un ejemplo de cada sección y, en el caso de la sección “*Actividades*” presentamos ejemplos de cada tipo de práctica propuesta. Iniciamos el análisis por la sección *Contexto*. Abajo tenemos un ejemplo de cómo se configuran los comandos de esta sección:

Figura 2: Ejemplo de actividades de la sección Contexto

Contexto

- ¿A tu ciudad llegan muchos turistas extranjeros?
- ¿De qué países en general vienen?
- ¿A qué sitios, en tu ciudad, tú llevarías a un turista extranjero?


Fuente: Espanhol para profissionais do turismo (p. 6)

Como se observa, los comandos de esta sección requieren informaciones relacionadas con el contexto real de los alumnos/profesionales en formación. Estos comandos permiten la movilización del contexto de producción real del alumno, puesto que, para contestar las cuestiones, él asume su papel, el papel de los otros alumnos y del profesor, y todavía debe observar el espacio físico y social en el cual se encuentra, así como el momento histórico. El objetivo se relaciona siempre con compartir informaciones relacionadas con el contexto real del turismo en Brasil. Así que se observa la movilización del contexto real del alumno, pero no existe la contribución para la percepción de los contextos que los alumnos encontrarán en el ejercicio de sus funciones.

El componente *Diálogo*, a su vez, permite la lectura de un diálogo entre un profesional brasileño relacionado con el turismo y un turista hispanohablante como se puede observar a continuación.

Figura 3: Ejemplo de actividades de la sección Diálogo

Diálogo
En una tienda de ropas



Atendente: ¡Buenos días! ¿Le puedo ayudar en algo?
Turista: Estoy buscando una camiseta para regalársela a un amigo.
Atendente: Humm... ¿Qué le parece esta?
Turista: ¡Perfecta!
Atendente: ¿Qué talla usa él?
Turista: 'M', mediana.
Atendente: ¿Qué color prefiere? ¿Azul o amarilla?
Turista: Azul.
Atendente: Ok... un momento por favor. Aquí está una azul, talla M.
Turista: ¿Cuánto es?
Atendente: Son R\$ 35,00. ¿Algo más?
Turista: No, nada más. ¿Puedo pagar con tarjeta de crédito?
Atendente: Sí, claro.
Turista: Aquí está.

Fuente: Espanhol para profissionais do turismo (p. 29)

Los elementos presentes siempre son los mismos: se muestra una imagen con el encuadre físico del diálogo, las identificaciones de los interlocutores (profesional que atiende a un turista hispanohablante) y el propio diálogo. Creemos que estos elementos no son suficientes para

capacitar a los profesionales en distintos contextos, pues a) siempre se presenta el diálogo como manera de comunicación, sin que los distintos géneros textuales que circulan en las prácticas entre los interlocutores objeto del diálogo se presenten o sean estudiados, b) además de eso, los diálogos están estructurados de una sola manera, sin que se pueda observar los factores físicos, sociales o subjetivos que podrían modificar los diálogos o el comportamiento de los interlocutores en distintas situaciones de comunicación.

La *Práctica Guiada* sirve como un entrenamiento de diálogos entre profesionales brasileños de turismo y turistas hispanohablantes como se puede observar abajo. Figura 4: Ejemplo de actividades de la sección Práctica Guiada

Práctica Guiada
 Practica el diálogo con tu colega. Usa el vocabulario extra.
 En la recepción del hotel

Recepcionista: ¡Buenos días! ¡Bienvenido _____, señor!
 Turista: Gracias. Hice una reserva.


Recepcionista: ¿ _____ nombre, señor?
 Turista: A mi nombre, que es _____.

Recepcionista: ¿ _____ su apellido, por favor?
 Turista: Por supuesto... es _____.

Recepcionista: ¡Muy bien! Aquí está, señor _____.
 Es una reserva para _____, ¿sí?
 Turista: Sí, claro.

Recepcionista: ¡Está bien! _____ llave. Su _____ es la _____.
 Turista: Muchas gracias.

Recepcionista: _____; ¡Qué disfrute _____, señor!



Fuente: Espanhol para profissionais do turismo (p. 14)

En esta sección se presentan situaciones parecidas a las presentadas en los diálogos que la anteceden con algunos cambios que deberán ser percibidos a partir de la lectura de las imágenes. Entonces los papeles de emisor y receptor están previamente definidos, lo que los alumnos precisan observar son los ambientes físicos y otras informaciones que guiarán la producción de los diálogos.

Las *Actividades* presentan una diversidad mayor: se observan actividades para que se rellenen diálogos con frases completas (figura 5), actividades para que se completen frases que constituyen diálogos (figura 6), actividades que priorizan la identificación de frases con sus presuntos emisores (figura 7) y actividades en las que los alumnos tienen que relacionar frases con imágenes (figura 8).

Estas actividades posibilitan la memorización de las estructuras estudiadas, no existe una posibilidad de comprensión del contexto y, a partir de ello, realizar las elecciones necesarias a partir de él. Es decir, en vez de posibilitar el desarrollo de la capacidad de acción de los alumnos/profesionales en formación, les presenta fórmulas fijas que no van a funcionar en cualquier situación real de comunicación.

Figura 5: Ejemplo de actividades de la sección Actividades – completar diálogos con frases

B. Elabora una pregunta de acuerdo con las respuestas. Después, practica con tu colega.

Agente de Viajes: ¡Buenas tardes! ¿_____?

Turista: Me puede dar algunas informaciones sobre los vuelos de Fortaleza a Natal.

Agente de Viajes: Un momento, por favor. ¿_____?

Turista: Dos semanas.

Agente de Viajes: ¿_____?

Turista: Sí, por favor.

Turista: ¿_____?

Agente de Viajes: No. Es un vuelo directo.

Turista: ¿_____?

Agente de Viajes: Sí, ¿_____?

Turista: Dos adultos.

Fuente: Espanhol para profissionais do turismo (p. 21)

Figura 6: Ejemplo de actividades de la sección Actividades – completar frases de un diálogo con palabras

B. Completa las frases con una de las palabras que está entre paréntesis.

¿Cómo _____ (PUEDO/ES) llegar hasta allá?

En _____ (QUE/NUUESTRA) ciudad hay muchos sitios _____ (TURÍSTICOS/ PERDIDOS).

Usted puede _____ (TOMAR/IR) a la Praia de Iracema.

Quiero _____ (ACOSTARME/QUEDARME) dos días en Curitiba.

Fuente: Espanhol para profissionais do turismo (p. 18)

Estas actividades funcionan como las primeras, posibilitando la memorización de estructuras fijas, pero en un contexto micro, el de la elección de palabras que completen las estructuras ya presentadas en los diálogos. Estas actividades podrían contribuir para la aprehensión de los contextos de producción, pero, como son normativas, sirven apenas como ejercitación de las estructuras ya estudiadas.

Figura 7: Ejemplo de actividades de la sección Actividades – identificar los emisores de las frases

Actividades

A. Mira las expresiones. Marca **T** para las expresiones usadas por un turista y **A** para las usadas por un agente de viajes.

() ¿En qué puedo ayudarle?

() Me voy a quedar una semana.

() ¿Cuánto tiempo va a quedarse en Porto Alegre?

() ¿Viaje redondo o sólo ida?

() Es un vuelo directo.

() ¿Cuál es la duración del viaje?

() Me puede dar algunas informaciones sobre los vuelos de Rio de Janeiro a Porto Alegre, por favor.

() ¿El vuelo es con escalas?

Fuente: Espanhol para profissionais do turismo (p. 21)

Estas actividades podrían permitir la identificación de enunciados dichos por profesionales de turismo o turistas extranjeros, pero, así como las actividades anteriores, funcionan de una manera excesivamente reguladora. No se pueden considerar enunciados, pues carecen de los contextos reales de uso y, además, no se toma en consideración que algunas frases podrán ser producidas por uno u otro interlocutor, dependiendo del contexto real de comunicación.

Figura 8: Ejemplo de actividades de la sección Actividades – relacionar frases a imágenes

Actividad

A. Relaciona las siguientes frases con las imágenes.

() Gire a la izquierda

() Siga todo recto

() Enfrente

() Al lado

() En la esquina

() Entre

() Gire a la derecha

() Detrás

Fuente: Espanhol para profissionais do turismo (p. 27)

Además de las propuestas de la sección *Actividades*, existe una más titulada *Práctica*. En esta sección se proponen prácticas orales de producción de diálogos como se puede ver abajo.

Figura 9: Ejemplo de actividades de la sección Prácticas

Práctica

Un turista está perdido en tu ciudad y te pide ayuda. Escoge algunos sitios adonde a él le gustaría ir. Practica el diálogo.

Alumno(a) A: Tú eres el turista perdido en la ciudad.
Alumno(a) B: Tú eres el peatón que ayuda al turista a encontrar el local que busca.

Intercambien los papeles, sé una vez el turista y otra el peatón.

Fuente: Espanhol para profissionais do turismo (p. 28)

Los comandos de estas actividades se comportan siempre de la misma manera: se muestra un contexto de comunicación posible en el que un turista hispanohablante interactúa con un profesional de la esfera turística, se presentan los papeles sociales que cada alumno tendrá que asumir y, por fin, se propone un cambio de papeles. Esta es la práctica que más cercana se encuentra de la presencia del contexto de producción a partir de elementos que le movilizan: los papeles sociales, el objetivo de la comunicación y el espacio. De esta manera, entendemos que este tipo de actividad posibilita que los alumnos piensen en estos elementos para producir los diálogos.

Como podemos observar, existe un conjunto de actividades que priorizan el conocimiento de diálogos posibles entre turistas extranjeros y profesionales que puedan atenderlos. Por este motivo, creemos necesario analizar qué se entiende por diálogo, cómo funciona y las implicaciones que su estudio pueden portar a la enseñanza de la lengua española para los profesionales brasileños. Tomamos como base los estudios que consideran el diálogo, o secuencia dialogal, como un elemento que constituye distintos géneros de texto, y no el propio género.

Adam (1992) y Bronckart (2008) comprenden las secuencias como un modo de planificaciones más convencionales formadoras de los textos, configurados en géneros. Estos modos de planificación son relativamente autónomos y se pueden desconectar unos de otros, a estos modos Adam (1992) les llamó secuencias textuales. Estas secuencias son complejas, estructuradas y tipificadas, compuestas de un número limitado de conjuntos de las proposiciones-enunciadas llamadas de macroproposiciones, que, para el autor, poseen sentido en relación con las otras, en la unidad jerárquica completa de una secuencia. En este aspecto, una secuencia es una estructura, es decir, una red relacional jerárquica y una unidad relativamente autónoma, dotada de una organización interna.

De las secuencias identificadas por Adam, la secuencia dialogal es definida como aquella que se realiza sólo en los discursos interactivos dialogados. Esta posee su prototipo organizado en tres fases: fase de apertura (los interactivos entran en contacto), transaccional (el contenido temático de la interacción es co-construido) y cierre (pone fin a la interacción). Cada una de las tres fases puede ser descompuesta en unidades de diálogo o intercambios. Estos intercambios se componen de intervenciones, es decir, turnos de habla. Entendemos, entonces, que la secuencia dialogal debe ser tratada como constitutiva de distintos géneros. No defendemos la revocación del diálogo de las clases de español, solamente esperamos que los géneros constituidos por esta secuencia sean tratados en su totalidad. Además, coincidimos con Rivers, quien considera que:

El diálogo ayuda a los alumnos a adquirir rápidamente esas frases altamente recurrentes que contribuyen a la naturalidad y facilidad en la comunicación - saludos; expresiones de impaciencia,

susto o sorpresa; expresiones convencionales para concordar o discrepar cortamente; formas comunes de preguntas y respuestas neutras; redundancias y exclamaciones que dan al hablante tiempo para buscar la forma correcta que será el vehículo de su pensamiento. (RIVERS, 1975, p. 165, traducción nuestra).

Así que no defendemos la eliminación de los diálogos, sino su inserción en los distintos géneros que se constituyen por esta secuencia. Conjuntamente, comprendemos que, para una eficiente formación de los profesionales de turismo brasileños, es necesario el contacto con distintos géneros, principalmente, los que circularán en los contextos reales entre ellos y los turistas hispanohablantes.

El desarrollo de la capacidad de acción de los profesionales en formación en la lengua española sólo se puede efectuar a través de la aprehensión de los distintos contextos de producción y como estos contextos orientan las prácticas de producción de textos, configurados en géneros de textos.

Conclusiones

En este capítulo se presenta un análisis de un libro didáctico de español como lengua extranjera que tiene como público futuros profesionales del área del turismo. Analizamos las actividades propuestas en este material en cuanto al contexto de producción. Inicialmente, hicimos la descripción de las actividades por las categorías propuestas en el libro y, a partir de eso, comprobamos cómo el contexto de producción contribuye en la comunicación en situaciones reales del uso de la lengua, que aquí se entiende como práctica social.

En nuestro análisis, constatamos que utilizar solamente diálogos no posibilita la eficiente capacitación lingüística de los futuros profesionales brasileños que necesitarán de ella en la lengua española. Nuestra constatación se hizo a partir del análisis de cómo el contexto de producción posibilita el desarrollo de capacidad de acción, que es la primera capacidad que se desarrolla para propiciar la comunicación. Tratar los diálogos como si fueran géneros, o peor, estructuras casi inflexibles, no permite a estos profesionales desarrollar la capacidad de aprender los distintos contextos reales de comunicación en los cuales se verán involucrados. De esa manera, no deseamos la supresión de los diálogos de los libros de español para fines específicos, sino la coherencia con su caracterización, una macroestructura que puede formar parte de distintos géneros y que estos mismos géneros sirvan de instrumentos de enseñanza en su totalidad, debiéndose considerar desde los elementos que constituyen su contexto de producción, su organización macro y micro (elecciones lexicales y verbales), lo que va a contribuir a la completa formación del futuro profesional.

Referencias

ADAM, J-M. A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

ADAM, J-M. Le textes: types et prototypes. Paris: Nathan, 1992.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. Acervo digital do Museu de Língua Portuguesa, 2009. Disponível em: <http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>, Acesso em 20/03/2018.

ALMEIDA FILHO, J. C. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes, 2010.

BRONCKART, J.-P. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad: Ana Raquel Machado, Maria de Lourdes Meireles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J.-P. Atividades de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo; trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. – São Paulo: EDUC, 1999.

MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. MENDES, E. (Org.). Diálogos interculturais: ensino de formação em português língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 2011.

RIVERS, W. M. A metodologia do ensino de línguas estrangeiras. São Paulo: Ed. Pioneira, 1975.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. LOPES, L. P. M (Org.). Linguística Aplicada na modernidade recente. São Paulo: Parábola, 2013.

RUBIO, B. A. B. Espanhol para profissional de turismo. Versão para espanhol Gabriel Jimenez Aguillar São Paulo: Editora SENAC, 2012.

La variación lingüística en el libro didáctico “Cinco estrellas” para estudiantes brasileños de la carrera de turismo

Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Valdecy de Oliveira Pontes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Introducción

Según la OMT (Organización Mundial del Turismo), la definición de turismo puede considerar dos ejes. El primero más personal relacionado con las actividades realizadas durante los viajes y estancias en entornos no habituales, inferiores a un año por razones de ocio y negocio, siempre y cuando no haya una finalidad lucrativa. La segunda presenta una definición de eje más profesional, puesto que considera el turismo como el conjunto de técnicas o más bien actividades que buscan atraer y satisfacer a los turistas a fin de facilitarles el desplazamiento durante el período vacacional.

Sobre la enseñanza de la lengua española para el turismo, lo primero que se plantea es trazar los contornos de un lenguaje heterogéneo que bebe de fuentes que van desde la economía, la geografía, la historia de las artes hasta la gastronomía. Lo que significa decir que no se puede prescindir del componente sociológico y pragmático para que se establezca adecuadamente la comunicación entre los miembros de dicha comunidad profesional o, más bien, entre esta y el público. Por esa razón, los manuales dedicados a la enseñanza del español para fines específicos – turismo – deben tener en cuenta, pese a la tendencia actual a la internalización y la homogenización de este tipo de lenguaje, los elementos distinguidores que actuarán, sobre todo, según el componente geográfico.

Calvi (2006, p. 12-13) identifica tres niveles comunicativos, siendo el primero un nivel más especializado que intenta dar cuenta de la comunicación entre especialistas, un segundo nivel que considera la comunicación dirigida a los especialistas en formación y un tercer nivel nombrado divulgación que va destinado a los no iniciados y que, por lo tanto, posee una estructura formativa menos densa, es decir, la densidad conceptual y la presencia de abundante terminología aumentará a medida que se avance en estos niveles, mientras que la proporción de lenguaje general, reformulaciones, aclaraciones de términos oscuros u opacos se ve disminuida cuanto más especializado sea el nivel de los estudiantes y los profesionales.

El manual *Cinco Estrellas: español para el turismo* (MORENO Y TUTS, 1994) se destina a estudiantes y profesionales que deseen lograr un nivel intermedio-alto de español, así las muestras analizadas considerarán mayoritariamente el segundo nivel comunicativo que va dirigido a los especialistas en formación, aunque sus reflejos pueden incidir sobre los demás niveles, es decir, el público general que necesite desplazarse a países hispano-hablantes y busque en los manuales didácticos elementos para comunicarse mejor o aun los profesionales más expertos.

Uno de los objetivos de esta investigación es reflexionar sobre la importancia que pueden llegar a tener los términos frente al carácter internacional del lenguaje perteneciente al mundo del turismo, poniendo de relieve la variación lingüística y la importancia del conocimiento de la terminología más utilizada según el destino turístico para que el aprendiente de español pueda disfrutar de forma más placentera y eficaz del *sabor local*.

A modo de ejemplo, se puede pensar en la preservación de los términos locales dentro de la gastronomía o en la arquitectura cuando el carácter multilingüe del léxico internacional pierde fuerza para las distintas lenguas nacionales y las variantes dialectales con el fin de hacer que el producto sea más exótico o exclusivo. En estas circunstancias ganan fuerza la tradición, la cultura local y la relevancia afectiva. Así, en algunos casos en lugar de la traducción se encontrarán perífrasis explicativas o equivalentes culturales.

Es necesario evidenciar que la importancia del color local o aun de la variación lingüística se dará también en ámbitos más generales, ya que, a pesar de la fuerte dimensión internacional y de la ayuda de un lenguaje compartido, se da preferencia a términos de uso local.

Es conveniente aclarar que las diferencias se dan no solo en ámbito léxico, se pueden observar también en las formas de tratamiento con la alternancia entre los términos *tú/vosotros*, bastante utilizada en las variantes peninsulares como forma de aproximación, sobre todo, cuando va dirigido a un público juvenil o en situaciones más informales y los términos *usted/ustedes* propio del tratamiento más cortés y respetuoso.

De modo más amplio, se puede afirmar que el lenguaje particular del turismo goza de una considerable variedad temática y una formación léxica más limitada. Sin embargo, lo más importante es que el enfoque de enseñanza se estructure considerando las funciones del acto comunicativo, los factores situacionales y las posibilidades de variación lingüística para que la comunicación pueda fluir adecuadamente. Así, ha surgido la necesidad de investigar si el manual seleccionado considera la variación lingüística como herramienta para la enseñanza de la lengua española o si permanece más dirigida a un lenguaje más homogéneo.

En las siguientes secciones, se emprenderá una reflexión sobre la enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil desde la perspectiva de la variación y cambio para, posteriormente, presentar el manual utilizado para nuestro estudio, así como realizar el análisis y reflexionar sobre los hallazgos encontrados, abogando siempre por un enfoque de uso del manual que considere la variación lingüística.

1. La enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil desde la perspectiva de la variación y cambio

Con el desarrollo de la Sociolingüística, la visión de la lengua como algo estático y homogéneo ha sido contestada en favor de una concepción de la lengua que pone en evidencia la heterogeneidad lingüística. Según Mollica (2003, p. 11), esta área de la Lingüística considera que las lenguas poseen un dinamismo inherente, lo que resulta considerarlas heterogéneas.

Así que se estudia la lengua en su contexto social de uso, teniendo en cuenta aspectos lingüísticos y sociales. Además, considera como uno de sus fenómenos de estudio la variación lingüística, la cual, según Labov (1978), se refiere a los modos alternativos de decir la misma cosa, es decir, de indicar el mismo significado referente. La variación lingüística puede ocurrir en los diversos niveles de la lengua, tales como el fonológico, el sintáctico, el morfológico y el léxico.

Asimismo, Tarallo (2005, p. 08) clasifica las variaciones en diatópicas (diferencias relacionadas con los espacios geográficos), diastráticas (diferencias relacionadas con aspectos sociales, como clase social, sexo, edad, etc.) y diafásicas (diferencias relacionadas con el contexto de comunicación y estilos del lenguaje). Además, podemos nombrar otras dos categorías de variación: la diamésica, (diferencia relacionada con la modalidad oral o escrita de la lengua) y la diacrónica (relacionada con el momento histórico de la lengua y su evolución).

Respecto a la importancia del estudio bajo la perspectiva de la Sociolingüística variacionista, es notable la comprensión de la lengua desde su función comunicativa y social, la cual identifica grupos y demarca diferencias sociales (COAN; PONTES, 2013).

Con el estudio de la variación se puede combatir la propagación de prejuicios lingüísticos a partir de la promoción de la “norma social” y de relativización de la noción de “error”. Es importante destacar que, en este trabajo, el término “norma social” es asumido a partir del estudio

de Matos y Silva (1995, p. 72), que mencionan la posibilidad de diferentes normas: normas literarias, normas sociales, normas regionales, etc. En este sentido, el término “norma” nada tiene que ver con la convencionalizada “norma gramatical”.

Redimensionando los debates teóricos sobre el carácter variable y mutable de las lenguas para el ámbito pedagógico, en el contexto de enseñanza de lenguas se ha hecho hincapié en las últimas décadas en el tratamiento de las variaciones lingüísticas. En lo que concierne a las clases de Español como Lengua Extranjera (E/LE), Moreno Fernández (2000, p. 76) afirma:

[...] la respuesta a cualquier cuestión relacionada a lo que hay que enseñar o lo que no hay que enseñar pasa por tener en cuenta los usos lingüísticos que configuran la norma culta de una variedad lingüística, los usos de los hablantes cultos, instruidos, y prestigiosos de la comunidad cuya lengua se enseña y se aprende. Pero ¿cuál puede ser la norma de referencia de una lengua extendida como lengua materna por cuatro continentes, oficial en una veintena de países y con modalidades sociales y dialectales muy diversas?

Para este autor, es necesario conocer más allá del origen del español o de las circunstancias geográficas, con el objetivo de reconocer que esta lengua comparte en su esencia un modelo ortográfico, gramatical y semántico, que es difundido por las academias en un intento de estandarización. Añade que durante mucho tiempo a esa estandarización del español se ha dedicado la Real Academia Española, basada esencialmente en el modelo lingüístico de España – de la parte Norte, más específicamente. Eso explica la tradición que tiene España respecto a la producción de materiales para la enseñanza de su variedad y, también, el control de sus editoriales.

En el ámbito educacional brasileño, la enseñanza del español ocurre de modo superficial, reduciendo el idioma a contenidos gramaticales, según el estudio de Coan y Pontes (2013)⁶⁸. En este contexto, poco se problematiza sobre la variación lingüística en clases, sea por un frágil conocimiento sociolingüístico de los profesores sea por la frecuente publicación de materiales que reflejan el español peninsular. Según Mollica (2003, p.09)⁶⁹, “todas las lenguas presentan un dinamismo inherente, lo que implica asumir que son heterogéneas”⁷⁰; de ahí la importancia de estudiar las variantes para que los alumnos tengan consciencia de la amplia diversidad lingüística de la lengua meta. Sin embargo, para que los alumnos las conozcan, el profesor debe presentárselas no como curiosidades, sino como inherentes al idioma de aprendizaje, poniendo de relieve su importancia también para el conocimiento de la cultura y la identidad de los pueblos.

Según los PCN-EM (BRASIL, 2000, p.31)⁷¹, “la visión de mundo de cada pueblo cambia en función de varios factores y, consecuentemente, la lengua también sufre cambios para que pueda expresar las nuevas formas de mirar la realidad.” Por lo que es necesaria la enseñanza de la lengua con objetivos comunicativos reales. Para los PCN-EM (BRASIL, 2000, p. 27), una de las competencias y destrezas que debe ser desarrollada por los estudiantes de una lengua extranjera moderna se relaciona con la contextualización sociocultural; por consiguiente, es necesario que los alumnos sepan distinguir las variantes lingüísticas, comprender en qué medida los enunciados reflejan la forma de ser, pensar, actuar y sentir de quien los produce.

Respecto a la heterogeneidad de la lengua española y su enseñanza al alumno brasileño, en las *Orientações Curriculares Para o Ensino Médio* (OCEM) se reflexiona sobre las maneras de enseñar una lengua tan plural y sobre el papel del profesor en este contexto.

Es necesario acordarse de que, ante todo, ningún hablante de ninguna lengua conoce a fondo todas las variedades existentes. Cada profesor, sea porque es hablante nativo de cierta región sea porque eligió una variedad determinada, tiene “su” propia forma de expresión. [...] Está claro que el hecho de que

⁶⁸ Original en portugués.

⁶⁹ Cita original: “Todas as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas”. (las citas literales siempre entrecomilladas).

⁷⁰ Todas las traducciones son responsabilidad de los autores.

⁷¹ Cita original: “A visão de mundo de cada povo altera-se em função de vários fatores e, consequentemente, a língua também sofre alterações para poder expressar as novas formas de encarar a realidade”.

el profesor emplee una variedad cualquiera no lo exime del deber de enseñar a los alumnos que existen otras, tan ricas y válidas como la usada por él, y, dentro de lo posible, crear oportunidades de aproximación a ellas, deshaciendo estereotipos y prejuicios.⁷² (BRASIL, 2005, p. 136)

A partir de esta afirmación, creemos que es tarea del profesor no tratar la variedad lingüística como algo superficial, resumiendo las variedades a curiosidades. El conocimiento de las variedades hispanohablantes posibilita la comprensión de la heterogeneidad que, según las OCEM (BRASIL, 2005), marca todas las culturas, los pueblos, las lenguas y los lenguajes. Es necesario que los alumnos sean conscientes de la existencia de diversas variedades hispánicas para que puedan elegir aquella con la cual más se identifican en su desempeño comunicativo.

En los libros didácticos, el tratamiento de la variación lingüística puede ser muy reducido o superficial, como señala Pontes (2009) al analizar algunos libros didácticos del portugués y del español utilizados en la enseñanza brasileña. Otras investigaciones corroboran el tratamiento desigual de las variedades lingüísticas en los libros didácticos de español, como Bugel (1998) y Kraviski (2007). Cabe señalar que, si el libro no considera la realidad heterogénea de la lengua, es posible conjeturar la presencia exclusiva de determinada variedad, presentándola como homogénea o superior.

Respecto a eso, son imprescindibles la atención y la visión crítica del profesor frente a las ideologías explícitas o implícitas en los materiales didácticos. Asimismo, si el libro didáctico que se utiliza no es suficiente para enseñar la existencia de la variación lingüística, el profesor puede buscar otros recursos, tales como vídeos y canciones, cuyo uso en las clases de lengua extranjera es, en la actualidad, relativamente mejor.

Ahora bien, tras reflexionar sobre las cuestiones de eje teórico, se explicitan los procedimientos metodológicos necesarios para estructurar dicha investigación.

2. Procedimientos metodológicos

Esta investigación se caracteriza como descriptiva de carácter cualitativo y tiene como finalidad analizar, bajo la perspectiva funcionalista, la relevancia de un enfoque de enseñanza que contemple la variación lingüística en la enseñanza de la lengua española para el turismo, considerando, sobre todo, el tratamiento léxico presente en el manual y el uso de las formas de tratamiento.

El manual objeto de análisis es el *Cinco estrellas: español para el turismo* de las autoras españolas Concha Moreno y Martina Tuts, utilizado en la licenciatura en Turismo de la UFPI. Se trata de un mejoramiento de un manual publicado en 1994 cuyo nombre era *Español en el hotel*. Sus autoras defienden como puntos fuertes la metodología situacional, contextual e interactiva, la importancia de las destrezas orales (comprensión y producción), la lengua empleada adecuada a las necesidades específicas y los conceptos de progresión gramatical y léxica.

El *Cinco estrellas* se divide en dos partes: la primera enfocada hacia la comunicación oral, la expresión escrita y la comprensión lectora, la segunda orientada a la profundización de conceptos específicos y en la expresión escrita con la presencia de géneros textuales del área como correspondencia comercial, redacción de contratos, elaboración de programas, circuitos culturales y ofertas de agencias de viajes. Asimismo, señalamos la presencia de un apéndice gramatical, un repertorio de funciones comunicativas y la transcripción de las audiciones.

Consideramos que es relevante presentar la licenciatura en que se utiliza el manual en análisis. La licenciatura en Turismo de la UFPI (*Universidade Federal do Piauí*), *Campus Parnaíba*, se estructura a lo largo de ocho semestres lectivos, posee una carga horaria de 2790 horas

⁷² Cita original: “É preciso lembrar, antes de tudo, que nenhum falante de nenhuma língua conhece a fundo todas as variedades existentes. Cada professor, seja porque é falante nativo de dada região seja porque optou por uma variedade determinada, tem a “sua” própria forma de expressão. [...] É claro que o fato de o professor empregar uma variedade qualquer não o exime do dever de mostrar aos alunos que existem outras, tão ricas e válidas quanto a usada por ele, e, dentro do possível, criar oportunidades de aproximação a elas, derrubando estereótipos e preconceitos”.

sumadas a 300 horas de actividades prácticas, totalizando 3090 horas/clase. Tiene como objetivo capacitar al alumnado para planear, operar, administrar y gestionar actividades en hoteles, organizar eventos, actuar en parques temáticos, en empresas de ocio y agencias de viajes. Cuenta actualmente con más de 300 alumnos con matrículas activas que pueden elegir estudiar la lengua española, de modo opcional, a lo largo de su formación en cuatro asignaturas de 60 horas.

El análisis del libro didáctico examinado considerará: a) norma estándar y no estándar; b) condicionamientos lingüísticos y extralingüísticos; c) uso de textos auténticos; d) contexto pragmático-discursivo.

Con el fin de lograr los objetivos del estudio, se analizará en el libro de texto *Cinco estrellas: español para el turismo* las siguientes cuestiones:

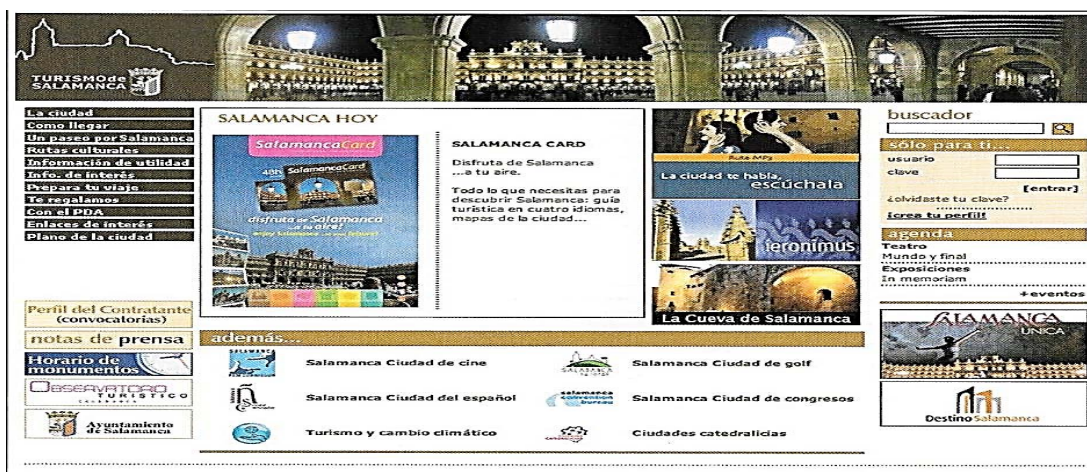
- ¿Considera la norma estándar y la norma no estándar?
- ¿Hace referencia a los condicionantes lingüísticos y extralingüísticos a partir de textos auténticos?
- ¿Trata de la variación lingüística en los niveles: a) lexical, b) morfosintáctico y c) textual-discursivo?
- ¿Presenta el español como lengua homogénea dividida en dos bloques (España y América Hispánica)?

Tras haber presentado el material, trazado un perfil del público al que va dedicado y finalmente aclarado lo que se considerará en el análisis y lo que se desea encontrar, se pasa al estudio de los datos y los hallazgos encontrados

3. Análisis

Con respecto a las dos primeras cuestiones, se ha verificado que las autoras se restringen a la utilización de la norma estándar y no aportan los condicionamientos lingüísticos y extralingüísticos en el uso de las formas, aunque en las unidades didácticas presenten textos auténticos. Se ha verificado que hay textos en los que está presente, en su mayoría, la forma de tratamiento *usted* para dirigirse a los consumidores. Sin embargo, existe también la forma *tú*, que es menos frecuente, pero establece un grado de proximidad e informalidad con los consumidores

Imagen 1: Portal Turismo de Salamanca



Fuente: Moreno y Tuts (1994, p.74)

En la imagen 1 se puede ver un sitio de internet sobre turismo. En el texto presentado se da el uso de *tú* y sus formas verbales para acercarse al interlocutor: “Disfruta de Salamanca...a tu aire.

Todo lo que necesitas para descubrir Salamanca” o “sólo para ti...”. Sin embargo, no se explota esta cuestión y, tampoco, se analiza su audiencia y el contexto de uso.

A continuación, se exponen en un cuadro (imagen 2) alternativas (variantes) para expresar algunas funciones (variables). No obstante, no se aclara el contexto comunicativo y los hablantes que interactúan en dicha situación de interacción verbal, es decir, no se hace referencia a los condicionantes.

Sobre esta cuestión, Labov (1978) estima que las diversas formas que se utilizan para referirse a la misma cosa configuran un fenómeno llamado variable. Por ello, no se puede omitir los factores condicionantes al empleo de una u otra variante, que pueden ser de naturaleza interna o externa a la lengua. A este ejemplo se podría añadir el uso de formas de cortesía entre padre e hijo o, aun, entre alumno y profesor. Así, el alumno podrá reflexionar sobre los usos y los valores de una forma u otra, a partir de una situación comunicativa efectiva, es decir, teniendo en cuenta el entrelazamiento social y funcional de cada variante utilizada.

Imagen 2: Fórmulas de cortesía

¿Vamos de excursión?

FÍJATE EN ESTAS FÓRMULAS	Y ahora, completa estos diálogos usándolas.
Para expresar deseos de forma amable: <i>Quería / querría</i>	► Buenos días. (1) <i>Quería</i> saber si el hotel ofrece excursiones de fin de semana.
Para responder afirmativamente de forma amable y entusiasta: <i>Por supuesto</i>	• (2) _____ . Y además, le ofrecemos excursiones con guía especializada en la zona.
Para aceptar lo que te propone tu interlocutor/a: <i>De acuerdo</i>	► (3) _____ . ¿Podría darnos más información?
Para reaccionar ante una propuesta: <i>¡Qué buena idea! Parece muy interesante</i>	• Claro que sí. (4) _____ , aquí tiene la lista de excursiones con sus precios.
Para introducir una información nueva: <i>Mire(n)</i>	► Vamos a consultarla y le decimos algo. (5) _____ , esta noche.
Para poner una fecha límite: <i>Como muy tarde</i>	• (6) _____ , señor. Le recuerdo que la guía llega dentro de media hora. Podría hablar con ella.
	► (7) _____ . Muchas gracias.

Fuente: Moreno y Tuts (1994, p.75)

En relación con el léxico, las autoras se ciñen principalmente al español peninsular. A modo de ejemplo, hay un cuadro en la unidad 4 titulado “servicio de lavandería lavado y planchado” en el que se verifica la predominancia del léxico peninsular. Se reconoce la limitación con el trabajo de múltiples formas de las diferentes áreas geolectales. Moreno Fernández (2000) distingue cinco áreas generales en América (un área caribeña, un área mexicana y centroamericana, un área andina, un área rioplatense y del Chaco y un área chilena) y tres en España (una castellana, una andaluza y una canaria). Con esto queda patente que el factor variación no ha sido debidamente incorporado en el libro *Cinco Estrellas*, por lo que defendemos la importancia de corregir dicha omisión, debido a los beneficios que su enseñanza conllevaría a la competencia comunicativa del alumnado brasileño.

Claro está que la variedad preferente, es decir, la variedad de referencia o variedad principal del curso es la peninsular, más bien la castellana, puesto que es a la que se le dedicada más tiempo y la que está presente mayoritariamente en las actividades. Con eso, se puede decir que el componente variedad está presente en las clases de español para el turismo si se sigue dicho manual. Sin embargo, a la hora de construir un modelo lingüístico para la enseñanza del español para el turismo es necesario considerar un modelo plurivariacional, ya que la actividad vacacional se dará en distintos contextos geográficos donde se habla la lengua española.

Los países de América Latina poseen un fuerte potencial turístico y sería oportuno para los especialistas del turismo en formación ponerse en contacto con una muestra lexical específica para que la realización de su trabajo fuera más eficaz y hubiera menos percances en la comunicación.

Como muestra de eso, existe el término falda que en Argentina equivaldría al término pollera. O el término argentino saco que en Colombia podría decirse chaqueta. Por esa razón, se defiende que el trabajo con el componente lexical en el ámbito del turismo debe ser cuidado y contemplar la variación lingüística.

Imagen 3: Servicio de lavandería

1 Servicio de lavandería	
SERVICIO DE LAVANDERÍA LAVADO Y PLANCHADO	
Recogida de la ropa entre 09.30 y 12.00. Entrega a partir de las 19.00.	
Tarifas:	
Camisa de caballero	20 €
Americana	22 €
Pantalón de caballero	22 €
Corbata	8 €
Falda de señora	15 €
Blusa	20 €
Vestido	20 €
Ropa interior/ calcetines / medias	5 €
Pañuelos	5 €
Vestido de noche	50 €
Smoking	75 €
Jersey de punto	25 €
<i>Suplemento prendas delicadas: + 3 €/pieza.</i>	
<i>(Precios por pieza, IVA incluido)</i>	
<i>La lavandería no se hará responsable en caso de desperfectos constatados en las prendas, si no se le ha avisado de la necesidad de un tratamiento especial.</i>	
UNIDAD 4 Parte 1	

Fuente: Moreno y Tuts (1994, p.52)

Como vemos, en este apartado, solo se presenta el léxico de una zona lingüística del español y no se aclara qué otras palabras pueden sustituir a las presentadas, dependiendo de la zona lingüística en la que uno resida. Además, es necesario conocer más allá del origen del español o de las circunstancias geográficas, con el fin de reconocer que esta lengua comparte en su esencia un modelo ortográfico, gramatical y semántico que es difundido por las academias en un intento de estandarización. Conviene añadir que, durante mucho tiempo, a esa estandarización del español se ha dedicado la Real Academia Española, basada esencialmente en el modelo lingüístico de España de la parte Norte, más específicamente.

Eso explica la tradición que tiene España respecto a la producción de materiales para la enseñanza de su variedad y, también, el control de sus editoriales. Sin embargo, con la Asociación de Academias de la Lengua Española, las demás Academias Lingüísticas han participado de las decisiones que afectan a esa lengua, lo que contribuye a la enseñanza del español, pues “la norma culta del español, la que ha de servir de modelo para la estandarización monocéntrica, y para la enseñanza, no es única, sino múltiple” (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p.77). Asimismo, este autor afirma que no existe una comunidad de habla en la que los hablantes con más prestigio deban servir de referencia exclusiva y obligatoria para todo el mundo hispánico.

En el momento de buscar un prototipo de lengua susceptible de ser utilizado como modelo en la enseñanza de español, se puede recurrir a dos parámetros principales: el geográfico y el social. Pero, al combinar ambos parámetros, simplificando mucho la realidad, se puede decir que en la enseñanza del español en el mundo se suelen manejar tres posibilidades prototípicas: el modelo del

español de un solo lugar (Castilla), el modelo del español de cada zona principal y el modelo de los usos panhispánicos (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 79).

Se podría proponer actividades de investigación del léxico de otros países de lengua española. Para lo que existen corpus online y sitios de internet que pueden aportar informaciones específicas sobre el léxico. Por ejemplo, se puede consultar la página del VARILEX (Variación Léxica del Español en el mundo - <https://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/varilex/>) y otras, tales como:

- a) Corpus del español: www.corpusdelespañol.org;
- b) Corpus sociolingüístico de la ciudad de México: lef.colmex.mx;
- c) Corpus oral del lenguaje adolescente: www.colam.org;
- d) Corpus oral y sonoro del español rural: www.uam.es/coser;
- e) Diccionario de partículas discursivas del español: dpde.es;
- f) <http://periodicos.ws>;
- g) <http://www.latindex.com/prensa/index.htm>;
- h) <http://www.todoele.net>;
- i) <http://malted.cnice.mec.es>;
- j) <http://www.elenet.org/aulanet/>;
- k) <http://elebrasil.ezdir.net>;
- l) <http://redgeomatrica.rediris.es/elenza/materiales/>;
- m) <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired>

Además de esta limitación, aunque el libro presente textos auténticos de otros países, no los explota con el objeto de concienciar al alumno de las diferentes posibilidades que se utilizan en los demás países de lengua española, como se verifica en la imagen 4.

Imagen 4: Turismo en Nicaragua

clases de turismo

¿Qué viaje vas a vivir?
El viaje nos ofrece la oportunidad de conocer Nicaragua desde una mirada muy singular: sus cooperativas. Más que un viaje es una experiencia. Conoceremos una forma de vida diferente a la nuestra y visitaremos lugares de gran valor paisajístico. Andaremos por los cultivos de cacao y otras rutas de interés, como las proximidades del volcán Mombacho, y conoceremos algunas de las pequeñas ciudades de la zona.

Día 1
Caminata por la ciudad colonial de Granada y tour por la zona, después almorzar en la finca Posintope (finca de mejoras tecnológicas), salida hacia el albergue Nicaragua Libre y por la tarde recorrido con un guía de la comunidad por los campos de la cooperativa o paseo a caballo por la vertiente sur del volcán Mombacho. Cena y alojamiento en el albergue.

Día 2
Desayuno, después visita a Masaya, la ciudad del folclore nicaragüense y mercado de artesanías. Almuerzo en ruta, por la tarde visita al volcán Masaya. Cena y alojamiento en Nicaragua Libre.

Día 3
Tras el desayuno excursión al volcán Mombacho donde pasaremos el día haciendo caminatas por dos senderos: «el cráter» y el «puma». Almuerzo en ruta, por la tarde regreso al albergue, cena y alojamiento en Nicaragua Libre.

Día 4
Tras el desayuno salida al centro turístico los Norteños (para conocer un poco la historia de Nicaragua en los años ochenta), ruta a pie «el cacao». Almuerzo en la comunidad y después por la tarde encuentro con el grupo de jóvenes artesanos que elaboran productos con hilo de madoja

Día 5
Desayuno en La Granadilla y después preparación de comida típica nicaragüense, almuerzo y por la tarde ruta «el depósito», cena y alojamiento en la Casa Comunal La Granadilla.

Día 6
Desayuno y después salida hacia uno de los pueblos blancos: «San Juan de Oriente», almuerzo en el mirador, por la tarde bajada a la laguna de apoyo. Cena en la Casa Comunal La Granadilla.

Día 7
Desayuno y después visita a Aguas Agrías dentro de la reserva natural Lagunas de Mocoatepe, ruta por la mañana, almuerzo en el mirador de Aguas Agrías y por la tarde regreso a la Casa Comunal, donde tendremos un encuentro con el grupo de mujeres organizadas de la comunidad que elaboran productos locales: pinolillo (bebida típica «nica»), miel, jabones naturales, etc. Cena y alojamiento en Casa Comunal La Granadilla.

Día 8
Desayuno y salida.

■ ¿Qué incluye el precio?
Transporte (todos los desplazamientos incluidos en el itinerario), alimentación, alojamiento en habitaciones compartidas, servicio de guías locales en cada una de las iniciativas turísticas a visitar y un guía acompañante. Seguro de viaje.

■ ¿Qué es lo que no incluye?
Vuelos internacionales y domésticos. No incluye bebidas extras, viajes de transporte no incluidos en el itinerario, excursiones en dromedario, propinas, etc.

¿Por qué es un viaje responsable?
La Unión de Cooperativas Agrícolas Tierra y Agua es una organización campesina que desde hace unos años ha desarrollado un programa de turismo solidario o comunitario para que los asociados obtengan una fuente de ingresos complementaria a las labores tradicionales. El turismo, por lo tanto, se considera como un complemento y no un sustituto de estas actividades tradicionales. Los campesinos participan en su gestión. Se apuesta por un turismo sostenible y responsable. El impacto económico del viaje repercute directamente sobre la comunidad. Se afianza la propiedad de las cooperativas sobre la tierra. Se promueven espacios de intercambio cultural.

Fuente: <http://www.viajesresponsables.es>

UNIDAD 5 Parte 2

Fuente: Moreno y Tuts (1994, p.168)

No se propone aquí que las autoras presenten todas las variedades del español, con sus variables y sus variantes, sino que se exploten, a partir de textos auténticos, casos concretos de

variación lingüística para que el alumno sepa que, en su labor profesional, va a encontrarse con hablantes hispanos que utilizan distintas formas para referirse a la misma realidad. Por ello, se hace hincapié en la importancia del estudio de una lengua extranjera, bajo la perspectiva de la sociolingüística variacionista, puesto que es notable la comprensión de la lengua a partir de su función comunicativa y social, la cual identifica grupos y demarca diferencias sociales (COAN; PONTES, 2013). También con el estudio de la variación se puede combatir la propagación de prejuicios lingüísticos, a partir de la promoción de la “norma social” y de relativización de la noción de “error”.

Por ejemplo, en la página 108, las autoras presentan la descripción de un hotel en Santo Domingo. En esta parte, se podría proponer la investigación de los vocablos que se utilizan en otros países hispanos para describir los servicios de un hotel o, incluso, aportar textos con la descripción de esos servicios en otros países.

Imagen 5: Hotel Caribe Mar

ventanilla de reclamaciones

B. Ahora, representad delante de la clase los diálogos y comentadlos.

C. Aquí tienes la descripción del hotel al que fue Cecilia Gallego. Léela y recuerda lo que ya sabes.

Hotel Caribe Mar

El hotel Caribe Mar está situado en el corazón de Santo Domingo, con vistas al mar Caribe, muy cerca de la zona colonial, comercial, financiera y de diversiones. Se encuentra a 5 minutos del centro de la ciudad, a 2 km del centro de la ciudad colonial y a sólo 35 minutos del Aeropuerto Internacional Las Américas.

- 245 habitaciones, incluyendo 8 *junior suites*, 8 *suites* y 1 *suite* presidencial.
- 3 plantas de servicio real ubicadas en los últimos pisos del hotel, con servicio de planchado a la llegada y sala de reuniones de cortesía.
- Balcón y espectaculares vistas al mar en la mayoría de las habitaciones.
- Baño de mármol con secador de pelo.
- Aire acondicionado.
- TV vía satélite con vídeo.
- Teléfono directo.
- Acceso a internet.
- Minibar.
- Caja fuerte.
- Restaurante Café Caribe, con *buffet* de desayuno y almuerzo.



Fuente: Moreno y Tuts (1994, p.108)

Como se observa en la imagen 6, el libro pide que los alumnos escriban un correo electrónico de contestación, proponiendo actividades a los clientes, teniendo en cuenta ciudades y regiones. En este apartado, las autoras no especifican la región de España, o sea, la consideran como un bloque homogéneo. Por otro lado, autores como Moreno Fernández (2010) presentan por lo menos tres zonas lingüísticas para este país, a saber: zona castellana, zona andaluza y zona de Castilla. Además, en Argentina se utiliza la forma vos que solo se presenta en la tabla de conjugación verbal del apéndice gramatical.

Imagen 6: Correo electrónico de contestación

la reserva de servicios turísticos

B. Y ahora, piensa en una petición similar para otras ciudades. Elabora un e-mail de contestación, proponiendo posibles actividades a tus clientes. Para buscar información puedes consultar, por ejemplo, las siguientes direcciones o proponer las de tu ciudad/región.

- ▶ **España:**
<http://www.ocioenfamilia.com/> <http://www.ocioasturias.com/>
<http://www.guiadelociobcn.com/>
- ▶ **Argentina (Buenos Aires):**
<http://www.ocioenbuenosaires.com.ar/agenda.asp?lang=1>
- ▶ **Italia (Florencia):**
<http://www.guiarte.com/florencia/ocio-gastronomia-florencia.html>
- ▶ **República Checa:**
<http://praga.viajandopor.com/>
- ▶ **Brasil (Río de Janeiro):**
http://turismoyocio.net/index.php?option=com_content&task=view&id=1194&Itemid=5



Fuente: Moreno y Tuts (1994, p.96)

Imagen 7: Conjugación verbal con los pronombres personales

PRESENTE de INDICATIVO

■ **FORMAS REGULARES**

	-AR	-ER	-IR
	VIAJAR	COMER	VIVIR
1. ^a Yo	viaj -o	com -o	viv -o
2. ^a Tú	viaj -as	com -es	viv -es
Vos	viaj -ás	com -és	viv -ís
Usted	viaj -a	com -e	viv -e
3. ^a Él / ella	viaj -a	com -e	viv -e
1. ^a Nosotros/as	viaj -amos	com -emos	viv -imos
2. ^a Vosotros/as	viaj -áis	com -éis	viv -ís
Ustedes	viaj -an	com -en	viv -en
3. ^a Ellos / ellas	viaj -an	com -en	viv -en

👁 **Atención**
Dada la coincidencia formal entre la segunda persona formal 'usted' y la tercera persona, 'él / ella', a partir de ahora, en la conjugación, aparecerán agrupadas para evitar repeticiones.

Fuente: Moreno y Tuts (1994, p.177)

La coexistencia de los pronombres de tratamiento *tú*, *vos* y *usted* en una misma comunidad de habla es una realidad el estrato social, la edad, el sexo, entre otros, pueden influir en la elección de una de las formas.

Por ejemplo, en Puerto Rico, según Carricaburo (1997, p. 11), se verifica un tuteo extendido socialmente, incluso en situaciones donde se utilizaría el *usted*. En ese país, factores sexistas influyen en la elección entre *tú* y *usted*: los hombres tienden a tutear a las mujeres más que a otros hombres, y las mujeres se tutean entre sí. También se utiliza el *usted* en ciertos contextos: con

interlocutores mayores, de más autoridad, con desconocidos y en situaciones de enfado, según Calderón Campos (2010, p. 234).

Teniendo en cuenta la complejidad del sistema pronominal del español, es importante que el estudiante de la carrera de turismo sea consciente de la gama de valores o funciones de cada pronombre personal, en función de la comunidad de habla. Aquí, no se propone que el alumno deba saber los usos de cada forma, sino que conozca la realidad lingüística de esta lengua en lo que concierne a las formas de tratamiento.

Una sugerencia didáctica pertinente es pedir a los estudiantes que intenten completar canciones con los pronombres complemento adecuados, conforme a su propio juicio a partir de las relaciones interpersonales observadas. Es posible que las completen en atención a la norma estándar presentada en libros didácticos: *tú*, en contextos informales; *usted*, en contextos formales. En esta propuesta, el profesor, al reproducir la canción, puede mostrar los diferentes usos de los pronombres, por ejemplo, en Colombia y Puerto Rico, fomentando la reflexión acerca de la diversidad lingüística y cultural del español, a partir de la discusión de la norma social practicada en estas sociedades.

Analizar esas diferencias en el uso de los pronombres de tratamiento en Colombia y Puerto Rico es una forma de aproximar a los estudiantes a las variedades lingüísticas y la cultura de estos países, de acuerdo con el enfoque que se dé, con la intención de deshacer prejuicios o estereotipos. En esta actividad, el profesor puede verificar si los alumnos comprendieron las diferencias en el uso de los tratamientos en los países estudiados y si son capaces de distinguir el registro adecuado para cada país, según el contexto de la interacción.

El manual examinado avanza mucho respecto al uso de textos auténticos y propone actividades relevantes para los especialistas en formación. Sin embargo, es necesario que el docente tenga en mente que no existe ningún material completo y que tendrá que realizar adaptaciones siempre y cuando las considere necesarias para que la formación del alumnado sea lo más exhaustiva posible. El planteamiento que se ha propuesto aboga por la importancia de incluir una reflexión sobre el uso de la lengua desde una perspectiva que contemple la variación a fin de que el profesional pueda manejar exitosamente situaciones comunicativas reales que se darán dentro de contextos geográficos específicos.

Conclusión

En esta investigación se han utilizado los aportes teóricos de los estudios sobre variación y enseñanza propuestos por Labov (1972, 1978 y 2003), así como lo que afirman otras investigaciones sobre la enseñanza de la variación lingüística. Para el desarrollo de la investigación se ha elaborado un guion de análisis sobre norma/uso, condicionamientos lingüísticos y extralingüísticos y uso de textos auténticos. Se ha verificado un tratamiento parcial de los temas bajo análisis: el texto explotado de forma superficial; no hay exposición teórica sobre variación, y, tampoco, existe una aplicación de los postulados a lo largo del libro; además no se analizan los efectos de sentido de las diversas formas en el contexto comunicativo.

No se sugieren materiales extras que ayuden al profesor con actividades que consideren las variedades. A partir de estas conclusiones, pueden ser aportadas algunas sugerencias para el estudio de la variación lingüística en los libros didácticos para los alumnos brasileños de la carrera de turismo:

- el uso de la propia lengua materna podría servir de instrumento para una mejor comprensión de las variantes, permitiendo que el alumno reflexione al utilizarlas en situaciones comunicativas contextualizadas e, incluso, se podría discutir la elección de una en lugar de otra. Así, el profesor explotaría factores para la elección de estas opciones lingüísticas;
- la variación lingüística necesita un espacio de importancia en los materiales, no solamente apareciendo como un contenido de curiosidades o citas breves durante los

capítulos. Es necesaria una explicación sistemática de este fenómeno para una concientización efectiva de su ocurrencia;

- el manual del docente podría ofrecer un guion con actividades y propuestas didácticas que abordaran el uso de las variantes en contextos sociales distintos.

Con esta investigación, hemos pretendido contribuir a la enseñanza de la lengua española en las universidades brasileñas. Por eso se propone un enfoque sociolingüístico por parte de los materiales didácticos dirigidos a alumnos brasileños de la carrera de Turismo como forma rentable de formación.

Referencias

BRASIL, Secretaria de Educação. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino médio: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. Secretaria de Educação. Orientações Curriculares Para o Ensino Médio / Secretaria de Educação. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2005.

BUGEL, T. O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem? *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 33, Campinas, Unicamp/IEL, 1999. p. 117-141.

CALDERÓN CAMPOS, M. Formas de Tratamiento. En: MILAGROS, A. I., ENGUITA UTRILLA, J.M. (Coord.). *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Valencia: Universidad de Valencia, 2010.

CALVI, M.V. *Lengua y comunicación en el español del turismo*. Madrid: Arco Libros, 2006.

CARRICABURO, N. *Las fórmulas de tratamiento del español actual*. Madrid: Arco/ Libros, 1997.

COAN, M; PONTES, V.O. Variedades lingüísticas e ensino de espanhol no Brasil. *Revista Trama*, v. 09, pp. 179-191, 2013.

COSERIU, E. *Perspectivas Gerais [1968]*. In: NARO, A. J. (org.). *Tendências Atuais da Linguística e da Filologia no Brasil*. RJ: Francisco Alves, 1976, p. 11-40.

KRAMSH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAVISKI, E.R.A. *Estereótipos culturais: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Letras – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná), Curitiba, 2007.

LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. *Where does the Linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera*. *Sociolinguistic Working Paper*, 44. Texas, 1978.

_____. *Some Linguistics Principles*. In: PAULSTON, C; TUCKER, G. R. (orgs.) *Sociolinguistics: The essential readings*. Massachusetts: Blackwell Publishing, 2003.

- MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. Contradições no ensino de Português: a língua que se fala x a língua que se ensina. São Paulo: Contexto; Salvador, BA: EDUFBA, 1995.
- MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação Teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília. BRAGA, Maria Luíza. (org.). Introdução à Sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-14.
- MORENO, Concha; TUTS, Martina. Cinco Estrellas: español para el turismo. Madrid: SGEL, 1994.
- MORENO FERNÁNDEZ. F. ¿Qué español enseñar? Arco Libros: Madrid: 2000.
- PONTES, V. O. Abordagem das categorias verbais de tempo, aspecto e modalidade por livros didáticos de língua portuguesa e de língua espanhola: uma análise contrastiva. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada) – Faculdade 7 de Setembro, Fortaleza, 2009.
- _____. A tradução da variação linguística e o ensino de língua estrangeira: da teoria à prática docente. Caderno de Letras da UFF – Dossiê: Tradução, Nº 48, p.223-237, Novembro, 2014.
- PONTES, V. O.; FRANCIS, M. As variedades linguísticas nas atividades de tradução em livros didáticos de espanhol do PNLD 2011. Mutatis Mutandis, v. 07, Medellín, 2008, p. 83-99, 2014.
- SANTOS, H.S. O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: Anales del II congreso brasileño de hispanistas, São Paulo, 2002.
- _____. Quem sou eu? Quem é você? Será que agente pode se entender? As representações no ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, DLM – FFLCH –USP. Inédita, 2005.
- TARALLO, F. A Pesquisa Sociolinguística. 7ª. Ed. São Paulo: Ática, 2005.

La enseñanza de la pronunciación en el curso de turismo: reflexiones y propuesta didáctica

Maria Solange de Farias

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Kátia Cilene David da Silva

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Introducción

Los aprendices de LE deben desarrollar un conjunto de competencias y habilidades verbales que les permitirán comunicarse oralmente de modo eficaz. Entre estos conocimientos está la competencia fónica.

Se entiende la competencia fónica como la capacidad de producir y reconocer las unidades fónicas de una lengua extranjera (LE) tanto a nivel segmental (vocales y consonantes) como a nivel suprasegmental (acento, ritmo, entonación, etc.). Actualmente, la principal meta de la didáctica de la pronunciación es el desarrollo eficaz de esa competencia con foco en la expresión y comprensión orales sin el apoyo de la lengua escrita como ha sido habitual en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Se ha hecho una investigación cualitativa descriptiva y se ha utilizado como referencial teórico autores como Ahumada (2010), Aurrecoechea Montenegro (2002), Bertolí Rigol (2012), Blanco (2014), Cantero (1998, 2003), etc. Los objetivos de dicha investigación han sido (a) revisar qué aspectos de la pronunciación son privilegiados en el manual de español utilizado en el curso de Turismo, (b) analizar la tipología de actividades presente en este manual y (c) crear una propuesta didáctica para la enseñanza de la pronunciación del español para el curso de Turismo según los principios de la enseñanza comunicativa.

Este trabajo está estructurado en tres apartados. En el apartado uno se ha realizado un acercamiento a la enseñanza de la pronunciación en los materiales de español como lengua extranjera (ELE) elaborados para esta finalidad; por su parte, el apartado dos analiza la enseñanza de la pronunciación en el material utilizado en el curso de Turismo de una universidad de Brasil y, finalmente, en el apartado tres, con los datos previos sobre la enseñanza de la pronunciación en el manual analizado, hemos creado un módulo didáctico para la enseñanza de la pronunciación a estos estudiantes.

1. Acercamiento a la enseñanza de la pronunciación en los manuales de ELE

Los aprendices de LE deben desarrollar un conjunto de competencias y habilidades verbales que les permitirán comunicarse oralmente de modo eficaz. Entre estos conocimientos está la competencia fónica, definida como “la capacidad de producir y reconocer las unidades fónicas de una lengua” (CANTERO, 1998, p. 34) tanto a nivel segmental (vocales y consonantes) como a nivel suprasegmental (acento, ritmo, entonación, etc.).

En la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras, la importancia dada a la enseñanza de la pronunciación ha oscilado significativamente. En el panorama actual, profesores, estudiantes e investigadores comparten la idea de que el aprendizaje, tanto de los elementos segmentales como suprasegmentales, es fundamental para que el estudiante sea capaz de utilizar eficazmente una

lengua como instrumento de comunicación. Sin embargo, de acuerdo con muchas investigaciones, lo que se observa en la didáctica de ELE y, en general, de otras lenguas, es que la enseñanza de la pronunciación sigue desasistida y la realidad observada es que su estudio (y de todos los otros componentes de la lengua oral) continúa basándose en la lengua escrita y la predominancia, en el aula, es de actividades de corrección fonética, es decir, si, por un lado, hay un mismo pensamiento de que la enseñanza de la pronunciación es fundamental para una eficaz competencia comunicativa, por otro, existe un consenso de que la pronunciación permanece desatendida en clase y que no recibe la atención adecuada. Como consecuencia de esa realidad, hay una preocupación por encontrar una metodología sólida para la didáctica de la pronunciación que dé respuestas a las indagaciones de los profesores.

Por lo tanto, los seguidores y los estudiosos del enfoque comunicativo no se han dedicado a la didáctica de la pronunciación y, por ello, aunque el profesor quiera enseñar pronunciación de modo comunicativo aún “no hay un marco teórico metodológico sólido que establezca el papel de la pronunciación en clase” (DE FARIAS, 2015, p. 317) que oriente a los profesores a la hora de enseñarla. La consecuencia más inmediata de la ausencia de esas orientaciones es que: (i) se sigue enseñando la pronunciación con apoyo en la lengua escrita y (ii) las actividades de pronunciación encontradas en los manuales producidos para la enseñanza de lenguas extranjeras están enfocadas más al aprendizaje de la ortografía que al de la pronunciación y no se relacionan con la lengua oral. Esas dos últimas afirmaciones se originan en investigaciones de autores como Bertolí Rigol (2012), Blanco (2014), Aurrecoechea Montenegro (2002) y Ahumada (2010), entre otros.

Bertolí Rigol (2012) ha analizado 29 manuales de ELE, 8 manuales específicos de pronunciación y lengua oral en ELE y 8 manuales específicos de pronunciación del inglés como LE y ha concluido que la práctica de la pronunciación en estos manuales, tanto generales como específicos, se desvincula de las actividades orales y se desarrolla mediante la lengua escrita. Son actividades que dan énfasis a la práctica de “sonidos aislados en palabras y frases. Consisten en escuchar, repetir, clasificar, discriminar, leer y/o completar textos y suelen encontrarse en apartados sobre pronunciación/ortografía en las unidades, en un anexo o en el cuaderno de ejercicios” (BERTOLÍ RIGOL, 2012, p. 193), salvo excepciones.

Blanco (2014, p. 73) ha analizado el tratamiento de la enseñanza en cuatro manuales de ELE y ha inferido que

[...] el rol otorgado a la pronunciación es en general secundario y, que en varias ocasiones, no se cuenta siquiera con una mención importante del área en el libro del profesor. Dado que los materiales reflejan la visión que sus diseñadores tienen, podría afirmarse que la pronunciación no es generalmente identificada como un área a la cual otorgarle atención, a diferencia de otras. Prueba de esto es su significativa o total ausencia en el planteamiento de objetivos, competencias, destrezas, estrategias, revisiones, autoevaluaciones, ejercicios en línea, etc.

Esa autora también ha señalado que en algunos manuales se encuentran ejercicios que trascienden la práctica de palabras aisladas; sin embargo, predomina más la ortografía que la pronunciación y las actividades presentadas en los manuales están dedicadas mucho más a la enseñanza de los elementos segmentales (sonidos) que a los suprasegmentales (acentuación, pausas, entonación, ritmo), sobre todo a la práctica de los sonidos consonánticos.

Aurrecoechea Montenegro (2002) también ha analizado el tratamiento que recibe la enseñanza y la práctica de la pronunciación en tres manuales de ELE que siguen una metodología actual y ha concluido que la mayoría de las actividades propuestas para su enseñanza se ocupan más de los elementos segmentales que de los suprasegmentales. El análisis de las actividades propuestas en los diferentes niveles de aprendizaje lleva a pensar que para los autores de la mayoría de esos manuales, a partir del momento en que el alumno empieza a acumular conocimientos sobre la lengua que estudia, disminuye la necesidad de enseñar la pronunciación de esta lengua; en efecto, cuando las actividades para su práctica son encontradas, están en los niveles bajos de aprendizaje, en los niveles altos apenas la tratan.

Ahumada (2010) ha tomado tres manuales también de metodología actual para análisis de la pronunciación y de la corrección fonética, ha observado una notoria disminución de esas actividades en los niveles superiores y que en todos los manuales analizados los ejercicios más frecuentes trabajan los aspectos segmentales del español frente a los suprasegmentales.

Efectivamente, al analizar la enseñanza de la pronunciación en los manuales de ELE, se observan resultados que contradicen los planteamientos de la enseñanza comunicativa y están más cercanos a los métodos estructurales, puesto que se caracterizan por actividades que descuidan la enseñanza de los elementos suprasegmentales (esenciales para el dominio de la destreza oral de una LE), que abordan la pronunciación más en los niveles iniciales de aprendizaje cuando debería estar presente en todos los niveles enseñados, como también presentan ejercicios de repetición mecánica de palabras descontextualizadas y desvinculadas de las actividades orales.

La fotografía presentada de la enseñanza de la pronunciación del español no es distinta para otras lenguas; sobre su enseñanza en el inglés como LE, una de las investigaciones realizadas muestra que las actividades y las técnicas propuestas en los manuales generales se caracterizan por

- i. Ejercicios de escuchar y repetir (*listen and imitate*): técnica procedente del método directo, que se extendió con la popularización de los magnetófonos, videos y de los laboratorios de idiomas.
- ii. Práctica fonética (*phonetic training*): uso de descripciones y diagramas articulatorios, del alfabeto fonético y de la transcripción fonética.
- iii. Ejercicios de pares mínimos (*minimal pair drills*): técnica de escucha discriminativa y de práctica hablada que permite distinguir entre sonidos problemáticos. Esta técnica es propia de la metodología audio-lingual.
- iv. Pares mínimos contextualizados (*contextualized minimal pairs*): intento de las vertientes mentalistas o cognitivas de contextualizar los ejercicios de pares mínimos.
- v. Recursos visuales (*visual aids*): uso de diagramas, fotografías, gráficos, espejos, etc., para facilitar el reconocimiento y la producción de sonidos.
- vi. Trabalenguas (*tongue twisters*): una técnica proveniente de las estrategias de corrección del habla para nativos.
- vii. Ejercicios de aproximación y desarrollo (*developmental approximation drills*): técnicas utilizadas por los niños en la adquisición de los sonidos de su lengua materna. Por ejemplo, adquirir la /w/ antes que la /r/, o la /y/ antes que la /l/.
- viii. Práctica de cambios vocálicos y de acentuación relacionados con los sufijos (*practice of vowel shifts and stress shifts related by affixation*): técnica basada en las reglas de la fonología generativa y utilizada con alumnos intermedios y avanzados.
- ix. Lectura en voz alta y recitación (*reading aloud/recitation*): esta técnica se utiliza para la práctica del acento léxico, acento rítmico y entonación.
- x. Grabaciones de las producciones de los alumnos (*recordings of learner's productions*): la posterior reproducción de las conversaciones, diálogos o discursos grabados de los alumnos, ofrece oportunidades para la evaluación de todo tipo de aspectos de su pronunciación. (CELCE-MURCIA *et al.*, 1996, *apud* MARTÍNEZ ASIS, 2004, p. 80).

Ese panorama lleva a autores como Chela Flores (2007) a afirmar que la enseñanza de la pronunciación en las clases de LE no se desarrolla conforme a los principios del enfoque comunicativo. Por ello, esta autora (2007) defiende, desde los primeros niveles de aprendizaje, una integración de la pronunciación en las actividades orales de un programa para que el aprendiz alcance un nivel aceptable en la pronunciación. Así, propone una metodología que integre la pronunciación en las actividades que tomen en cuenta: (a) las necesidades fonéticas desde los primeros niveles de aprendizaje; (b) el desarrollo de los elementos segmentales y suprasegmentales más importantes para la inteligibilidad; y (c) prioridad, en los casos de grupos homogéneos, a los aspectos fonéticos que se diferencian entre la L1 y la L2.

2. Análisis y discusión de la enseñanza de la pronunciación en el Manual *Nuevo Ven*

El manual utilizado, y los materiales que lo acompañan, para la enseñanza de LE es la herramienta que el profesor emplea más en sus clases, por ello, ha sido objeto de análisis de muchos investigadores. En nuestro caso, analizamos el manual usado en el curso de Turismo de la

Universidade Federal do Piauí (UFPI) para el aprendizaje de ELE para observar el tratamiento que en él recibe la práctica de la pronunciación y diseñar una propuesta didáctica para su enseñanza a este grupo, según el análisis que realizamos como paso previo.

El *Nuevo Ven* está destinado al aprendizaje de adolescentes y adultos y orientado al enfoque comunicativo. Este manual está dividido en tres niveles de aprendizaje: Nivel 1 (A/A2), Nivel 2 (B1/B1+) y Nivel 3 (B2/B2+) del *Marco Común de Referencia para las Lenguas* (CONSEJO DE EUROPA, 2002) que corresponden respectivamente a los volúmenes 1, 2 y 3.

2.1 El *Nuevo Ven 1*

O *Nuevo Ven 1* (CASTRO *et al.*, 2011) está dividido en 15 unidades que exhiben la misma estructura: los apartados A y B presentan actividades de lectura, comprensión textual y práctica oral; y el apartado C contenidos complementarios como la enseñanza de la pronunciación y la práctica de la ortografía, la ampliación del léxico, la sistematización de los contenidos gramaticales y finaliza con los aspectos socioculturales de España y de Hispanoamérica.

En la página inicial de cada unidad, los autores describen todos los contenidos que se van a estudiar. Estos están divididos entre las competencias pragmáticas, lingüísticas (gramatical, léxica y fonológica) y conocimientos socioculturales. La competencia pragmática alude al conjunto de competencias que permiten la organización y uso de los mensajes de modo adecuado por los hablantes; la lingüística se refiere a la capacidad que el aprendiz tiene de elaborar enunciados correctos; la fonológica, por su parte, se refiere a la aptitud que tiene el hablante de producir y reconocer las unidades fónicas de una lengua en todos sus niveles: sonidos, fonemas, unidades rítmicas y entonativas.

En el siguiente cuadro, presentamos un resumen de todos los contenidos encontrados en ese volumen relacionados con la enseñanza de la pronunciación:

Cuadro 1- Distribución de los contenidos fonológicos por unidades

UNIDADES	CONTENIDOS FONOLÓGICOS
1: ¡Hola!	- Entonación de frases afirmativas e interrogativas. - Signos de puntuación.
2: Presentaciones	- Reconocer la sílaba tónica en las palabras (I).
3: Alquilar un piso	- Reconocer la sílaba tónica en las palabras (II).
4: Por la ciudad	- Acentuación de las palabras.
5: Comer en el restaurante	- El sonido /x/, la letra “j”.
6: Háblame de ti	- La “r” y la “rr”.
7: De compras	- El sonido /ø/ y las letras “c”, “z”.
8: Invitaciones	- El sonido /k/ y las letras “c”, “qu” y “k”.
9: Preparar una excursión	- La “n”.
10: ¿Qué has hecho?	- La entonación exclamativa e interrogativa.
11: Cuéntame qué pasó...	- Acentuación de las formas verbales.
12: Viajar en avión	- El sonido/g/ y las letras “g”, “gu” y “gü”.
13: Antes y ahora	- La “b” y la “v”.
14: Instrucciones	- La entonación interrogativa.
15: Acontecimientos del pasado	- Repaso de esquemas de acentuación.

Fuente: Castro *et al.* (2011, p. 05)

En la presentación de los contenidos, observamos una preocupación por enseñar los elementos segmentales y suprasegmentales del español; en este aspecto, este manual muestra una innovación pues empieza la enseñanza de la pronunciación por los elementos suprasegmentales.

Según Poch Olivé (2005), si analizamos la práctica de la pronunciación y de la corrección fonética en los manuales, incluso en los más actuales, observamos el predominio del estudio de los elementos segmentales (y como ya se ha comentado, vinculados a la lengua escrita). Para Cantero (2003), existe una jerarquía fónica y la enseñanza del acento, del ritmo y de la entonación, es decir, de los elementos suprasegmentales, son los más importantes dentro del aprendizaje de la pronunciación, pues son ellos los que integran y organizan los sonidos del habla, son indispensables para la comprensión del enunciado y revelan las intenciones y las actitudes del hablante; en segundo lugar, se encuentran las vocales y las consonantes, respectivamente. Sobre la jerarquía dentro de la enseñanza de los elementos segmentales, observamos que, en ese volumen, los autores empiezan por la práctica de los sonidos consonánticos y no existe una práctica sobre las vocales, tampoco la práctica de diptongos, hiatos y triptongos.


En ese volumen, las actividades utilizadas para trabajar la pronunciación de los aprendices aparecen dentro de las unidades, en el apartado C, bajo el título *Pronunciación y Ortografía*.

En 8 de las unidades del libro, al final del apartado C, aparecen actividades para trabajar los elementos suprasegmentales (unidades 1, 2, 3, 4, 10, 11, 14 y 15). 3 de ellas se dedican a practicar la entonación (unidades 1, 10, y 14) y 5 al acento (unidades 2, 3, 4, 11 y 15). Son siete las actividades para practicar la entonación (dos ejercicios en las unidades 1 y 10 y tres en la unidad 14) y consisten en escuchar y añadir/escribir los signos de puntuación, escuchar/leer y señalar si son interrogativas, afirmativas o exclamativas; y doce para trabajar el acento (dos ejercicios en las unidades 2, 3 y 4 y tres en las unidades 11 y 15); estos ejercicios consisten en escuchar y señalar/subrayar la sílaba tónica, clasificar las palabras y escuchar y escribir la tilde.


Son 7 unidades de ese manual, al final del apartado C, las que se dedican a trabajar los elementos segmentales (unidades 5, 6, 7, 8, 9, 12 y 13). Diecisiete actividades trabajan algunos sonidos del español: [x], [r]/[r], [ø], [k], [ɲ], [g] y [b], es decir, solo se trabajan ocho de los sonidos consonánticos del español y ninguna vocal. En general, esas actividades llevadas a cabo para la enseñanza de los elementos segmentales están más enfocadas a la enseñanza de la ortografía y consisten en escuchar y repetir el modelo presentado, escuchar y escribir qué palabra se oye, señalar las palabras según el orden en que se escuchan, escuchar y escribir las letras que faltan y señalar un sonido destinado a diferenciar un fonema dentro de una palabra (*hizo/hijo, coja/cosa, susto/justo, cruje/cruce, gira/mira, pero/perro, cana/caña*), como se puede observar en la siguiente figura:

Figura 1: El fonema /x/ del español

PRONUNCIACIÓN Y ORTOGRAFÍA

1  **ESCUCHA y repite.**
 Jamaica, Argentina, joven, naranja, extranjero,
 girar, junto, girasol, Jorge, jirafa, Júpiter

	a	e	i	o	u
/ X /	ja	je, ge	ji, gi	jo	ju

2  **Escucha y SEÑALA qué palabra oyes.**

	a.	b.	c.	d.	e.	f.
1	hizo	coja	susto	cruje	jauja	gira
2	hijo	cosa	justo	cruce	jaula	mira

Fuente: Castro *et al.* (2011, p. 60)

Se verifica en la Figura 1 que, en algunas actividades de ese volumen, aparecen símbolos fonológicos con la grafía correspondiente; sin embargo, el libro del profesor no presenta ninguna orientación relacionada con ellos, como tampoco se observan, en ninguna unidad, explicaciones sobre los alófonos de los fonemas estudiados, a excepción de la unidad 7 que, en el libro del profesor, expone informaciones sobre el *seseo*.

2.2 El *Nuevo Ven 2*

El *Nuevo Ven 2* (CASTRO; MARÍN; MORALES, 2011) está dividido en 15 unidades que exhiben la misma estructura: los apartados A y B presentan actividades de lectura, comprensión textual, actividades auditivas y práctica oral; los contenidos gramaticales están expuestos y sistematizados a través de ejercicios. Todas las unidades finalizan con la presentación de textos que tratan de aspectos socioculturales cotidianos de España y de Hispanoamérica.

En la página inicial de cada unidad, los autores describen todos los contenidos que se van a estudiar. Estos se dividen entre las competencias pragmáticas, lingüísticas (gramática, léxico) y conocimientos socioculturales. En la competencia lingüística ya no encontramos los contenidos fonológicos, existe solo la competencia gramatical y la léxica; por lo tanto, al analizar las unidades, observamos que no hay ninguna actividad elaborada para la práctica de la pronunciación. Encontramos actividades que trabajan las destrezas lingüísticas, los componentes funcionales y gramaticales. Por lo que recae en el profesor dominar conceptos relacionados con la enseñanza de la pronunciación, como forma de comprender mejor la lengua que enseña y lo que necesitan saber los aprendices para adquirir una pronunciación satisfactoria en la LE que están aprendiendo.

2.3 El *Nuevo Ven 3*

El *Nuevo Ven 3* (MARÍN; MORALES; UNAMUNO, 2010) exhibe una estructura diferente de los volúmenes analizados previamente. Presenta una unidad inicial bajo el título 0 (cero) que revisa los contenidos comunicativos y gramaticales del volumen anterior y otras doce unidades que trabajan la comprensión lectora y auditiva por medio de diferentes géneros textuales, la estructura gramatical de la lengua y la escritura de diferentes géneros textuales. Casi todas las unidades exponen un apartado bajo el título *Tertulia* que conduce al aprendiz a discutir distintos temas. Algunas unidades indican vídeos que acercan al alumno la realidad sociocultural exclusivamente de España.

Al analizar las unidades de este volumen, no hemos encontrado ninguna actividad relacionada con la enseñanza de la pronunciación del español. Esa ausencia, tanto en este volumen como en el anterior, es perjudicial para el conocimiento del aprendiz, puesto que el tratamiento de la pronunciación no debe limitarse al nivel inicial; los estudiantes, tras este nivel, necesitan seguir desarrollando y mejorando su pronunciación a lo largo de todos los niveles de aprendizaje.

En definitiva, el *Nuevo Ven*, en el volumen 1, trabaja más los elementos suprasegmentales que los segmentales y en los volúmenes siguientes (2 y 3) no encontramos ningún ejercicio que trabaje la pronunciación. En los tres volúmenes, se observan diferentes ejercicios de comprensión oral relacionados con los temas de la unidad y con los contenidos gramaticales propuestos; sin embargo, en los ejercicios de pronunciación no se establece ninguna relación entre la enseñanza de la pronunciación y la lengua oral, es decir, estas actividades se desarrollan con el predominio del apoyo de la lengua escrita, hábito que, de acuerdo con Ahumada (2010), es un obstáculo para la adquisición fónica. Esta autora señala que el componente fonético-fonológico se debe enseñar a partir de un soporte exclusivamente oral, pues permite al aprendiz dar más atención a la forma fónica.

3. Módulo didáctico para la enseñanza de la pronunciación

Este módulo didáctico se basa en el trabajo de la pronunciación de forma contextualizada y más comunicativa. Esta idea surgió del trabajo de Alves, Brisolará y Perozzo (2017). Hay una serie de actividades cuyo objetivo es estudiar la percepción y la producción de la vibrante múltiple del español y el público meta son estudiantes del español como lengua extranjera cuya lengua materna es el portugués de Brasil. Es una propuesta pensada para estudiantes de turismo que necesitan aprender español y pueden aprovechar sus conocimientos y actuación en turismo para mejorar su pronunciación. Existen actividades desde las más controladas hasta las menos controladas y el

profesor puede utilizarlas de acuerdo con sus grupos desde un nivel más básico hasta un nivel más avanzado. Tras cada ejercicio propuesto, exponemos las respuestas. Planteamos actividades que necesitan escucha por parte de los estudiantes, para ello, el profesor puede grabar las respuestas sugeridas, de acuerdo con la exigencia de la cuestión. Al final, exponemos para el profesor algo más con relación al fenómeno de la vibrante múltiple en español.

Vamos a conocer Piauí

Piauí es una de las 27 unidades federativas de Brasil. Se ubica en el noroeste de la región nordeste.

1. Mira el mapa⁷³ y completa con los estados que hacen límite con Piauí.



1.1 Ahora rellena los espacios con las informaciones del mapa:

Hace límite con los estados: _____ y _____ al este, _____ al sur y sudeste, _____ al suroeste y _____ al oeste.

Respuestas: Ceará, Pernambuco, Bahía, Tocantins, Maranhão.

2. El estado posee muchos puntos turísticos. a) ¿Ya has ido a Piauí? Si ya has ido, cuéntanos tu viaje. Si no has ido, tienes interés en conocerlo? b) ¿Qué sabes o qué has oído hablar sobre Piauí? ¿Cuáles son sus puntos turísticos? Comenta tus respuestas con tu profesor y compañeros de clase.

⁷³ https://www.google.com.br/search?ei=KHtYW52OO4SYwQSnr7noCQ&q=mapa+do+piau%C3%AD&oq=mapa+do+piau%C3%AD&gs_l=psy-ab.1.0.016.351569.358376.0.360392.13.13.0.0.0.0.288.1845.0j9j1.10.0....0...1c.1.64.psy-ab..3.10.1829...38j0i67k1j0i131k1j0i10k1j0i8i30k1.0.42fpQHODjkk

Conoce Brasil: visita algunos puntos turísticos de Piauí

3. Mira las imágenes⁷⁴ y asócialas con sus respectivos puntos turísticos:



1(.....)



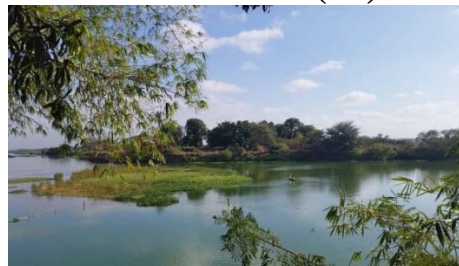
2(.....)



3(.....)



4(.....)



5(.....)

- a) Playa de *Barra Grande*;
- b) Parque Ambiental Encuentro de los ríos *Poti* y *Parnaíba*;
- c) Parque Nacional de la *Capivara*;
- d) Parque Nacional de *Sete Cidades*;
- e) Playa del *Cocotero*.

Respuestas: a) 4; b) 5; c) 1; d) 2; e) 3.

4. Escucha los siguientes textos que describen algunos puntos turísticos de Piauí mencionados anteriormente y rellena los huecos.

a) Playa de *Barra Grande*

_____ **Grande** es una bellísima playa ubicada en el municipio de *Cajueiro da Praia*, en el litoral piauiense. Antes era solo una pequeña colonia de pescadores. Hoy, es uno de los principales destinos turísticos para los amantes de la naturaleza con énfasis en la práctica del *Kitesurf*. Viento fuerte y tranquilidad son las principales características de esta playa lejana, a 400 kilómetros de Teresina.

Fuente: <https://www.barragrandepiaui.net/barra-grande-piaui/>. Consulta: 30 jul. 2018 (texto adaptado)

Respuesta: Barra.

b) Parque Ambiental Encuentro de los ríos *Poti* y *Parnaíba*

⁷⁴Fuente de la imagen 1: <http://www.fumdam.org.br/>. Consulta en: 30 jul.2018.

Fuente de la imagen 2: <http://www.icmbio.gov.br/portal/visitacao/1/unidades-abertas-a-visitacao/208-parque-nacional-das-sete-cidades>. Consulta en: 30 jul.2018.

Fuente de la imagen 3: https://www.google.com.br/imgres?imgurl=https://www.guiaviagensbrasil.com/imagens/familia-praia-do-coqueiro-luis-correia-pi.jpg&imgrefurl=https://www.guiaviagensbrasil.com/galerias/pi/fotos-praia-do-coqueiro/&h=800&w=1200&tbnid=OWDwdl0diWkeYM:&q=praia+do+coqueiro+-+piaui%3%AD&tbnh=160&tbnw=240&usq=AFrqEze6QhDZ_vkW8ChyQST8F7xLnYcCQ&vet=12ahUKEwiF9Nm5gdvcAhWGIJAKHeQAA7cQ_B0wHHoECACQCQ..i&docid=625sYZjQvkygkM&itg=1&sa=X&ved=2ahUKEwiF9Nm5gdvcAhWGIJAKHeQAA7cQ_B0wHHoECACQCQ. Consulta: 30 jul.2018.

Fuente de la imagen 4: http://www.google.com.br/search?biw=1680&bih=954&tbn=isch&sa=1&ei=b5ZpW8SMFsojwATe04W4BA&q=Praia+da+Barra+Grande+-+piaui%3%AD&oq=Praia+da+Barra+Grande+-+piaui%3%AD&gs_l=img.3..0i30k1j0i8i30k1i2.48854.53354.0.53742.15.15.0.0.0.202.1589.0j10j1.11.0...0...1c.1.64.img..4.11.1589...0i7i30k1j0i8i7i30k1.0.fpzBllnUpSU#imgcr=1GNBoJBrf217wM. A. Consulta: 30 jul.2018.

Fuente de la imagen 5: <http://semdec.teresina.pi.gov.br/atrativos-turistico/>. Consulta: 30 jul.2018.

Ubicado en la zona norte de la ciudad de Teresina, es allá donde los _____ *Poti* y *Parnaíba*, que circundan la ciudad, se encuentran. En este sitio se construyó una estructura con espacio para pequeñas exposiciones, quioscos para la comercialización de productos artesanales y el monumento a la leyenda de *Cabeça-de-Cuia*. En el parque Ambiental Encuentro de los _____ se puede comer pescados y muchos platos de la gastronomía local, en el _____ Flotante.

Fuente: <http://semdec.teresina.pi.gov.br/atrativos-turistico/>. Consulta: 30 jul. 2018.

Respuestas: ríos, ríos, restaurante.

c) Parque Nacional Sierra de la *Capivara*

Ubicado en la _____ nordeste de Brasil, el parque Nacional _____ de la *Capivara* es un parque arqueológico, _____ por la UNESCO en la lista de Patrimonio Mundial. Un conjunto de *chapadas* y valles contienen sitios arqueológicos con pinturas y grabados _____, además de otras huellas del cotidiano prehistórico.

Fuente: <http://www.fumdham.org.br/>. Consulta: 30 jul. 2018. (texto adaptado)

Respuestas: región, Sierra, registrado, rupestres.

d) Parque Nacional de *Sete Cidades*

Situado al nordeste del estado de Piauí, en los municipios de *Piracuruca* y *Brasileira* (oficialmente en *Piracuruca*), el parque Nacional de *Sete Cidades* posee un área de 6 221,48 ha con un perímetro de 36 km. El parque fue creado con el objetivo de preservar ecosistemas naturales de gran relevancia ecológica y belleza escénica. Posibilita la _____ de investigaciones científicas y el _____ de actividades de educación, interpretación ambiental, turismo ecológico y _____ en contacto con la naturaleza.

Fuente: <http://www.icmbio.gov.br/portal/visitacao1/unidades-abertas-a-visitacao/208-parque-nacional-das-sete-cidades>. Consulta: 30 jul. 2018 (texto adaptado)

Respuestas: realización, desarrollo, recreación.

Vamos a pensar en los sonidos

Vamos a fijar la atención en algunos nombres que aparecen en la descripción de los puntos turísticos vistos en la actividad anterior: playa de *Barrra Grande* – parque Nacional *Sierra* de la *Capivara* – parque Ambiental Encuentro de los *ríos Poti* y *Parnaíba*.

Escucha el audio y presta atención a las palabras en negrilla, especialmente, donde aparece el subrayado.

En español, la ‘r’ de “*Barrra*” y la ‘r’ de “*ríos*” están representados por el fonema /r/. Este fonema se llama vibrante múltiple y la lengua vibra de tres a cinco veces. En contraposición a la vibrante simple /r/, en la que la lengua vibra una sola vez.

5. Escucha el audio y observa la diferencia entre la “r” del portugués y del español:

Palabra	Portugués	Español
Carro	X	X
Rato	X	-
Ratón	-	X
Rio	X	-
Río	-	X
Correio	X	-
Correos	-	X

En algunas partes de Brasil, se puede pronunciar la vibrante múltiple como en español, como es el caso de ciertas regiones de *São Paulo* y de *Rio Grande do Sul*.

6. De acuerdo con la realización de la vibrante múltiple en español, completa la cantidad de realizaciones (información entre paréntesis) que aparecen en los textos presentados:

Texto a (1): _____.

Texto b (2): _____, _____, _____.

Texto c (4): _____, _____, _____,
_____.

Texto d (2): _____, _____.

7. Ahora, escucha y pronuncia las palabras anteriores y presta atención a la vibrante múltiple.

Respuestas: Texto a: Barra; Texto b: ríos, restaurante; Texto c: Sierra, región, registrado, rupestres; Texto d: desarrollo, recreación.

8. Relaciona las realizaciones coincidentes de uso de cada caso de las palabras del ejercicio anterior en que aparece la vibrante múltiple:

a) Caso 1: en la ortografía se representa por “rr”:

b) Caso 2: en la ortografía se representa por una “r” en posición inicial de sílaba:

Respuestas: a) Caso 1: Barra, Sierra, desarrollo; b) Caso 2: ríos, restaurante, región, registrado, rupestres, recreación.

Práctica controlada

9. Lee para un compañero de clase el texto que se refiere al punto turístico que más te ha gustado. Razona tu respuesta. Ahora tu compañero de clase leerá el texto que menos le ha gustado. Fija la atención en la producción de la vibrante múltiple en español

Práctica comunicativa

10. En grupos de tres personas, sigue las instrucciones. Una persona del grupo será el guía de turismo y las otras dos serán turistas (una pareja o dos parientes, etc.) que desean pasar una semana en Piauí.

Situación: dos turistas llegan al aeropuerto de Teresina *Senador Petrônio Portella* y tienen ganas de conocer la capital y el estado de Piauí. El guía de turismo recoge a los dos turistas en el aeropuerto y en el traslado al hotel él tiene que dar informaciones generales sobre la ciudad y el estado: clima, lugares de ocio, puntos turísticos, etc. Los turistas hacen preguntas sobre qué pueden hacer en la ciudad y en el estado, aclaran dudas sobre qué hacer, etc.

Profesor: algo más sobre la vibrante múltiple

Este apartado está destinado al profesor para que pueda profundizar en sus conocimientos con relación a la vibrante múltiple.

Para Quilis y Fernández (1997, p. 129), las consonantes vibrantes tienen como característica principal poseer una o varias interrupciones momentáneas durante la salida del aire, esto ocurre por el contacto entre el ápice de la lengua y los alvéolos. Cuando se producen las vibrantes, las cuerdas vocales vibran. Los autores caracterizan los fonemas vibrantes del español desde el punto de vista fonológico en: a) simple /r/ y b) múltiple /r/. Desde el aspecto fonético caracterizan los sonidos vibrantes en: a) simple [r] y b) múltiple [r].

En el caso de la vibrante múltiple, Quilis (1997, p. 65) la caracteriza por tener un solo alófono [r] que puede aparecer en el inicio o en el interior de palabra, en posición prenuclear, antes de vocal, precedida de vocal o de las consonantes [n] o [l]. Corresponde, ortográficamente, a la grafía *r* cuando se encuentra en posición inicial de palabra /'roka/ ['roka] *roca*; o en posición medial precedida de *n* o *l*: /alrede'doR/ [alrere'dor] *alrededor*; corresponde también a la grafía “*rr*”, cuando está en posición intervocálica, en el interior de palabra: /'karo/ ['karo] *carro*.

En portugués, de acuerdo con Callou (1987), hay dos tipos de “*r*” que se oponen en posición intervocálica como en: *caro* /r/ - *carro* /R/. Comúnmente se reconoce como el llamado “/r/ fraco” y “/R/ forte”. En gran parte de las regiones de Brasil, la “*r*” en inicio de sílaba suena diferente. En “*Barra*” y “*Rios*” se puede pronunciar en portugués como [x] o [h].

Conclusiones

En el *Nuevo Ven 1*, *Nuevo Ven 2* y *Nuevo Ven 3*, la enseñanza de la pronunciación aparece solo en el libro 1, dentro de las unidades, al final del apartado C, bajo el título *Pronunciación y Ortografía*; en los volúmenes siguientes ya no encontramos ninguna referencia a la enseñanza de la pronunciación, ni tampoco actividades para esta finalidad; eso nos permite afirmar que para los autores no hay necesidad de enseñar la pronunciación de esta lengua en los niveles más altos, lo que en nuestra opinión constituye un error pues el alumno todavía no domina todos los aspectos que involucran la adquisición de la competencia fónica. Cada unidad trabaja solo un tema de pronunciación/ortografía. En el *Nuevo Ven 1*, se trabajan más los elementos suprasegmentales (acento y entonación); sobre los segmentales, se encuentran ocho de los sonidos consonánticos del español [x], [r], [r], [ø], [k], [ɲ], [g] y [b] y ninguna vocal o encuentro vocálico.

Las actividades utilizadas para la enseñanza de la pronunciación consisten en escuchar, comprobar y repetir, señalar, escribir o clasificar, y no se separan de la ortografía, pues se observa que están enfocadas más al aprendizaje de la ortografía que de la pronunciación y no se relacionan con la lengua oral. También se ha advertido la ausencia de actividades contrastivas, es decir, no se han tenido en cuenta las posibles dificultades específicas de pronunciación de brasileños estudiantes de español. En los tres volúmenes, se observan diferentes ejercicios de comprensión oral relacionados con los temas de la unidad y con los contenidos gramaticales propuestos; sin embargo, en los ejercicios de pronunciación no se establece ninguna relación entre la enseñanza de la pronunciación y la lengua oral, es decir, estas actividades se desarrollan con el predominio del apoyo de la lengua escrita.

La propuesta didáctica aquí presentada es un intento de trabajar la pronunciación de una forma más contextualizada y comunicativa; no obstante, sabemos que el trabajo puede mejorar y, en el futuro, pretendemos ampliar nuestros estudios y enfocarlos hacia para una propuesta didáctica a nivel suprasegmental. Exponemos solo una muestra de actividad que puede servir de uso por parte de profesores y estudiantes de español como lengua extranjera, especialmente, alumnos del curso de turismo.

Referencias

AHUMADA, Gladys Pilar. La enseñanza de la pronunciación de ELE: una asignatura pendiente. 2010. 138 p. Trabajo de fin de máster (Máster en Études hispaniques)- Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal, Montréal, 2010. Documento en línea: <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4508/Ahumada_Gladys_P_2010_these.pdf>. Consulta: 06 jun. 2018.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel; BRISOLARA, Luciene Bassols, PEROZZO, Reiner Vinicius. Curtindo os sons do Brasil: fonética do português do Brasil para hispanofalantes. Lisboa: Lidel – edições técnicas, 2017.

AURRECOECHEA MONTENEGRO, Edith. La pronunciación y su tratamiento en el aula E/LE. 2002. 59 p. Trabajo de fin de máster (Máster en enseñanza de español como lengua extranjera)-Facultad de las Artes y las Letras, Universidad de Nebrija, 2002. Documento en línea: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2009_BV_10/2009_BV_10_01Aurrecoechea.pdf?documentId=0901e72b80e1fee8>. Consulta: 08 abr. 2018.

BERTOLÍ RIGOL, Marta. La pronunciación por tareas en la clase de E/LE. 2012. 467 p. Tesis doctoral (Doctorado en Ensenyament de Llengües I Literatura)-Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universidad de Barcelona, Barcelona, 2012. Documento en línea: <http://www.tesisenxarxa.net/bitstream/handle/10803/134881/MBR_TESIS.pdf?sequence=1>. Consulta: 08 abr. 2018.

BLANCO, Andrea. Análisis del cubrimiento dado a la pronunciación en manuales vigentes de E/LE: recomendaciones para optimizar su inclusión en el Enfoque Comunicativo. 2014. 102 p. Trabajo de fin de máster (Máster europeo en aprendizaje y enseñanza de español en contextos multilingües e internacionales). Universidad Libre de Berlín, Berlín, 2014. Documento en línea: <http://www.diss.fuberlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDOCs_derivate_000000003851/TEsISxAB.pdf>. Consulta: 09 jul. 2018.

CALLOU, Dinah M. Isensee. Variação e distribuição da vibrante na fala urbana culta do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1987.

CANTERO, Francisco José. “Conceptos clave en lengua oral”. En MENDOZA, Antonio (Org.). Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona: Horsori, 1998. Documento en línea: <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica-biblioteca/10_AMH.pdf>. Consulta: 09 jun. 2015.

_____. “Fonética y didáctica de la pronunciación”. En MENDOZA, Antonio (Org.). Didáctica de la lengua y la literatura. Madrid: Prentice Hall, 2003. <Documento en línea: http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica-biblioteca/10_AMH.pdf>. Consulta: 09 marzo 2015.

CASTRO, Francisca, *et al.* Nuevo Ven 1. Madrid: Edelsa, 2011.

CASTRO, Francisca.; MARÍN, Fernando.; MORALES, Reyes. Nuevo Ven 2. Madrid: Edelsa, 2011.

CHELA FLORES, Bertha. La integración de la pronunciación con otras áreas de la enseñanza de un segundo idioma. Lengua Americana. Año XI N° 20 (2007), p. 69-78. Documento en línea: <<http://produccioncientificaluz.org/index.php/lingua/article/view/17184/17158>>. Consulta: 02 jul. 2018.

CONSEJO DE EUROPA. Marco Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación. Madrid: Artes Gráficas Fernández Ciudad, S. L, 2002. Documento en línea: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>. Consulta: 10 jul. 2018.

DE FARIAS, Maria Solange. La formación del profesor para la enseñanza de la pronunciación y sus repercusiones en las clases de ele para brasileños potigües y cearenses. Actas del XXVI Congreso Internacional de la ASELE: La formación y competencias del profesorado de ELE.

Granada, 2015. Documento en línea:
<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxvi.htm>. Consulta: 20 jul. 2018.

MARÍN, Fernando; MORALES, Reyes.; UNAMUNO, Mariano del M. Nuevo Ven 3. Madrid: Edelsa, 2010.

MARTÍNEZ ASIS, Francisco. Estudio de una intervención pedagógica para la enseñanza de la pronunciación inglesa en 4º curso de la E.S.O. 2004. 527 p. Tesis doctoral (Doctorado en Didáctica de la lengua inglesa). Universidad de Murcia, Murcia, 2004. Documento en línea: <<http://www.tesisenred.net/handle/10803/10812;jsessionid=685BA32359C951E00BDCCB827F5E6783.tdx1>>. Consulta: 12 nov. 2017.

POCH OLIVÉ, Dolors. Fonética para aprender español: *Pronunciación*. Madrid: Editorial Edinumen, 1999.

QUILIS, Antonio. Principios de fonología y fonética españolas. Madrid: Arcos Libros, 1997.

QUILIS, Antonio; FERNÁNDEZ, Joseph A. Curso de fonética y fonología españolas. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1997.

La enseñanza de la traducción para el turismo y la formación de profesores de ELE: experiencias en el *Museu da Gente Sergipana* *Governador Marcelo Déda*

Sabrina Lafuente

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Consideraciones iniciales

Me gustaría empezar este capítulo haciendo algunas consideraciones sobre su título y, por ende, sobre los temas que trataremos en él. Desde puntos de vista más conservadores, podría parecer que abordaremos dos esferas que no suelen relacionarse con frecuencia: la formación docente de español como lengua extranjera (ELE) y la enseñanza de la traducción para el turismo. No obstante, tendremos la oportunidad de constatar en las líneas que siguen que estos dos campos no son divergentes, sino más bien convergentes y no tienen por qué competir necesariamente entre sí. Para ello, pretendo presentar el proyecto de iniciación científica: “Teoria e prática da tradução no Museu da Gente Sergipana Gov. Marcelo Déda (MSG)”, realizado en el año académico de 2017-2018. En él participaron alumnos de la licenciatura en letras portugués-español de la *Universidade Federal de Sergipe*, y se pretendió proporcionar a los discentes la oportunidad de aprender sobre las prácticas de la traducción centradas en el turismo. Con eso, se esperaba que pudieran profundizar en los conocimientos tanto de la lengua española como de la propia variación lingüística y cultural de Sergipe, el más pequeño de los nueve estados que conforman la región nordeste de Brasil. Los trabajos de traducción realizados abarcaron los letreros explicativos de las diferentes secciones del museo, así como la revisión y traducción al español de las mediaciones orales realizadas por sus educadores y también una serie de talleres con nociones básicas de lengua española para los trabajadores de este museo. Por cuestiones de espacio, en las páginas que siguen nos detendremos, únicamente, en presentar la primera parte del proyecto, el proceso de traducción de los letreros del museo y sus implicaciones para la formación docente de ELE.

1. Conociendo el MSG⁷⁵

Para que entendamos en profundidad la importancia y la magnitud del *Museu da Gente Sergipana*, es necesario exponer aquí algunas de sus particularidades. El museo está localizado en un edificio histórico de 1926, el cual fue parte del escenario sergipano desde su fundación, en ese mismo año, y sirvió como abrigo del *Colegio Atheneu Sergipense* hasta 1969. Después de esto, se utilizó como sede de diferentes instituciones y órganos públicos, hasta quedar inactivo en 1996. En 2009 el *Instituto Banese* comenzó las obras de restauración, con el fin de que este albergara no solo su propia sede, sino también el *Museu da Gente Sergipana*. En 2012 este proyecto resultó vencedor del premio “Lo mejor de la arquitectura 2012”, en la categoría “restauración”, premio promovido por la revista brasileña “*Arquitetura e Construção*”.

⁷⁵ Los datos e informaciones aquí expuestas provienen tanto de documentos institucionales como de la página web del museo, disponible en: <http://www.museudagentesergipana.com.br>. Accedido el 07/08/2018.

El museo está compuesto por diversos ambientes en los cuales se representan diferentes aspectos culturales de la comunidad sergipana. Entre estos ambientes, los siete que se encuentran en la parte superior del edificio presentan las exposiciones permanentes del museo y fueron los escogidos como objeto de nuestro proyecto de traducción. El *Museu da Gente Sergipana Governador Marcelo Déda* se inauguró el 26 de noviembre de 2011 y es el primer museo multimedia interactivo de las regiones norte y nordeste de Brasil, siendo comparado únicamente con los dos museos de referencia en todo el territorio nacional (*Museu da Língua Portuguesa* y *Museu do Futebol*), ambos situados en São Paulo. En él podemos encontrar espacios tecnológicos e instalaciones interactivas focalizadas en la exposición del acervo del patrimonio cultural material e inmaterial de Sergipe. Otra de las particularidades de esta institución es que no cobra entrada a sus visitantes, puesto que se considera patrimonio del pueblo y para el pueblo. Recibe cerca de siete mil turistas al mes, oriundos de los cinco continentes, siendo muchos de habla hispana. Como comentaba anteriormente, los espacios a los cuales nos hemos dedicado en nuestro proyecto son los permanentes, entre los que están dispuestas las siguientes secciones, separadas en siete ambientes:

(i) *Josevende*. Esta sección lleva el nombre inspirado en el feriante José y reproduce una feria libre, una especie de mercadillo artesanal donde se suelen cambiar ideas, productos y servicios. Este personaje especial está representado por una proyección visual del vendedor que interactúa con los visitantes, los cuales pueden hacerle y contestarle preguntas sobre los productos que ofrece.

(ii) *Seu cordel* (su cordel) es un espacio dedicado a la literatura de cordel, muy típica de esta región. En esta sección, el visitante tiene acceso a diferentes cordeles en formato de libros colgados de la pared. También existe la posibilidad de elegir uno de ellos para leerlo en voz alta, con la opción de grabarlo y enviarlo al canal de YouTube que tiene esta sección.

(iii) *Seu repente* (su repente). El *repente* es una especie de canción cantada por dos repentistas. Está basada en la improvisación poética y posee diversos modelos de métrica, siempre prevaleciendo la rima perfecta. Hay varias modalidades de *repente*, aunque todas tienen origen en la región nordeste brasileña. En este espacio, el visitante puede elegir en la pantalla al repentista para verlo en vídeo y, a continuación, puede “cantar” una respuesta a los repentistas, grabarla y publicarla en el canal *Seu repente* de YouTube. En las paredes hay diversas rimas que sirven de inspiración. A continuación, podemos apreciar ilustraciones de estas secciones:

Imagen 1: *Josevende*.



Fuente: Archivo MSG.

Imagen 2: Su repente.



Fuente: Archivo MSG.

Imagen 3: Su cordel.



Fuente: Archivo MSG.

(iv) *Nossos trajes* (nuestros trajes) es un espacio donde un espejo “mágico” hace que el visitante se vea a sí mismo con diferentes trajes típicos de la provincia. Esas indumentarias reproducen la riqueza cultural de los bailes, sus movimientos y sus participantes, uno de los patrimonios de su pueblo.

(v) *Nossos leitos* (nuestros cauces). En esta sala es posible apreciar la variedad de ecosistemas que se dan en el estado de Sergipe, como el desierto, la mata atlántica y los manglares. El visitante se sube a una pequeña canoa ubicada en un túnel y ve imágenes proyectadas en las paredes, dando la impresión de que está haciendo un viaje por el ecosistema local. También se encuentran letreros explicativos con dibujos de la fauna y la flora regional.

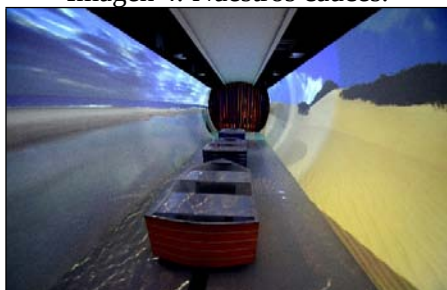
(vi) *Nossos pratos* (nuestros platos). En esta instalación, una mesa interactiva dispone de diversos ingredientes de la cocina sergipana. Con la sombra de la mano, se pueden componer los platos típicos proyectados en ella, llevando sus ingredientes al centro de la mesa.

(vii) *Nossas roças* (nuestros cultivos). Este espacio ofrece un juego educativo en una pantalla interactiva en la cual se aprende sobre el funcionamiento de una pequeña plantación de productos típicos de la región. En él, el visitante puede practicar actividades como sembrar, regar, cosechar, alimentar y vender. Se fomenta el aprendizaje sobre la agricultura familiar, la base de la economía local.

(viii) *Midiateca* (mediateca). En esta sala, también equipada con terminales interactivos, es posible navegar por todo el contenido del museo. Además, podemos encontrar un panel hecho con el típico encaje artesanal de la región llamado *renda irlandesa* que da forma a una línea temporal con los principales momentos de la historia de Sergipe. A este mural lo llamamos “encaje del tiempo”.

(ix) *Nossas praças* (nuestras plazas). En esta sala cuadrada encontramos la reproducción del que fue el Carrusel de Tobias, el cual llegó a Aracaju en el año 1904 y se ubicaba desde entonces cada Navidad en el parque Teófilo Dantas. Este carrusel fue la mayor atracción de la ciudad y en su homenaje el visitante, al girarlo, encontrará diferentes proyecciones en las paredes de las más bellas plazas de la ciudad. A continuación, vemos algunos de estos espacios:

Imagen 4: Nuestros cauces.



Fuente: archivo MSG.

Imagen 5: Nuestros platos y nuestros cultivos.



Fuente: archivo MSG.

Imagen 6: Nuestras plazas.



Fuente: archivo MSG.

(x) *Nossas historias* (nuestras historias). Aquí se hace un homenaje a las mujeres y los hombres de la región, quienes aprendieron a encontrar soluciones para salir adelante a pesar de las continuas dificultades. Es un bello laberinto con vitrinas que se van iluminando conforme el visitante recorre el camino. En ellas aparecen reproducciones de objetos claves para el desarrollo de la economía local.

(xi) *Nossos cabras* (nuestros hombres). Sergipe es la cuna de diversos filósofos, artistas, poetas, historiadores e intérpretes de la cultura brasileña y, por eso, en esta galería encontramos algunos de esos personajes que cuentan sus historias por medio de pantallas.

(xii) *Nossos marcos* (nuestros marcos). En esta parte del museo, al jugar con una peonza, el visitante conoce algunos de los principales monumentos arquitectónicos de Sergipe, por medio de proyecciones.

(xiii) *Nossas festas* (nuestras fiestas). Por medio de un divertido juego de rayuela, los visitantes descubren las distintas fiestas populares de Sergipe, incluyendo también manifestaciones religiosas, familiares y momentos de afirmación de la identidad de su pueblo. Tanto la música como las imágenes son proyectadas en el suelo, mientras se juega.

(xiv) *Nossas coisinhas* (nuestras cositas). Aquí nos encontramos con un juego memorístico en el cual, en cada cubo dispuesto en una pared, hallamos un objeto típico de la cultura sergipana, acompañado de una canción o poema que haga mención a dicho objeto.

(xv) *Nossos falares* (nuestra habla) es un pasillo donde en las paredes podemos apreciar el vocabulario típico de la región, pintado en diferentes tamaños y colores. Los guías explican muchos

de ellos, permitiendo a los visitantes que su propia curiosidad también los alimente. Abajo vemos algunos espacios:

Imagen 4: Nuestros marcos.



Fuente: archivo MSG.

Imagen 5: Nuestras fiestas y nuestras cositas.



Fuente: archivo MSG.

Imagen 6: Nuestra habla.



Fuente: archivo MSG.

En la parte anexa al museo también podemos encontrar el *Café da Gente*, donde se ofrecen una serie de comidas típicas de la región. Además, este café alberga algunas exposiciones temporales y presentaciones artísticas, las cuales se encuentran en espacios reservados para ello. Estos ambientes también sirven de marco en importantes eventos culturales anuales ya conocidos y celebrados por su pueblo, como: *Folia da Gente* (sucede en carnavales: “Fiesta de la Gente”), *São João da Gente Sergipana* (para celebrar San Juan, sucede en junio), *Agosto: Mês das Culturas da Gente* (sucede en agosto, en el mes en que se celebran las diferentes manifestaciones culturales de la provincia), *É tempo de Criança* (tiene lugar en octubre, por motivo de la celebración del día de los niños de Brasil: “Es tiempo de Niños”) y *Natal da Gente Sergipana* (ocurre en diciembre, con motivo de la navidad: “Navidad de la Gente Sergipana”).

2. La traducción y la formación de profesores de ELE

Es bien sabido que la traducción tuvo su momento de gloria con el método Gramática y Traducción⁷⁶. Algunos autores como Lucindo (2006) incluso han defendido que la traducción fue la actividad que más función desempeñó en la enseñanza de las lenguas extranjeras. También sabemos que, a partir de la introducción del Método Directo y los que lo sucedieron, la traducción pasó a ser incluso condenada en la enseñanza de LE. Como también se sabe, o por lo menos así lo intuyen muchos profesores, en la práctica esta siguió haciéndose valer, aunque no tuviese un papel central como antes. Afortunadamente, desde las dos últimas décadas y en los días actuales, vemos una tendencia a recuperar gradualmente la función de la traducción como herramienta pedagógica, aunque no sin cierta resistencia por parte de la comunidad académica. En trabajos como los de Cook (2010), por ejemplo, encontramos una amplia discusión sobre el rechazo a la traducción en la enseñanza de lenguas.

A ese respecto, también hemos visto la división que se ha producido entre la “traducción pedagógica”, es decir, el uso de esta para la didáctica de las lenguas y la “pedagogía de la traducción” que sería su enseñanza para medios profesionales. Sin embargo, esta dicotomía no acaba de convencer a los investigadores que entienden la traducción como una actividad

⁷⁶ Leffa (1988, p. 1-2) defiende que este, así como otros, debería considerarse un enfoque más que un método.

comunicativa (entre ellos, COOK, 2010 y CARRERES, 2014). En las palabras de Carreres *et al.* (2017, p. 102), las cuales hacemos nuestras:

Durante décadas, esa visión reduccionista ha servido de argumento a los estudios de traducción (translation studies) para distanciarse de la traducción en la enseñanza de lenguas. Y ese distanciamiento ha constituido una de las señas de identidad que han caracterizado la didáctica de la traducción profesional desde sus comienzos. Cuestionarla puede suponer, para algunos, sacudir los cimientos de una disciplina fundada sobre la dualidad entre traducción no comunicativa y comunicativa, o, en otras palabras, traducción como medio para el aprendizaje de una lengua y traducción como fin en sí misma. Sin embargo, aceptar que la traducción en el aprendizaje de lenguas puede formar parte de una metodología comunicativa, y que la traducción es una actividad normal de lengua (no solo para especialistas), lejos de suponer una amenaza para la traducción profesional y su didáctica, abre nuevas y estimulantes posibilidades de diálogo y contribuye a crear sinergias entre el aprendizaje de segundas lenguas y los estudios de traducción.

Como vemos, existe una nueva percepción sobre las funciones de la traducción en la cual se la considera una parte importante de las actividades reales en el uso efectivo de las lenguas. La importancia que viene tomando el tema ha provocado que incluso varios investigadores hayan llegado a considerarla como “la quinta destreza”⁷⁷. Aunque tal discusión no tenga lugar aquí, nos alienta saber que existe un movimiento creciente favorable a la utilización de la traducción en la enseñanza de las lenguas, principalmente de ELE. Tanto es así que el *Journal of Spanish Language Teaching* ha dedicado en el último año un monográfico entero sobre el tema, con la intención de fomentar su discusión, puesto que, según sus organizadoras, aunque se haya vivido un “giro tradutológico”, aún son escasos los trabajos en este ámbito (CARRERES *et al.*, 2017, p. 99). También en Brasil el crecimiento del interés por el asunto es demostrable, como lo hicieron Abio y Barandela (2014), quienes constataron la existencia de más de 60 referencias de trabajos relacionados con la traducción y la enseñanza de las lenguas extranjeras en los últimos años en este país. En consonancia con ello, Ridd (2009), en la introducción de un número especial de la revista *Horizontes de Lingüística Aplicada* dedicado a este tema, defiende que ya no se discute si la traducción es relevante o no para el aprendizaje de las lenguas, sino cómo sacar el mejor provecho de esta compleja y rica actividad.

Ya en lo que respecta a la enseñanza del español para brasileños, específicamente, diversos autores se han posicionado en el sentido de defender que la utilización de la traducción como instrumento pedagógico podría disminuir las interferencias y su consecuencia más nefasta, la fosilización, tan presente en los aprendices de lenguas próximas (véanse, por ejemplo, SILVA y RIDD 2007; CALVO CAPILLA y RIDD, 2009). En este mismo sentido, Hurtado Albir (1988) argumentaba que aprender a traducir de forma consciente podría ayudar en las transferencias positivas y contener las negativas⁷⁸. En publicaciones más recientes como la de Abio y Barandera (2014) también se defiende que el uso de la traducción en las lenguas próximas, apoyado en actividades y materiales variados, puede ser de utilidad.

Con todo lo expuesto hasta ahora, parece evidente que la traducción ha cambiado de lugar. Si antes llegó a ser la villana de la enseñanza de lenguas, ahora está más cerca de ser una gran aliada, sobre todo para aquellas lenguas próximas. Y si encauzamos un poco más su uso, veremos que es de gran valía en la formación del profesorado de ELE. A ese respecto, es cierto que encontraremos menos trabajos publicados, aunque en la práctica su reclamo también va en aumento. Y aquí hacemos referencia tanto a lo que sería el uso de la traducción en clase como instrumento de aprendizaje, como en la enseñanza profesional (por muy polémica que sea esa división, tal como hemos visto). Respecto a esta última, en específico, cada vez son más los grados de formación de profesores que incluyen por lo menos una asignatura sobre la traducción como actividad profesional, incluso por delante de una asignatura sobre “traducción pedagógica”.

⁷⁷ Para más detalles respecto a esa posición véase Carreres *et al.* (2017).

⁷⁸ Sobre la importancia en poner atención en las transferencias negativas en el aprendizaje de las lenguas próximas, en específico en el caso de la formación docente de español para brasileños, véase la reciente tesis de Lafuente (2017).

Esto demuestra que una visión más global y entrelazada del aprendiente de lenguas y el traductor es posible y empieza a configurarse. Estamos de acuerdo con lo que abogan Carreres *et al.* (2017), basándose en los postulados de Cook (2010) y Carreres (2014), que el traductor es un eterno aprendiente de lenguas y que el aprendiente de lenguas es un traductor natural o espontáneo. Y, también por ello, como comentan las autoras, aunque durante mucho tiempo las áreas de enseñanza de lenguas y de formación de profesores hayan estado en sentidos opuestos y dedicándose a demarcar sus aspectos contrastivos, hoy día entendemos que son áreas afines y que tienen mucho que aportar la una a la otra (CARRERES *et al.*, 2017, p. 103).

El sentido práctico de esa visión queda patente cuando nos encontramos con universidades que tienen grados en traducción y que en ellos se oferta alguna asignatura sobre la enseñanza del español como lengua extranjera (véase por ejemplo el caso de la Universidad Jaume I de Castellón y su grado en Traducción e Interpretación). Tampoco sería impensable incluir una asignatura de traducción o, en su defecto, proyectos como el que presentamos aquí, en las licenciaturas de formación de docentes de español como lengua extranjera. Una y otra formación no tienen por qué excluirse mutuamente. A ese respecto, tenemos buenos ejemplos también en Brasil, como en la *Universidade Federal de Santa Catarina* que ofrece precisamente asignaturas de traducción en sus grados de formación de profesores de lengua extranjera, entre tantas otras.

Un último aspecto de la discusión teórica respecto a los estudios de traducción que nos gustaría subrayar y que tiene que ver especialmente con nuestro proyecto es la llamada “traducción inversa”, es decir, “aquella en la que el traductor trabaja desde su lengua nativa o de uso habitual para producir un texto meta en una segunda lengua” (CARRERES *et al.*, 2017, p. 103). Según las autoras citadas, muchos estudios no suelen abarcar este tipo de traducción ya que, por lo menos en el espacio europeo, “se da por sentado que los traductores profesionales deben traducir exclusivamente a su lengua materna o lengua de uso habitual (lengua A)” (*ibid.*, p. 103). Parece ser que esta idea está basada en el mito del nativo como hablante ideal o hablante “perfecto”. Nosotros, así como las investigadoras mencionadas, estamos firmemente en contra de la visión monolingüe del hablante bilingüe, como ya lo describía Cook (1992). De hecho, en un estudio anterior, ya nos posicionamos en contra de esta visión en la que el hablante de L2/LE es constantemente comparado con el hablante nativo, puesto que es de sobra sabido que no son comparables (LAFUENTE, 2016). Además, el ser un hablante nativo de la lengua no le confiere necesariamente de por sí ser competente en ella en cuestiones de estilo o corrección lingüística, y lo mismo debe valer para la traducción. No existen indicios demostrables científicamente de que la traducción inversa pierda calidad o incluso importancia. Ya en los casos de aprendices de LE, esta es la más indicada si queremos fomentar el conocimiento de la lengua de llegada, puesto que traducirán a ella y en este proceso deben desarrollar diferentes subcompetencias, lo que nos llevaría al modelo de hablante multicompetente de lengua extranjera/segunda lengua de Cook (1992).

3. Marco metodológico

Este proyecto abarcó diferentes etapas complementarias. La primera de ellas tuvo que ver con la formación en los estudios de la traducción para los alumnos de grado de formación de profesores de ELE, puesto que en su carrera no hay ninguna asignatura sobre traducción y ninguno de ellos había tenido experiencia previa con el campo. De esta manera, se leyeron y se discutieron diferentes temas relacionados con los quehaceres del traductor, así como cuestiones importantes como la fidelidad, la correspondencia semántica entre dos lenguas, etc. Algunos de los autores en los cuales nos basamos fueron Arrojo (1986), Benjamin (2001), Britto (2008), Goethe (2001), Lafuente (2011), Nietzsche (2001), Oustinoff (1956), Schleiermacher (2001) y Schopenhauer (2001).

Por otro lado, también se hizo necesaria una formación técnica referente a las herramientas de las que dispone el traductor y que les servirían posteriormente a nuestros alumnos. Por tanto, se les ofreció una breve formación sobre diccionarios y corpus como recursos imprescindibles para la traducción. Dicha formación se compuso de textos teóricos respecto del tema (WELKER, 2004;

CRUZ PIÑOL, 2012) y también un apartado práctico en el que pudieron practicar las posibilidades que dichas herramientas brindan al traductor. Para las traducciones optamos por utilizar los diccionarios en línea dada la facilidad en su uso y su nulo coste. Los diccionarios que utilizamos fueron monolingüe de la lengua española - *Diccionario de la Lengua Española (DLE)*⁷⁹; monolingüe de la lengua portuguesa - *Diccionario PRIBERAM*⁸⁰; bilingüe español portugués - *Diccionario Wordreference*⁸¹; de sinónimos (portugués) - *Dicionário de Sinônimos Online de português do Brasil*⁸²; de sinónimos (español) - *Diccionario de Sinónimos El Mundo*⁸³. También recurrimos a los *corpus*: *Corpus de referencia del español actual (CREA)*⁸⁴ y *Corpus diacrónico del español (CORDE)*⁸⁵; y el *corpus* paralelo bilingüe *Linguee*⁸⁶.

Además, utilizamos como herramienta el *Google Imágenes* en los casos en los que los diccionarios no eran del todo efectivos de cara a solucionar las dudas que iban surgiendo en relación con determinados vocablos, principalmente cuando nos introducimos en los campos de la biología, como son la fauna y la flora, áreas que no son de nuestro dominio. En estos casos, utilizar esta herramienta nos permitió realizar una traducción más precisa y estimuló también el aprendizaje de nuevos vocablos, puesto que pudimos entender y comparar variaciones cruciales para una traducción lo más fiel posible. En suma, el valor de la precisión de la traducción técnica en estos casos se vio de manera evidente, suponiendo un gran aprendizaje para nuestros alumnos.

Una tercera parte del estudio consistió en visitas frecuentes a las instalaciones del museo con el objetivo de comprender en profundidad sus espacios y las funciones de cada uno. Estas visitas, siempre guiadas por funcionarios experimentados del museo, fueron de suma importancia para nuestro entendimiento sobre las particularidades de esta institución, así como de las representaciones culturales en ella plasmadas, las cuales serían traducidas por nosotros. Como hemos comentado, el MSG posee siete espacios de muestra permanente, dentro de los cuales podemos encontrar varias secciones, cada una con sus respectivos letreros explicativos fijados en sus paredes. Estos tienen la función de orientar al visitante que no esté bajo una visita guiada para que pueda entender las exposiciones y también interactuar con las diferentes propuestas de forma autónoma. Dichos letreros explicativos, que se encuentran en portugués e inglés, fueron los objetos de nuestra traducción al español.

En la cuarta parte, la cual ocurría de manera concomitante con la tercera, tradujimos los espacios, analizando para esto las necesidades intrínsecas de cada uno de ellos y, durante las reuniones teóricas y prácticas que manteníamos, discutíamos las principales dificultades y sus posibles soluciones. Los alumnos participantes se encontraban entre el 5º y el 7º curso de un total de 10, por lo que era imprescindible también que el profesor tutor revisase minuciosamente todo el material que estaban traduciendo. De esta manera, la dinámica funcionaba de forma que ellos:

(i) conocieran el espacio que traducirían, incluyendo los aspectos culturales, su objetivo de cara al visitante del museo. En esta etapa, precisaban investigar otros aspectos más característicos de cada espacio como, por ejemplo, vida y obra de los autores, compositores, artistas locales presentados, si era el caso, o incluso sobre la fauna y la flora, sobre la cocina o sobre los objetos que albergaba el museo a fin de entender el qué traduciríamos. Una vez esto ocurría, podríamos pasar a la siguiente fase;

(ii) la traducción de los letreros explicativos del museo. En esta etapa, los letreros eran repartidos y los alumnos procedían a su traducción al español, luego el profesor las revisaba, marcando los aspectos que deberían ser examinados y al final, en una reunión, discutíamos sus

⁷⁹ Disponible en: <<http://dle.rae.es>>. Accedido el 07/08/2018.

⁸⁰ Disponible en: <<https://www.priberam.pt/>>. Accedido el 07/08/2018.

⁸¹ Disponible en: <<http://www.wordreference.com>>. Accedido el 07/08/2018.

⁸² Disponible en: <<https://www.sinonimos.com.br/>>. Accedido el 07/08/2018.

⁸³ Disponible en: <<https://www.elmundo.es/>>. Accedido el 07/08/2018.

⁸⁴ Disponible en: <<http://corpus.rae.es/creanet.html>>. Accedido el 07/08/2018.

⁸⁵ Disponible en: <<http://corpus.rae.es/cordenet.html>>. Accedido el 07/08/2018.

⁸⁶ Disponible en: <<https://www.linguee.es>>. Accedido el 07/08/2018.

dudas. Con eso conseguíamos que los alumnos pudieran externalizar e incluso debatir sobre sus errores y sus creencias acerca del idioma extranjero, enseñar y aprender de manera colaborativa, así como también a partir de las explicaciones de la profesora;

(iii) en la tercera y última parte, los alumnos hacían la revisión de sus traducciones e incluso en algunas ocasiones la revisión de las traducciones de sus compañeros y entregaban a la profesora una versión final para que esta realizara también la última revisión.

Es importante señalar que se instruyó a los alumnos para que no utilizaran herramientas como los traductores automáticos, ya que la intención principal era que ellos aprendieran de sus traducciones no solo el mero hecho traducir en sí, sino que también pudieran aprender más sobre la lengua española, hecho que entendemos que no hubiera ocurrido de la misma manera con la traducción automática. Aunque somos partidarios de utilizarla también en algunos casos e incluso existen buenas técnicas para aprender lengua revisando las traducciones automáticas, sus aciertos y errores, este no era nuestro objetivo en este proyecto.

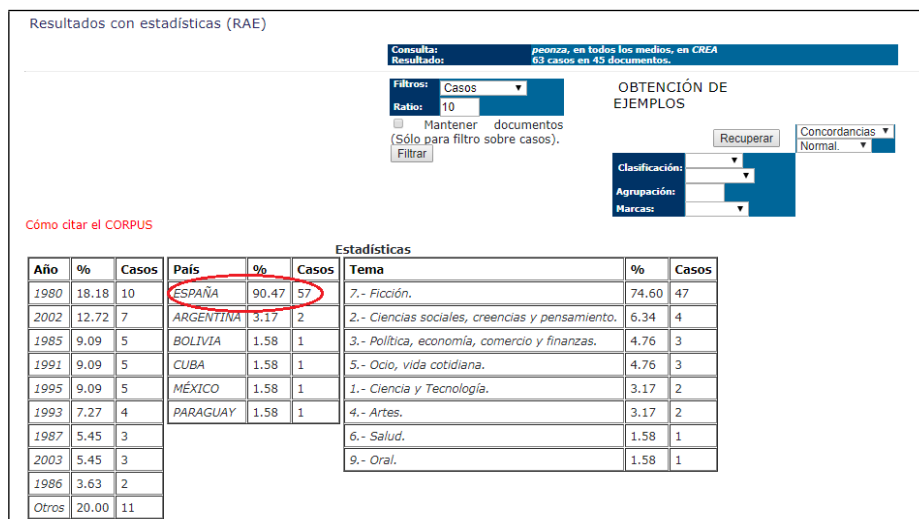
4. Las traducciones

Para Moreno y Tuts (2004, p. 1203) el español para el turismo es una “denominación demasiado amplia con la que nos vemos obligados a abarcar subsectores, algunos de los cuales representan una especialización en sí mismos”. De hecho, al llevar a cabo este proyecto, hemos constatado que las autoras no faltaban a la verdad. En nuestro caso, nos encontramos con una serie de desafíos para los cuales logramos encontrar diferentes soluciones. Estos desafíos tenían que ver con la diversidad de temas que hemos tenido la oportunidad de traducir y, principalmente, su contenido. Si en algunas secciones podríamos tener contacto con la culinaria, en otras nuestro foco podía estar centrado en asuntos tan distantes como la biología o la literatura. Este abanico de especialidades fue extremadamente enriquecedor, aunque también nos trajo algunos retos, los cuales expongo a continuación.

El primero de ellos consistió en la profunda reflexión acerca de la variedad concreta del español para la cual deberíamos traducir (la lengua de llegada). Y, debido a la inmensa heterogeneidad, principalmente lexical, del español, no fue tarea fácil encontrar una solución para ello. No obstante, nos pareció que sería imperativo aproximarnos a alguna variedad, especialmente en lo que concierne al léxico, por ser este la fuente principal del tipo de traducción que hicimos. Y ahí residían dos cuestiones: la primera, el conocimiento limitado de los alumnos y la segunda, la amplitud de posibilidades de elección dentro del mundo hispano (si es que es posible elegir una sola). Por fin, recurrimos a una solución que nos pareció la más coherente en relación con el objetivo principal del museo, que no es otro que el de fomentar el turismo: optar por la variedad que se acercase a la de la mayoría de sus visitantes del mundo hispano.

Para ello, consultamos los datos de control de visitantes de la institución y con ello nos percatamos de que la gran mayoría de estos provenían de países latinoamericanos, tales como Venezuela, Argentina o Chile. De esta forma, en los casos concretos en los que disponíamos de palabras sinónimas para traducir un vocablo, nos decantábamos, cuando era posible, por aquellas más utilizadas en estos países. Para llevar a cabo estas elecciones, hemos contado con el auxilio de los corpus de lengua citados anteriormente (CREA y CORDE). A continuación, presentamos el ejemplo del vocablo *peño* en portugués (encontrado como *peonza*, *peón* y *trompo* en español en el diccionario bilingüe). Para cada una de estas opciones, procedimos a analizar el vocablo y comparar su incidencia en los corpus. De esta manera, tal como podemos observar en la siguiente imagen, la cual es una muestra de la investigación del vocablo “*peonza*” en el CREA, este aparece un 90% de las veces en registros de España en comparación con valores bastante inferiores respecto a otros países como Argentina, que no llega al 4% (con apenas dos casos) o Bolivia, Cuba, México y Paraguay, los cuales no llegan al 2% (con apenas un caso).

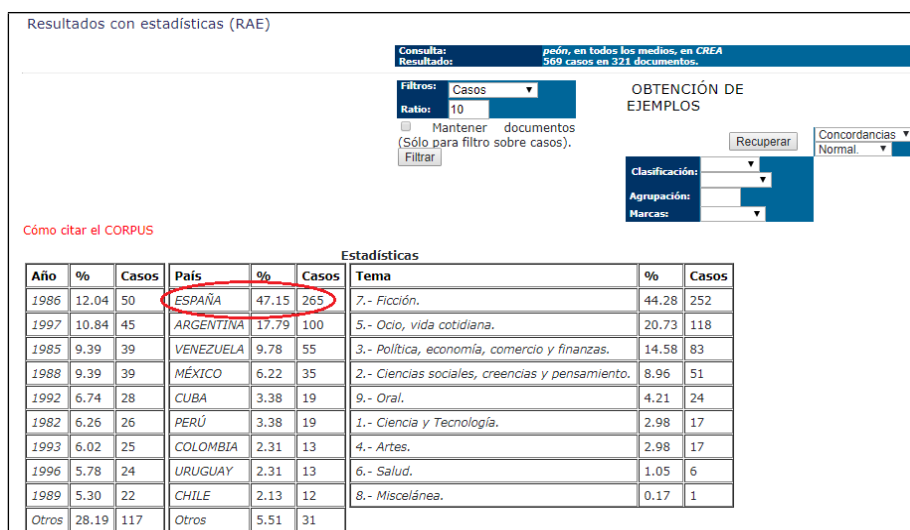
Imagen 7: Incidencia de “peonza” en el CREA.



Fuente: archivo personal.

A su vez, el vocablo “peón” parece estar un poco más presente en textos de países latinoamericanos, en comparación con “peonza” (ocho o más países, contra cinco anteriores), aunque con predominancia absoluta en España con un 47% de los casos.

Imagen 8: Incidencia de “peón” en el CREA.



Fuente: archivo personal.

Por otro lado, la incidencia de "trompo" aparece bastante mejor distribuida, y aunque ocurra también en ocho o más regiones, vemos valores más equilibrados en comparación con diferentes países como Venezuela o España. Pese a que los demás países aparezcan con valores inferiores, estos son superiores a los encontrados en “peón” o “peonza”:

Imagen 9: Incidencia de "trompo" en el CREA.

Resultados con estadísticas (RAE)

Consulta: **trompo, en todos los medios, en CREA**
 Resultado: **216 casos en 135 documentos.**

Filtros: Casos
 Ratio: 10
 Mantener documentos (Sólo para filtro sobre casos).
 Filtrar

OBTENCIÓN DE EJEMPLOS
 Recuperar
 Concordancias Normal

Clasificación:
 Agrupación:
 Marcas:

Cómo citar el CORPUS

Estadísticas

Año	%	Casos	País	%	Casos	Tema	%	Casos
1997	16.66	22	VENEZUELA	31.13	66	7.- Ficción.	29.62	64
2002	14.39	19	ESPAÑA	22.16	47	9.- Oral.	27.31	59
1991	8.33	11	CHILE	8.49	18	5.- Ocio, vida cotidiana.	18.51	40
1995	7.57	10	ARGENTINA	8.01	17	1.- Ciencia y Tecnología.	11.11	24
1977	6.81	9	BOLIVIA	6.13	13	4.- Artes.	5.09	11
1988	6.81	9	CUBA	5.18	11	2.- Ciencias sociales, creencias y pensamiento.	4.16	9
1994	6.81	9	MÉXICO	5.18	11	3.- Política, economía, comercio y finanzas.	3.24	7
1993	6.06	8	COSTA RICA	2.35	5	6.- Salud.	0.92	2
1987	5.30	7	PERÚ	2.35	5			
Otros	21.21	28	Otros	8.96	19			

Fuente: archivo personal.

De esta forma, en este caso nos decantamos por utilizar “trompo”, puesto que es el vocablo más equilibrado entre los tres analizados en relación con la incidencia en textos de diferentes países latinoamericanos. Nuestro procedimiento fue el mismo con cada vocablo respecto a su utilización, de forma que nos aproximamos, tanto como fue posible, a una variedad más latinoamericana, la de nuestros visitantes.

Una vez establecidos estos parámetros para la lengua de llegada, nos topamos con otro reto más: la traducción de las variaciones diatópicas lexicales de la lengua de partida. En muchos casos nos resultó bastante complejo encontrar una traducción para objetos de uso locales. Un ejemplo de ello es el utensilio *jereré*, una especie de red de pesca típica de esta región, hecha artesanalmente con hilo y metal y con la forma de un embudo. La podemos contemplar en la próxima imagen, en que aparece reproducida a gran escala, un homenaje hecho por el museo a este objeto tan emblemático de la cultura Sergipana:

Imagen 10: *Jereré*.



Fuente: archivo MGS.

En este caso no hemos encontrado una traducción que atendiera a la especificidad del *jereré* y que contemplara los países latinoamericanos, por lo que hemos optado por “red de pesca”.

Un tercer desafío tuvo que ver con el léxico de campos científicos desconocidos por nosotros, como los de la biología. Un ejemplo de ello lo podemos encontrar en la siguiente imagen, en la que se ve el letrero del espacio “nuestros cauces”, que incluye al detalle “nuestra fauna” y en el cual se recoge una lista de los animales encontrados en la región, acompañada de su descripción y su nombre científico. En esta imagen, incluimos también un ejemplo de uno de los animales descritos y su traducción.

Imagen 11: Muestra de la traducción del espacio “nuestros cauces” - letrero: “nuestra fauna”.



Fuente: archivo MGS.

Tal como podemos ver, la descripción del animal local “zorrillo-de-oreja-blanca” necesitó una nomenclatura y descripción técnica típica del campo de la biología y con el cual no estábamos familiarizados. No obstante, hemos conseguido superar este obstáculo haciendo uso de los motores de búsqueda en internet, los diccionarios y los corpus. A pesar de que ha sido uno de los puntos más difíciles en lo que se refiere a la traducción técnica, hemos podido completar con éxito la tarea. Una de las herramientas que nos ayudó en estos casos fue el *Google Imágenes*. A través de ella, pudimos comparar los nombres científicos de los animales en distintos países y cerciorarnos de que estábamos en lo correcto.

5. Resultados

Los resultados del proyecto se destacan en dos vertientes: la primera tiene que ver con las traducciones propiamente dichas. Hemos podido llegar a nuestro objetivo que era el de traducir todos los espacios del museo: en total fueron 113 letreros y cerca de 20000 palabras. Fue un extenso e intenso trabajo que culminó con la entrega de esas traducciones al museo. La intención de la institución es que estas sean incorporadas de manera inminente en los próximos meses a los letreros ya existentes, donde ya figuran los textos en portugués e inglés.

Por otro lado, en relación con la formación docente, algunos resultados observables tanto de manera empírica por medio de nuestra propia observación, como a través de la reflexión de los alumnos, también han de ser destacados. Sobre los primeros, se examinó durante la ejecución del proyecto que los discentes demostraron haber desarrollado una postura más atenta a las diferencias del portugués y el español. También quedó patente que desarrollaron una visión más completa sobre la tarea del traductor y las especificidades de la traducción. Una mejoría en la calidad de los textos escritos también fue observada, así como en la capacidad de búsqueda de información, es decir, la autonomía en la investigación sobre diferentes aspectos, ya sean lingüísticos o culturales, una vez que conocieron las diferentes herramientas disponibles para ello (por ejemplo, los motores de

búsqueda o los diferentes diccionarios o corpus). Con todo ello, hemos podido observar, además: (i) la madurez en relación con la comprensión del funcionamiento de la lengua española; (ii) el aprendizaje de diferentes técnicas de traducción; (iii) el reconocimiento de los aspectos lingüísticos, culturales y de identidad de su propia cultura como parte de su formación.

Asimismo, en un cuestionario proporcionado a los participantes al final del proyecto, estos han podido explicitar sus reflexiones acerca de la experiencia. Compartimos aquí algunos datos alentadores, como, por ejemplo, el hecho de que el 100% de ellos se considera más preparado para ejercer como traductor después de la actuación en el proyecto (en una escala de uno a diez, las notas atribuidas por ellos mismos fueron 7, 8 y 9). Todos se consideran mejores conocedores de la lengua española y afirman haber cambiado sus creencias respecto a su funcionamiento, así como ampliado sus conocimientos. Todos los participantes afirman que las técnicas y las herramientas aprendidas como traductores pueden ayudarles también como estudiantes de ELE y declaran que creen importante que exista una asignatura de traducción en su carrera, puesto que esta, además de ayudarles a tener una visión más amplia de lo que implica la traducción como actividad y como profesión, también es fundamental para la ampliación de los conocimientos de la lengua extranjera. En relación con esto, plasmamos aquí una de las respuestas del cuestionario a la pregunta: ¿Cuál sería tu reflexión final al terminar esta experiencia?, como muestra de las reflexiones descritas por los tres participantes:

Participar 1 año en ese proyecto me ayudó muchísimo, principalmente, como estudiante de lengua. Creo que no aprendería todo lo que aprendí de lengua a lo largo de mi carrera si no hubiese participado de ese proyecto. Puedo comparar esta experiencia como una hoja en blanco. Empecé como una hoja recién fabricada que después que se arruga y desarruga jamás estará igual como antes. Eso significa que la hoja de mi vida profesional y personal nunca más será la misma de cuando empecé. Participar del proyecto fue una experiencia enriquecedora. Sé que el aprendizaje es continuo y cuanto más contacto con la traducción, mejor será para mi crecimiento como profesional y conocedor de la lengua. (Participante nº3, documento no publicado)

En consonancia con lo declarado por el alumno, las demás respuestas de los participantes también han puesto de relieve otras excelentes experiencias, matizando que los principales aprendizajes que tuvieron fueron: “La búsqueda de vocabularios específicos y el uso del Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) que presenta estadísticamente el léxico utilizado en Hispanoamérica y España en diversos contextos” (participante n.º 3); “...los estudios de los textos teóricos y también las herramientas que utilizamos, así como las cuestiones relacionadas con el léxico y la estructura de la lengua española” (participante n.º 1); “Asimilé la importancia de los estudios de traducción para la buena práctica de la actividad, las estrategias y las herramientas utilizadas, obtuve más conocimiento del léxico y de la estructura de la lengua española” (participante n.º 2). Otra cuestión promovida por los participantes y que merece ser destacada por la peculiaridad de este proyecto, es la ampliación y quizá incluso el reconocimiento de sus propias manifestaciones culturales, puesto que el *Museu da Gente Sergipana* trata precisamente de eso. Parece ser que, según los relatos de los alumnos, el conocer y el reconocer su cultura en contraste con otras, como hemos podido llevar a cabo, fue uno de los aprendizajes más enriquecedores.

Por último, en cuanto a la actividad profesional en sí, todos los alumnos han declarado que la participación en el proyecto les ha brindado la oportunidad de entender en la teoría y la práctica la actividad profesional del traductor, lo que provocó el interés en seguir, o bien estudiando, o bien actuando, como traductores en un futuro.

6. Consideraciones finales

Hemos empezado este capítulo realizando algunas consideraciones respecto del lugar de la traducción en la enseñanza de lenguas. Para ello, recordamos las principales discusiones sobre el tema y también algunos de los investigadores destacados en este campo. Hemos visto que la traducción ha pasado a tener, en los últimos años, un lugar de reclamo en la enseñanza de lenguas, un lugar que se encuentra muy distante del Método de Gramática y Traducción, y la visión incompleta de lengua que suponía. Hoy día, la traducción se ve como una actividad comunicativa y, desde este punto de partida, se aboga por que tenga también su espacio en las clases de lenguas extranjeras. También se defiende que la traducción es parte del proceso de aprendizaje y que el traductor es un eterno aprendiz de lenguas, así como el aprendiz también será un traductor ya sea en alguna(s) etapa(s) de su aprendizaje o en su vida en calidad de usuario de la LE.

La traducción es, pues, inherente al aprendizaje y despreciarla no parece ser una postura adecuada. Y si es parte del aprendizaje, tomarla como instrumento parece lo más razonable. En el campo de las lenguas próximas, existen evidencias de que la traducción nos dirige a la conciencia del aprendizaje, aspecto fundamental para evitar o incluso superar las transferencias negativas y la fosilización. De esta forma, pensar en modelos de prácticas en las que los alumnos puedan ejercitar los aspectos que abarcan la traducción parece ser un beneficio que no debería ser despreciado. En lo que concierne a la formación docente de ELE, consideramos que es evidente que la traducción, al proporcionar tantos aspectos positivos para el aprendizaje, debería estar incluida en los programas de curso, o, a falta de ello, proyectos de extensión o de investigación podrían traer a la luz los beneficios de este campo.

Hemos presentado en estas páginas un proyecto con el que se pretendía poner en práctica la teoría respecto a los beneficios de aprender una lengua próxima a través de la traducción de letreros e información sobre el *Museu da Gente Sergipana*. Según nuestros resultados, la traducción se presenta como un medio excelente, tal como abogan los investigadores citados al principio de este capítulo, para desarrollar tanto los conocimientos del funcionamiento de la lengua extranjera como los aspectos contrastivos de ellas. Otra consideración es la de que el uso de los diccionarios y los corpus, así como la lectura de bibliografía sobre la teoría de los estudios de la traducción, parece desarrollar un sentido más crítico del alumno respecto del concepto de lengua, sentido este a veces demasiado complejo de alcanzar en nuestros discentes que suelen ser monolingües en su gran mayoría.

A partir de nuestra experiencia, no cabe duda de que enseñar y practicar la traducción aporta innúmeras ganancias a nuestros alumnos, ya sea en el campo del turismo, de las lenguas o de la interculturalidad. Hemos percibido también que la traducción como mediación lingüística ha fomentado el trabajo colaborativo entre los estudiantes, hecho que realmente parece haber facilitado el aprendizaje de la LE, según ya postularon Carreres *et al.* (2017).

Ya sea con vistas a la docencia o para la actuación en el mercado turístico, parece ser que los proyectos tienen la función de alentar la práctica y cautivar al alumno para una realidad distinta al aprender una lengua. Esta fue solamente una experiencia en la que teníamos la firme convicción, tanto por ser estudiosos del área, como por la experiencia como aprendices y traductores, de que estábamos en consonancia con investigaciones recientes sobre la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en las cuales creemos profundamente. Al empezar no estábamos muy seguros de a qué nos enfrentaríamos, no obstante, la práctica nos hizo comprender que la magia de la traducción es la de transformar no solamente el texto, sino también al que lo escribe.

Referencias

ABIO, G.; BARANDELA, A. M. Traducción y enseñanza/aprendizaje de español para brasileños. ¿una relación posible? Actas del XV Congreso Brasileño de Profesores de Español, p. 678–699,

2014.

ARROJO, R. Oficina de tradução. A teoria na prática. São Paulo: Ática, 1986.

BENJAMIN, W. A tarefa-renúncia do tradutor. Traducción de Susana Kampff Lages. *In: Clássicos da teoria da tradução*. V. 1. Florianópolis: UFSC, 2001. p. 189–214.

BRITTO, P. H. As condições de trabalho do tradutor. *Cadernos de Tradução*, v. 1, n. 19, p. 193–204, 2008.

CALVO CAPILLA, M. C.; RIDD, M. A tradução como atividade contrastiva e de conscientização na aprendizagem de línguas próximas. *Horizontes da Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 150–169, 2009.

CARRERES, Á. Translation as a Means and as an End: Reassessing the Divide. *The Interpreter and Translator Trainer*, v. 8, n. 1, p. 123–135, 2014.

CARRERES, Á.; MUÑOZ-CALVO, M.; NORIEGA-SÁNCHEZ, M. La traducción en la enseñanza del español: la quinta destreza. *Journal of Spanish Language Teaching*, v. 4, n. 2, 2017.

COOK, G. *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

COOK, V. Evidence for multi-competence. *Language Learning*, v. 44, n. 4, p. 557–591, 1992.

CRUZ PIÑOL, M. *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2-L*. Madrid: Arco/Libros, 2012.

DICIO. Dicionário de sinônimos da língua portuguesa. [en línea] Disponible en: <<https://www.sinonimos.com.br/>> Accedido el 07/08/2018.

FRAHLING, G. (ed.) *Linguee. Diccionario multilingüe*. [en línea] Disponible en: <<https://www.linguee.es/>> Accedido el 07/08/2018.

GOETHE, J. W. VON. Três trechos sobre tradução. Traducción de Rosvitha Friesen Blume. *In: Clássicos da teoria da tradução*. V. 1. Florianópolis: UFSC, p. 17–22, 2001.

HURTADO ALBIR, A. La traducción en la enseñanza comunicativa. *Cable: revista de didáctica del español como lengua extranjera*, v. 1, p. 42–45, 1988.

KELLOGG, M. WordReference. [en línea] Disponible en: <<https://www.wordreference.com/>> Accedido el 07/08/2018.

LAFUENTE, S. G. Voy a dormir, de Alfonsina Storni: uma perspectiva sobre análise de tradução de poesia. *In-Traduções*, n. 1999, p. 59–76, 2011.

____. La valoración del bilingüismo en el orden del día: ¿por qué hay que seguir discutiendo las competencias del hablante no nativo? *Revista de Letras Norte@mentos*, v. 9, n. 18, 2016.

____. La interferencia como principal fuente de errores lingüísticos en docentes brasileños de ele: caracterización y estudio de los errores léxicos. Tesis Doctoral. Facultad de Filología. Universitat

Jaume I: Castellón de la Plana. V.1, 2017.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Eds.). *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, p. 211–236, 1988.

LUCINDO, E. S. Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras. *Scientia Traductionis*, n. 3, p. 1–10, 2006.

MORENO, C.; TUTS, M. La enseñanza del español del turismo. *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, p. 1185–1204, 2004.

NIETZSCHE, F. O problema da tradução. Traducción de Richard Zenker. *In*: *Clássicos da teoria da tradução*. V. 1. Florianópolis: UFSC, p. 181–185, 2001.

OUSTINOFF, M. *Tradução: história, teorias e métodos*. São Paulo: Parábola, 1956.

PRIBERAM. *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. [en línea] Disponible en: <<https://www.priberam.pt/>> Accedido el 07/08/2018.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Corpus diacrónico del español*. [en línea] Disponible en: <<http://corpus.rae.es/cordenet.html>>. Accedido el 07/08/2018.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Corpus de referencia del español actual*. [en línea] Disponible en: <<http://corpus.rae.es/creanet.html>> Accedido el 07/08/2018.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española (22.a ed.)*. [en línea] Disponible en: <<http://dle.rae.es/>> Accedido el 07/08/2018.

RIDD, M. D. Apresentação do organizador. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 142–149, 2009.

SCHLEIERMACHER, F. Sobre os diferentes métodos da tradução. Traducción de Margarete von Mühlen Poll. *In*: *Clássicos da teoria da tradução*. V. 1. Florianópolis: UFSC, 2001. p. 26–86.

SCHOPENHAUER, A. Sobre língua e palavras. Traducción de Ina Emmel. *In*: *Clássicos da teoria da tradução*. V. 1. Florianópolis: UFSC, p. 165–177, 2001.

SILVA, R. M. F.; RIDD, M. D. Tradução consciente: chave mediadora na leitura em língua estrangeira. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 1, p. 54–66, 2007.

UNIDAD EDITORIAL. *El mundo: diccionario de sinónimos*. [en línea] Disponible en: <<https://www.elmundo.es/>> Accedido el 07/08/2018.

WELKER, H. A. *Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004.

Literatura en la enseñanza de español en un Curso de Guía de Turismo: reflexiones y propuestas didácticas

Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)
Girleene Moreira da Silva
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)

Introducción

La enseñanza del español con fines específicos (EFE) en Brasil ha experimentado una expansión en los últimos años, debida, sobre todo, a cuestiones económicas, como la creación del Mercosur. Según Freitas (2004) y Cesteros (2006), dentro de este universo sobresalen los que se dedican al sector del turismo.

La lengua española suele ser una de las asignaturas obligatorias en todos los tipos y los niveles de estudios disponibles para la formación de los profesionales del turismo. Así, el *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) Campus Cidade Alta* ofrece asignaturas obligatorias de EFE en el curso técnico de Guía de Turismo. A diferencia de lo que ocurre en la enseñanza secundaria (*Ensino Médio*), no podemos elegir un manual didáctico, hecho que nos obliga a preparar nuestro propio programa y nuestras actividades para los alumnos de dicho curso. Por otra parte, los manuales de EFE del ámbito del turismo suelen presentar contenidos, textos y actividades alejados de la realidad brasileña de esos profesionales.

El uso de los textos literarios en el enfoque comunicativo está siendo rescatado y delineado a partir de un enfoque que los considera importantes para la formación del alumno en lengua extranjera, que manifiesta la posibilidad de trabajar con ellos de modo eficiente y significativo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, ya que, según Sánchez-Fortún (2002), los textos literarios representan un exponente cultural y se consideran una muestra auténtica de la lengua.

En ese sentido y basados en los estudios de Mendoza (2002, 2004, 2007), Aragão (2006), Pinheiro-Mariz (2011, 2014) y Silva (2016) que defienden que la literatura sea utilizada como recurso para las clases de lengua española, decidimos realizar este estudio, en el que reflexionamos sobre el uso del texto literario en la enseñanza de EFE. Asimismo, elaboramos dos propuestas con textos literarios para las clases de lengua española del curso de Guía de Turismo del IFRN, con el fin trabajar las cuatro habilidades, además de desarrollar la competencia intercultural.

1. La literatura en las clases de español como lengua extranjera y su relación con la cultura

Bakhtin⁸⁷ (2010) afirma que todas las esferas de la actividad humana están efectivamente relacionadas con el uso del lenguaje, efectuándose en forma de enunciados orales y escritos. Para este autor, cada enunciado particular es claro e individual, pero cada esfera de utilización de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, los cuales se llaman géneros del discurso. Dentro de la heterogeneidad de los géneros del discurso, Bakhtin (2010) considera que

⁸⁷ Debido a que utilizamos las referencias en lengua portuguesa, hemos preferido mantener el nombre del autor en dicha lengua (Bakhtin), y no en español (Bajtín).

debemos incluir todos los géneros literarios, desde el proverbio hasta la novela de muchos volúmenes.

Existe una discusión entre teóricos sobre lo qué es o no literatura. Aunque no sea el objetivo de nuestro trabajo entrar en esa discusión, siguiendo a Peris (2000), consideramos el carácter sociocultural del texto literario, incluyendo la literatura popular, generalmente oriunda de la tradición oral, como pequeños cuentos, proverbios, canciones, adivinanzas y otros géneros menores, que se corresponden con los diversos usos lingüísticos y las actividades de aprendizaje en la enseñanza de idiomas, una vez que "(...) todo escrito al que se reconozca un valor (sea por su forma, sea por su contenido) pertenece a la literatura" (JOUVE, 2012, p. 30).

En ese contexto, defendemos que la literatura debe estar presente en el día a día del aula de lengua extranjera en todos sus niveles y no solo en cursos extras. Con las prácticas de lectura literaria podemos lograr una diferencia positiva en los alumnos, principalmente a causa del valor auténtico, cultural, pragmático y sociolingüístico de la literatura, ya que "cuando el texto literario aparece en el aula de LE, asume nuevas perspectivas de orden didáctico, adquiere el valor de exponente lingüístico, de [input] para el aprendizaje y, a la vez, sigue manteniendo sus específicos valores estéticos y culturales." (MENDOZA, 2002, p. 139-140).

Cabe destacar, como Acquaroni (2007) y Silva (2011), que es importante defender aquí que el texto literario (TL) no sea subutilizado en las clases de español como lengua extranjera, en el sentido de usarse solamente para, por ejemplo, identificar algunas clases gramaticales indicadas por el profesor. En otras palabras, Serrani (2005) afirma que "para que la lengua sea un buen instrumento es necesario considerarla mucho más que mero instrumento. Es la materia prima de la constitución identitaria⁸⁸" (SERRANI, 2005, p. 29), una vez que:

Un texto puede tener varias funciones, tanto en el proceso de "formación literaria", como en el aula de español como lengua extranjera: con él formamos lectores, presentamos géneros literarios, comentamos diferentes estilos, viajamos por la historia de la literatura, contemplamos culturas distintas, estimulamos la creatividad, etc.; pero también abordamos cuestiones lingüísticas, enseñamos nuevas palabras, incitamos a una producción oral, y realizamos una infinidad de actividades para que nuestro alumno perfeccione cada vez más su conocimiento de la literatura y de la lengua (ARAGÃO, 2000, p. 282).

Así, estamos de acuerdo con Pinheiro-Mariz (2008, p. 528-529) cuando afirma que la presencia de los textos literarios en el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil puede favorecer "una mejor percepción del universo, amplía el conocimiento del mundo y promueve el respeto mutuo, estimulando los intercambios entre las culturas", sin olvidar que puede "estimular al lector a las más diversas experiencias imaginativas⁸⁹" (PINHEIRO-MARIZ, 2008, p. 528-529). La autora considera (PINHEIRO-MARIZ, 2014) que la competencia intercultural es tan necesaria como las cuatro habilidades (leer, escribir, escuchar y hablar), puesto que se hace necesario el desarrollo de la capacidad de relacionar la cultura de origen con la cultura meta. Además, ha constatado que es interesante partir de los textos literarios para discutir las relaciones interculturales.

Según Serrani (2005), es preciso que el profesor de lenguas alcance algunos objetivos para que se convierta en un agente intercultural:

- a) estimular en los alumnos el establecimiento de puentes culturales con otras sociedades y culturas;
- b) propiciar la educación a la diversidad sociocultural y al cuestionamiento de etnocentrismos y exotismos;
- c) dar al componente cultural un peso significativo en la planificación de cursos de idiomas.⁹⁰

⁸⁸ "para que a língua seja um bom instrumento é preciso considerá-la muito mais do que mero instrumento. Ela é a matéria-prima da constituição identitária" (todas las traducciones fueron realizadas por los autores).

⁸⁹ "uma melhor percepção do universo, amplia o conhecimento de mundo e promove o respeito mútuo, estimulando as trocas entre as culturas", sem esquecer que pode "estimular o leitor às mais diversas experiências imaginativas"

⁹⁰ a) estimular nos alunos o estabelecimento de pontes culturais com outras sociedades e culturas; b) propiciar a educação à diversidade sócio-cultural e ao questionamento de etnocentrismos e exotismos; c) dar ao componente cultural um peso significativo

(SERRANI, 2005, p. 22).

En una investigación con textos literarios sobre los libros didácticos de ELE en Brasil, Silva (2015) ha encontrado actividades que no estimulan la competencia intercultural ni promueven el placer por la lectura. Las actividades, en general, subutilizan el texto literario puesto que tienen como único objetivo reforzar un tiempo verbal, que podría ser trabajado con otro recurso didáctico. Según Acquaroni (2007):

[...] conviene precisar que, a pesar de ser cierto que los textos literarios pueden servir para trabajar aspectos muy concretos en la enseñanza de una LE/L2, cuando estos se ponen exclusivamente al servicio de la adquisición y el desarrollo de determinados contenidos lingüísticos, existe el peligro de romper su integridad comunicativa si lo que hacemos es, simplemente, tomar prestadas aquellas estructuras formales que nos interesan, olvidándonos del texto como tal (ACQUARONI, 2007, p. 46, la negrita es de la autora).

Cabe destacar que la selección de los textos es una de las etapas más importantes para el uso didáctico de la literatura, pues según Mendoza (2007), “(u)n texto bien seleccionado – y sobre todo si cuenta con actividades bien diseñadas y eficaces – será siempre un eficaz material didáctico que refleje las facetas pragmático-culturales y comunicativas de actos de habla (MENDOZA, 2007, p. 55).

En nuestro trabajo, para la selección de los textos, seguimos los principios y las orientaciones para el trabajo sistemático con la lectura literaria establecida por Silva (2016), que están basados en sus investigaciones y en las de estudiosos del tema, como Mendoza (2002, 2004, 2007), Acquaroni (2007), Albaladejo (2007) y Aragão (2006), entre otros. Silva (2016) destaca algunos puntos esenciales para la concientización, reflexión e implantación efectiva (y no solo en la teoría) de la lectura literaria en las clases de lengua española, tales como: los textos literarios deben ser auténticos, accesibles, motivadores y que puedan integrar las diversas habilidades; los textos elegidos para las clases deben estar de común acuerdo con el gusto de los educandos y del docente, para que uno no sobresalga sobre otro; el TL no debe ser visto como pretexto para clase de gramática, de resúmenes o de cualquier actividad que desvincule el texto literario de su propósito que es la formación para el enriquecimiento de la competencia lectora y literaria; el TL es una fuente de situación comunicativa en que el alumno se puede apropiarse de formas lingüísticas y socioculturales de la lengua estudiada, entre otros.

Nuestro artículo no niega la posibilidad de trabajar contenidos gramaticales a partir de textos literarios en el aula, pero, en la misma línea que Acquaroni (2007), defendemos que el texto literario pueda ser trabajado de manera integrada, es decir, que la literatura además de contribuir al aprendizaje de la lengua y el contacto con la cultura del otro, pueda trabajarse “como objeto de estudio de sí misma” (ACQUARONI, 2007, p. 48).

Respeto a los elementos culturales, al abordarlos en el presente trabajo durante las propuestas didácticas, tomamos en cuenta el concepto de cultura como un conjunto de “ideales, valores, creación y empleo de categorías, concepciones sobre la vida, y actividades dirigidas, que inconscientemente o subconscientemente son aceptadas como “ciertas” y “correctas” por las personas que se identifican como miembros de una sociedad.⁹¹” (BRISLIN, 1990, p. 11).

2. La enseñanza de EFE para el turismo: algunas consideraciones teóricas e informaciones sobre el curso de Guía de Turismo en el IFRN

La enseñanza de las lenguas con fines específicos en Brasil ha pasado por una expansión en los últimos años, sobre todo en lo referente a las cuestiones económicas. Cabré y Gómez de Enterría (2006) nos presentan tres razones a las que se debe ese crecimiento:

no planeamiento de cursos de língua.

⁹¹ *ideals, values, formation and uses of categories, assumptions about life, and goal-directed activities that become unconsciously or subconsciously accepted as ‘right’ and ‘correct’ by people who identify themselves as members of a society.*

En primer lugar, a la importancia que en la sociedad actual tienen las especialidades en general y al valor de la acumulación de información sobre ellas. En segundo lugar, a las necesidades sociales del mundo de hoy en materia de plurilingüismo, generadas por las exigencias ineludibles de transferencia constante de productos y conocimiento. Y en tercer lugar, al nuevo papel que juega hoy la lingüística aplicada en el marco de la lingüística general, en el que ha conseguido hacerse un lugar importante gracias a la reivindicación constante de su importancia social por parte de sus seguidores y al reconocimiento de su utilidad por parte de los gestores de conocimiento e investigación (CABRÉ; GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2006, p. 9).

Existen varias expresiones para referirse a los lenguajes especializados: lengua de especialidad, lenguaje de especialidad, lenguas especializadas o lenguas para fines específicos. En nuestro trabajo, hemos elegido el término Español con fines específicos (EFE). Para Aguirre Beltrán (1998), la enseñanza de lenguas con fines específicos se originó en los años 60, en los países anglosajones, y en relación con la lengua inglesa, mientras el EFE tuvo su inicio en los años 80, como nos apunta la misma autora:

A partir de la propia experiencia, podemos señalar los años 80 como el comienzo de la demanda de enseñanza del español con fines específicos – académicos y profesionales-, así como la actividad editorial en este campo y el interés de distintas instituciones docentes y profesionales por canalizar esta demanda. (...) Posteriormente, este tipo de enseñanza del español se ha ido introduciendo en diversos cursos y en programas de formación del profesorado (AGUIRRE BELTRÁN, 1998, p.11-12).

Según Cesteros (2006), los cursos destinados a fines específicos dentro del conjunto de la lengua extranjera estudiada se han desarrollado más en los últimos años, sobre todo los destinados a actividades turísticas y el profesor, a la hora de diseñar los materiales didácticos, debe considerar el componente cultural de la lengua meta. Freitas (2004) también resalta que, dentro de este universo de las lenguas específicas, sobresalen los que se dedican al sector del turismo:

En primer lugar, porque es una de las más importantes industrias de la actualidad y un sector en expansión constante. En segundo lugar, por comprender diversas especialidades: agencias de viajes, hostelería, restauración, ocio, animación turística, guías, planificación turística, etc. En tercer lugar, su carácter internacional requiere lenguas vehiculares que permitan la comunicación entre profesionales de los más distintos países y lenguas maternas (FREITAS, 2004, p.1).

La enseñanza de EFE en el IFRN está presente desde los inicios de los años 90, especialmente en los cursos técnicos de turismo y hostelería, en los que, además, se estudiaba francés e inglés. Actualmente, el curso de Guía de Turismo no cuenta con la asignatura de francés y la carga horaria de lengua española se ha visto reducida a la mitad. Ese hecho va en contra de las recientes inversiones del estado de Rio Grande do Norte para atraer turistas extranjeros y del incremento del más del 69% de ese grupo en enero de 2018 si lo comparamos con enero del año anterior⁹². Además, un dato relevante en lo tocante a la lengua española en Natal se refiere al número de argentinos que llegaron en enero de 2018: casi dos mil turistas de ese país, lo que representa casi un 50% de todos los turistas extranjeros que llegaron a la capital del estado.

De ese modo, el curso técnico de Guía de Turismo del IFRN es relevante para nuestra ciudad y se hace necesario que nuestro alumnado consiga, por lo menos, alcanzar un nivel intermedio de competencia en lengua española. Así, ese curso técnico tiene oferta semestral en el *Campus Cidade Alta* en un edificio centenario que se encuentra ubicado en el casco histórico de Natal. El estado de Rio Grande do Norte, localizado en la región noreste de Brasil, como ya hemos mencionado, tiene el turismo como una de sus principales actividades económicas. De ahí la

⁹² Disponible en: <<http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/turismo-internacional-no-rn-teve-aumento-de-69-em-janeiro-diz-governo/404463>> Acceso en 05 jul 2018.

necesidad de implantar y desarrollar cursos, carreras y posgrados en el ámbito del turismo y de la hospitalidad⁹³.

Respecto al español enfocado al turismo, entendemos, como Moreno y Tuts (2004), que, en ese caso, no constituye un lenguaje específico, ya que se nutre de otros muchos campos.

Hablando en general, diremos que el lenguaje turístico puede servirse de recursos coloquiales para acercar un producto al público al que va destinado. En contraste, puede aproximarse a la especialización cuando se trata del casi argot de los operadores turísticos, en el que la inclusión de términos procedentes sobre todo del inglés se produce con la mayor naturalidad entre los profesionales, lo que nos demuestra que lo importante es que se produzca comunicación entre los interlocutores (MORENO Y TUTS, 2004, p. 1192).

El curso técnico de Guía de Turismo cuenta con una carga horaria de 1400 horas y se realiza en tres semestres académicos. A lo largo del curso, el alumno estudiará asignaturas sobre historia y geografía del Rio Grande do Norte, atención primaria, manifestaciones de la cultura popular, historia del arte, técnicas de comunicación, legislación, entre otras. Es importante señalar que, a pesar de la reducción del número de horas dedicadas a las lenguas extranjeras, el alumno tendrá la oportunidad de estudiar 180 horas de lengua inglesa y 90 horas de lengua española⁹⁴, además de 90 horas de lengua portuguesa para reforzar los estudios de gramática, lectura y producción de textos.

En el segundo semestre los alumnos estudian la asignatura de lengua española aplicada al turismo I con una carga horaria de 60h (4 créditos). Desde las primeras clases, se intenta combinar contenidos de la lengua común con el lenguaje específico del área de turismo, hostelería y eventos. Como ejemplo de actividad de expresión oral desarrollada al final de la primera asignatura, hemos realizado visitas guiadas bilingües (portugués-español) por el IFRN, en las que los alumnos explicaban cada uno de los diferentes sectores del edificio centenario. Dicha tarea final les ha posibilitado a los alumnos tanto el desarrollo de la expresión oral y revisión de los contenidos lingüísticos estudiados durante el semestre como un acercamiento a su propia actividad laboral.

En lengua española aplicada al turismo II, la carga horaria es la mitad, o sea 30h (2 créditos). Como contenidos lingüísticos, se refuerza el uso de los pretéritos indefinido e imperfecto del indicativo para que los alumnos sean capaces de realizar la tarea final: un recorrido bilingüe por el casco histórico de Natal, donde cuentan la historia de la ciudad a través de sus monumentos (La Iglesia Matriz de *Nossa Senhora da Apresentação*, La Iglesia del Rosario, la Iglesia del Gallo, el Marco Cero, el *Teatro Alberto Maranhão*, la alcaldía, el *Solar Bela Vista*, la *Capitania das Artes*, etc.) y personajes más emblemáticos (Felipe Camarão, Alberto Maranhão, Luís da Câmara Cascudo, etc.). De ese modo, es imprescindible que sepan utilizar bien los pretéritos del indicativo para narrar la historia y contar la biografía de las personas ilustres de nuestra ciudad.

La tarea final normalmente se realiza junto a los componentes curriculares de teoría y técnica profesional II, geografía aplicada al turismo, lengua inglesa aplicada al turismo II y Proyecto Integrador, componente que se desarrolla en nuestro instituto para aunar diferentes asignaturas para la realización de un proyecto que abarque diversas áreas del conocimiento. La presencia de materiales auténticos es, sin lugar a dudas, uno de los recursos más importantes para las clases en ese curso. A pesar de que existen muchos manuales de español para turismo, la mayoría empieza a partir del nivel B1 y suelen estar elaborados para el público de España. En otras palabras, no contemplan informaciones culturales de Brasil, específicamente de Natal y las demás ciudades de Rio Grande do Norte.

⁹³ El *Campus* también ofrece el curso técnico en Eventos, que cuenta con la asignatura de Lengua Española Aplicada a Eventos I (60h o 4 créditos).

⁹⁴ Antes de la reformulación del Programa Pedagógico de Curso de 2012, las asignaturas de lengua española contaban con 180 horas; lengua inglesa, con 240 horas; y lengua francesa, que actualmente no se imparte, con 180 horas.

3. Propuestas didácticas para el uso de la literatura en clases de EFE en el curso de Guía de Turismo del IFRN

A partir de nuestras investigaciones (SILVA, 2011; SILVA, 2015; SILVA, 2016) y de otros estudiosos del tema, como Mendoza (2004, 2007), Acquaroni (2007), Albaladejo (2007), Pinheiro-Mariz (2011, 2014), Aragão (2006), entre otros, elaboramos dos propuestas didácticas para el uso de la literatura en clases de EFE en el curso de turismo del IFRN: una con poemas y otra con canciones.

Para ello, partimos del conocimiento previo del alumno, pero también tratamos de expandirlo para ayudarlo, durante la lectura, a establecer conexiones con su vida, con otros textos, canciones u otras lecturas. Con lo que los lectores comienzan a entender que, al leer una historia, pueden realizar conexiones no cesando nunca de practicar esta novedosa estrategia para ellos, y empezar a pensar en situaciones más amplias que van más allá del universo escolar, comprobando que “las conexiones texto-lector, texto-texto y texto-mundo son estratégicas básicas para la comprensión” (GIROTTO; SOUZA, 2010, p.69).

Con el objetivo de educar a través de la diversidad sociocultural, hemos elegido textos de diferentes países hispanohablantes para favorecer la “Literatura-Mundo” en el aula de EFE. De acuerdo con Pinheiro-Mariz (2011), la literatura de expresión francesa producida en los cinco continentes favorece la interculturalidad en el aula de francés, si tenemos en cuenta que la cultura de países africanos o del Caribe es más cercana a la cultura brasileña. En este sentido, si trasladamos ese concepto para la enseñanza de español, tenemos la posibilidad de explotar textos literarios de diversos países que comparten cuestiones geográficas, económicas y de identidad. Así, utilizar textos literarios ayuda a romper o minimizar prejuicios y tópicos, además de favorecer el debate sobre el proceso de colonización y descolonización lingüística, necesarios tanto en la enseñanza de francés como en la de español.

Respecto a la metodología que debe ser considerada en este campo de los fines específicos, tenemos en cuenta un conjunto de procedimientos a partir de un plan previamente definido que considera “los tres dominios implicados: lengua, pedagogía y contenidos del curso” (AGUIRRE BELTRÁN, 1998, p. 16).

Con relación a las destrezas trabajadas, defendemos que las cuatro (comprensión y producción oral y escrita) estén integradas en un enfoque comunicativo, considerando que el “profesional del turismo, trabaje en el sector en el que trabaje, transmitirá sus propias opiniones, de manera involuntaria o inconsciente, a las personas con las que se interrelacione, y lo hará utilizando para ello los recursos lingüísticos que le habremos ayudado a desarrollar en la clase de español.” (MORENO Y TUTS, 2004, p. 1.197). De modo que las cuatro habilidades tienen la misma importancia para el profesional del turismo y “predominarán unas u otras en función del ámbito en el que nos movamos” (MORENO Y TUTS, 2004, p. 1.199).

Propuesta 1

Objetivos:

- ✓ ampliar el repertorio léxico de los alumnos en el campo semántico de la ciudad;
- ✓ desarrollar la competencia intercultural a través de poemas que evocan las ciudades de Natal y Santiago de Cuba;
- ✓ leer y escribir textos literarios en el aula de EFE.

Destrezas trabajadas: comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral.

Nivel: Asignatura de Lengua Española Aplicada al Turismo I.

Tiempo de realización: dos clases de 45 minutos.

Texto: Son de negros en Cuba (Federico García Lorca)⁹⁵

Cuando llegue la luna llena
iré a Santiago de Cuba,
iré a Santiago,
en un coche de agua negra.
Iré a Santiago.
Cantarán los techos de palmera.
Iré a Santiago.
Cuando la palma quiere ser cigüeña,
iré a Santiago.
Y cuando quiere ser medusa el plátano,
iré a Santiago.
Iré a Santiago
con la rubia cabeza de Fonseca.
Iré a Santiago.
Y con la rosa de Romeo y Julieta
iré a Santiago.
¡Oh Cuba! ¡Oh ritmo de semillas secas!
Iré a Santiago.
¡Oh cintura caliente y gota de madera!
Iré a Santiago.
¡Arpa de troncos vivos, caimán, flor de tabaco!
Iré a Santiago.
Siempre he dicho que yo iría a Santiago
en un coche de agua negra.
Iré a Santiago.
Brisa y alcohol en las ruedas,
iré a Santiago.
Mi coral en la tiniebla,
iré a Santiago.
El mar ahogado en la arena,
iré a Santiago,
calor blanco, fruta muerta,
iré a Santiago.
¡Oh bovino frescor de calaveras!
¡Oh Cuba! ¡Oh curva de suspiro y barro!
Iré a Santiago.

PREGUNTAS GUIADAS:

- ¿Conoces todas las palabras del poema *Son de negros en Cuba* de Federico García Lorca? Subraya las palabras desconocidas y busca en un diccionario la traducción.
- ¿Crees que existen semejanzas geográficas y culturales entre Santiago de Cuba y Natal? Comenta en qué partes del poema de Federico García Lorca puedes inferirlas.
- ¿Qué relaciones puedes establecer entre el texto de Federico García Lorca y el de Luís da Câmara Cascudo?
- Busca las palabras que coinciden en ambos poemas.
- ¿Qué palabras del poema de Federico García Lorca podríamos incluir en un poema dedicado a Natal, como el de Luís da Câmara Cascudo?

Texto: Cidade do Natal do Rio Grande (Luís da Câmara Cascudo)⁹⁶

*Tem um rio e tem o mar.
Cinemas. Autos.
Sal de Macau. Algodão do Seridó.
Cera de carnaúba. Couros.
Açúcar de quatro vales largos e verdes.
O pneu amassa o chão vermelho
dos comboios lerdos, languês, lindos.
Poetas.
Morros, areias, orós, mangues,
siris e aratus grudados nas pedras.
Centros operários.
Cidade pintada de sol
com uma alegria de domingo.
À noite, pesca de aratu com facho,
nas praias longes de Areia Preta.
Cajueiros. Coqueiros. Mongubeiras.
Bailes do Natal-Club.
Luar impassivelmente romântico.
Serenatas.
Bó-nito! Grog à frio.
Magestic, Anaximandro, Cova da Onça.
Bonds. Auto-Omnibus subindo.
Pregões.
Por cima das casas, zunzeiam, ronronantes e zonzos,
motores roncando no caminho sem rastos dos aviões.*

⁹⁵ Disponible en: LORCA, F. G. Poeta en Nueva York. Colección Austral Básicos. Barcelona: Espasa Libros, 2016

⁹⁶ Disponible en: Cascudo (1928) y cedido por Acervo Ludovicus - Instituto Câmara Cascudo

TAREA FINAL

- Ahora que conoces algunas palabras que pueden describir el bonito entorno geográfico de Natal, escribe un pequeño poema sobre tu ciudad. Lo más importante no es la rima, ni las palabras difíciles que puedas incluir en tu texto, sino la emoción que sientas al hablar de tu ciudad. Entrégalo a tu profesor para que lo revise y para que lo puedas recitar en el aula.

Propuesta 2

Objetivos:

- ✓ desarrollar la competencia intercultural a través de dos canciones que discuten la cuestión de la inmigración;
- ✓ revisar el pretérito indefinido regular e irregular;
- ✓ conocer rasgos de la variedad mexicana-centroamericana;
- ✓ escuchar el género literario-musical “canción” en las clases de EFE.

Destrezas trabajadas: comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva y expresión oral.

Nivel: Asignatura de Lengua Española Aplicada al Turismo II.

Tiempo de realización: dos clases de 45 minutos

Texto: El ilegal (Joan Sebastián)

No me despedí de mis amigos
a mi amor y a mis padres dije adiós
a solas lloré, no había testigos
y mi pena la supo solo Dios
y mi pena la supo solo Dios

Al Norte llegué sin un centavo
con dolor me alejé de mi país
¡Ay! ¡Si hablara el Río Bravo!
que crucé en una vieja raíz
que crucé en una vieja raíz

Valle de Tejas, Weslaco y San Antón
Houston, Dallas van en mi canción
Texas, es Texas muy grande en extensión
pero cabe aquí en mi corazón

Y no me despedí de los muchachos
pero ya les mandé una postal
dice: “¡Hola, bola de borrachos!”
ya en serio
los extraña su amigo “El ilegal”
los extraña su amigo “El ilegal”

¡Qué hermosa es la Unión Americana!
Illinois, California y Tennessee
pero allá en mi tierra mexicana
un pedacito de cielo es para mí
un pedacito de cielo es para mí

Adiós Laredo, Weslaco y San Antón
Houston, Dallas van en mi canción
Adiós El Paso, ya llegué al Chamizal
regresó su amigo “El ilegal”
ya se va su amigo “El ilegal”
regresó su amigo “El ilegal”
ya se va su amigo “El ilegal”

Texto: Sonho imigrante (Milton Nascimento)⁹⁷

*A terra do sonho é distante
e seu nome é Brasil
plantarei a minha vida
debaixo de céu anil.*

*Minha Itália, Alemanha
Minha Espanha, Portugal
talvez nunca mais eu veja
minha terra natal.*

*Aqui sou povo sofrido
lá eu serei fazendeiro
terei gado, terei sol
o mar de lá é tão lindo
natureza generosa
que faz nascer sem espinho
o milagre da rosa.*

*O frio não é muito frio
nem o calor é muito quente
e falam que quem lá vive
é maravilha de gente.*

⁹⁷ Disponible en: <<https://som13.com.br/milton-nascimento/sonho-imigrante>> Acceso en 09 jul. 2018.

PREGUNTAS GUIADAS:

- a) ¿Qué es algo ilegal? ¿Qué sería una persona ilegal?
- b) ¿A qué país ha viajado el protagonista de la primera canción? ¿Y el de la segunda?
- c) ¿Los protagonistas de las dos canciones están satisfechos por abandonar su tierra?
- d) ¿Conoces todos los verbos en pretérito indefinido de la canción *El ilegal*? Subráyalos e indica si son regulares o irregulares.
- e) ¿Qué es una postal? ¿Para qué sirve? ¿Ya le has escrito una postal a alguien? ¿A quién? ¿Dónde estabas?
- f) ¿Cómo se describe el clima de Brasil en la canción *Sonho imigrante*? Traduce el párrafo que lo describe.
- g) ¿Qué significa “los extraña su amigo”?
- h) ¿Identificas características del español mexicano? Escucha de nuevo la canción y pídele a tu profesor que te las enseñe.
- i) ¿Cuáles son las diferencias entre un viaje como turista y como inmigrante?

TAREA FINAL

- Ahora que hemos trabajado el tema de la inmigración y hemos repasado el pretérito indefinido del indicativo, escribe un texto de 120 palabras en el que relates la vida de un brasileño que ha tenido que marcharse de su país para conseguir una vida mejor en el exterior o de un extranjero que viva en Brasil. Indica a qué país viajó o de dónde vino, su estado anímico por el cambio de país, las diferencias que encontró de su país de origen al país que reside actualmente y, al final, expresa oralmente tu opinión sobre vivir en otro país en clase.

Consideraciones Finales

En nuestro trabajo reflexionamos sobre la eficacia de la asociación (que nos parece fundamental y beneficiosa) entre lengua y literatura en la enseñanza de EFE, específicamente en un curso de Guía de Turismo. Unimos, pues, dos áreas de la enseñanza de lenguas con fines profesionales con el objetivo de capacitar al futuro profesional del turismo.

Es importante mencionar que, en el curso de Guía de Turismo, tratamos de contemplar diferentes variedades de español, sin privilegiar ninguna. El poema de Federico García Lorca de la Propuesta I, aunque sea una obra literaria de España, presenta la ciudad de Santiago de Cuba, región que comparte características de la cultura y geografía caribeña con la costa de Brasil, en ese caso específico, con la ciudad de Natal.

Relacionar productos culturales de países hispanohablantes con los de Brasil, facilita la comprensión de los textos y promueve la intertextualidad y la interculturalidad. En el IFRN intentamos explotar también el espíritu crítico de los alumnos de Guía Turismo. El tema “inmigración” tratado en la Propuesta II revela una nueva cara de lo que se puede entender por “viajar”.

Como hemos podido notar, los temas de gramática, fonética y léxico también están presentes en las propuestas didácticas, a pesar de que no se constituyen como el único fin cuando se utiliza la literatura como recurso en el aula. Insistimos en la potencialidad del uso del texto literario en la enseñanza de EFE para cursos y carreras en el ámbito del Turismo y de la hospitalidad. Además, tenemos el deseo de que el español, la literatura y la interculturalidad formen parte de ese cotidiano y que puedan contribuir a la formación de profesionales del turismo de calidad.

Referencias

ACQUARONI, R. Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2. Madrid: Santillana Educación, 2007.

ALBALADEJO, M. D. G. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. En: MarcoELE. Revista de didáctica ELE. Nº 5, 2007. Disponible en: <<http://marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b38904/albaladejo.pdf>>. Acceso en 02 fev. 2009.

AGUIRRE BELTRÁN, B. Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos. En: Carabela, 44. Madrid: SGEL, p.5-29, 1998.

_____. La enseñanza del español con fines profesionales. En: J. SÁNCHEZ e I. SANTOS (ed.). Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, p. 1109-1128, 2004.

ARAGÃO, C. O. Todos maestros y todos aprendices: La literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como Objeto de estudio, Recurso para la enseñanza y Formadora de lectores. Tese de Doutorado da Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.

_____. Análisis comparativo de textos literarios españoles e hispanoamericanos: estudio de la diversidad cultural y lingüística y utilización del diccionario en el aula. En: XI Congreso Internacional de ASELE ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Zaragoza, 2000. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0281.pdf> Acceso en 21 nov. 2013.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov, introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BRISLIN, R. W. (ed). Applied Cross-Cultural Psychology. London: Sage. 1990.

CABRE, M.T. y GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global. Madrid: Gredos, 2006.

CASCUDO, Luís da Câmara. Cidade do Natal do Rio Grande. En: CAMPOS, Augusto de. (Int.). Revista de Antropofagia: reedição da revista literária publicada em São Paulo, 1ª e 2ª “Dentições” – 1928/1929. São Paulo: Cia Lithographica Ypiranga, 1976. Ano I, n. 4, p. 3, ago. 1928.

CESTEROS, S. P. Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2006.

FREITAS, L M A. La enseñanza del español del turismo. En: Actas del I Simposio de Didáctica del Español para Extranjeros: teoría y práctica. Rio de Janeiro, 25 y 26 de junio de 2004. Instituto Cervantes, 2004. p. 278-287. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2004/25_almeida.pdf> Acceso en 09 jul. 2018.

GIROTTO, C.G.G.S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. En: Souza, R. J. (et al.) Ler e compreender: estratégias de Leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

JOUVE, V. Por que estudar literatura? São Paulo: Parábola, 2012.

LORCA, F. G. Poeta en Nueva York. Colección Austral Básicos. Barcelona: Espasa Libros, 2016.

MENDOZA, A. F. El proceso lector: la interacción entre competencias y experiencias lectoras. En: MENDOZA, A. F. (Org.). La seducción de la lectura en edades tempranas. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Barcelona, p.101-137, 2002.

_____. La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Málaga: Aljibe, 2004.

_____. Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera. En: Cuadernos de Educación 55. Barcelona: Horsori Editorial, S.L., 2007.

MORENO Y TUTS, M. La enseñanza del español del turismo. En: J. SÁNCHEZ e I. SANTOS (ed.), Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, p. 1185-1204, 2004.

PERIS, E. M. Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. En: Lenguaje y textos, nº 16. Universidade da Coruña, p.101-129, 2000.

PINHEIRO-MARIZ, J. Reflexões a respeito da abordagem do texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE). Revista Eutomia, nº 02, Ano I, p.522-537, 2008.

_____. Da necessidade de uma "Literatura-Mundo" no ensino do francês no Brasil. En: Linguagens : Revista de Letras, Artes e Comunicação (FURB), v. 42, p. 341-361, 2011.

_____. O desenvolvimento da competência intercultural em aula de francês língua estrangeira. En: PIETRARÓIA, C. M. C. ALBUQUERQUE-COSTA, H. Leitura(s) em francês língua estrangeira. São Paulo: Paulistana; Capes, 2014.

SÁNCHEZ-FORTÚN, J. M. Literatura infantil: teoría y práctica. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2002.

SERRANI, S. Discurso e cultura na aula de língua/ currículo- leitura- escrita. Campinas, SP. Pontes: 2005.

SILVA, B. R. C. V. da. Diversidade linguística em textos literários de livros didáticos de espanhol. Dissertação de Mestrado em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, 2015.

SILVA, G. M. da. O uso do texto literário nas aulas de espanhol no ensino médio de escolas públicas de Fortaleza: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

_____. Literatura, leitura e escola: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária de alunos de língua espanhola do ensino médio de uma escola pública. Tese de Doutorado de Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

La presencia de la variación denominativa en artículos lexicográficos del léxico de turismo: el caso de la hostelería y agencias de viaje⁹⁸

Glauber Lima Moreira⁹⁹

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Lucimara Alves Costa¹⁰⁰

Universidade Federal de Goiás (UFG)

Introducción

En los últimos tiempos, preocupados por comprobar la relación intrínseca entre la denominación y el concepto vehiculado por la variantes, aumenta la búsqueda y el interés de los lingüistas por averiguar si ocurre la variación denominativa en las ciencias y, por eso, es también nuestro propósito en la condición de profesores de lenguas analizar la presencia o no del referido contenido lingüístico en los artículos lexicográficos marcados en los diccionarios dirigidos especialmente a la enseñanza de español para aprendices extranjeros.

Las investigaciones sobre la variación terminológica han alcanzado un avance significativo en los últimos años en el marco de la Lingüística, e, incluso, en la Lingüística Aplicada, la disciplina en la que se centra nuestro interés en este estudio. A partir de una perspectiva descriptiva, las teorías modernas de la Terminología han abordado este fenómeno teniendo en cuenta los factores cognitivos y contextuales que impregnan el proceso de la comunicación especializada. En ese sentido, las teorías modernas de la Terminología como la Socioterminología (GAUDIN, 2003), la Teoría Sociocognitiva de la Terminología (TEMMERMAN, 2000), la Teoría Comunicativa de la Terminología (CABRÉ, 1999) y la Teoría basada en marcos (FABER *et al.*, 2006, 2012) han aportado una gran contribución a los estudios de la variación terminológica como un fenómeno intrínseco a la comunicación y a la construcción del conocimiento especializado.

La variación terminológica, en especial la denominativa, es un fenómeno motivado cognitivamente, ya que la utilización de diferentes denominaciones para hacer referencia a una misma realidad o concepto está condicionada por una motivación cognitiva que, de alguna forma, para el usuario, en la producción oral y escrita, es un reflejo de cómo el conocimiento se construye en la mente del especialista (o cualquier otro usuario) y cómo se representa por medio de las distintas variantes presentadas en un determinado texto (Cfr. TEMMERMAN, 2000; ROGERS, 2004; BOWKER; HAWKINS, 2006; FERNÁNDEZ-SILVA *et al.*, 2011; TERCEDOR, 2011; PECMAN, 2014; UREÑA; FABER, 2014; FERNÁNDEZ-SILVA, 2016; COSTA; FERNÁNDEZ-SILVA, en prensa).

En este sentido, con este trabajo tenemos como objetivo analizar la presencia de la variación denominativa en el ámbito del lenguaje del área del turismo teniendo como punto de partida su representación en los diccionarios dirigidos a la enseñanza de la lengua española (ELE) al

⁹⁸ Una versión de este tema y este análisis de otro campo léxico ha sido publicada en la Revista *Entrepalavras*. Para este trabajo hemos usado una parte del marco teórico del artículo ya publicado.

⁹⁹ Glauber Lima Moreira, profesor de español en el Curso de *Bacharelado em Turismo*, de la *Universidade Federal do Piauí* (UFPI), *Campus Parnaíba*.

¹⁰⁰ Lucimara Alves Costa, profesora de portugués. Postdoctorado en Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

público extranjero, como es el caso de los diccionarios *Señas y Diccionario de español para extranjeros*.

El presente capítulo está dividido en cinco apartados principales: (i) el marco teórico respecto a la variación denominativa y las teorías cognitivas de la Terminología y la variación en el léxico del turismo, (ii) la metodología utilizada para la realización de esta investigación, (iii) la discusión y el análisis y de los resultados recogidos, (iv) la discusión de los datos y (v) las consideraciones del trabajo y, por último, presentamos las referencias utilizadas para el desarrollo del presente artículo.

1. La variación denominativa y su definición para algunos teóricos

La variación denominativa puede definirse como la utilización de denominaciones distintas para referirse a un mismo concepto. De acuerdo con las teorías modernas de la Terminología, en especial la Teoría Comunicativa de la Terminología - TCT (CABRÉ, 1999), la variación es un fenómeno inherente al término y a la comunicación especializada, pudiendo esta presentarse en cualquier ámbito de especialidad. Según esta nueva visión compartida por las teorías terminológicas de carácter descriptivo, la flexibilidad del concepto y de las estructuras conceptuales puede dar origen a distintas denominaciones para designar un mismo concepto o facetas diferentes de este concepto, pudiendo ocurrir por factores funcionales o cognitivos, como ya señalamos en la introducción.

Freixa (2005) señala que la variación denominativa no siempre es un fenómeno consciente por parte del emisor, pudiendo ser, en algunos casos, una práctica inconsciente e involuntaria aunque esté casi siempre presente en el proceso comunicativo o de producción textual. Por esta razón, dicha variación puede obedecer a causas opuestas de diferente naturaleza o, como apunta Fernández-Silva (2011), puede estar relacionada con factores cognitivos contrarios de variación, dado que la protección de un concepto especializado en diferentes términos se justifica por la presencia de una múltiple motivación en el acto denominativo (Fernández-Silva *et al.*, 2009).

Lo anterior ocurre porque, como destacara Cabré (1999), la variación es una propiedad inherente a todo el proceso de comunicación, y esta se expresa por medio de la utilización de distintas maneras para un mismo significado (sinonimia) o en distintos aspectos del concepto para una misma forma (polisemia). Sin embargo, como resalta Freixa (2002), aunque es un fenómeno semántico evidente, la sinonimia no es un proceso tan fácil, ya que no se puede establecer con exactitud qué unidades son verdaderamente sinónimas o no, considerando la multiplicidad de puntos de vista y multidimensionalidad del concepto.

Otro factor a tener en cuenta es el hecho de que la variación, así como lo que, implícitamente, se conceptualiza como sinonimia o polisemia, se relaciona directamente con factores de orden social y contextual, pues en la relación nombre ↔ concepto, es decir, cuando se atribuye una o más formas a un concepto “se pasa de lo psicológico a lo lingüístico, del locutor a la lengua y de lo individual a lo social” (SUÁREZ, 2004, p. 57). En este sentido, como atestigua Rogers (1995, p. 244), concebir la sinonimia solo como una relación entre palabras de forma descontextualizada es realmente restrictivo, puesto que la denominación es en realidad la atribución de un nombre a un referente, una expresión lingüística a la palabra y una entidad extralingüística (KLEIBER, 1984, p. 79).

Si partimos de la base de que la asignación de una forma lingüística a un determinado concepto tiene en cuenta factores de orden extralingüístico y que esto puede conducir a visiones distintas de él, hay que considerar la existencia de diferentes escalas de sinonimia, o como apunta Cruse (1986, p. 265) “that some pairs of synonyms are ‘more synonymous’ than other pairs¹⁰¹”.

En el caso de la variación denominativa explícita, la relación sinonímica se observa por la presencia de marcadores discursivos de reformulación, o marcadores discursivos que vehiculizan equivalencia, según Suárez (2004). Sin embargo, se destaca que la presencia de estos marcadores

¹⁰¹ Algunos pares de sinónimos poseen mayor relación de sinonimia que otros, poseen (en plural, concordancia con “pares”) mayor proximidad en las características conceptuales.

refuerza el hecho de que, para los autores citados antes, todas las variantes presentadas en un grupo denominativo son sinonímicas, aunque se reconozca que no siempre existe una equivalencia total de significado entre ellas, ya que se presentan y resaltan aspectos distintos del contenido conceptual.

El hecho de priorizar un determinado aspecto del contexto en detrimento de otro confirma el hecho de que la variación tiene una motivación cognitiva por parte del emisor, puesto que, al elegir presentar una variante en menoscabo de otra, hace que el emisor refuerce las informaciones presentes en esa denominación, según lo que anhela destacar. Esto provoca que, en un único concepto y en un mismo grupo denominativo, las informaciones aportadas por las variantes sean diferentes, como veremos más adelante al analizar los datos recogidos para la realización de este trabajo.

2. La presencia de la variación denominativa en el ámbito del léxico del turismo

Entre los estudios acerca de esta temática destacan algunos que se centran directamente en la terminología del turismo, como por ejemplo el libro de Ferreira (2013) *Terminologías del Turismo*, que presenta una visión muy amplia de ese dominio: aspectos histórico-culturales, las áreas estratégicas del turismo como la gastronomía, la restauración y la hostelería y el transporte, así como especificaciones sobre los servicios, documentación y reglamentación en esta área, presentando para cada uno de los aspectos citados, un glosario específico sobre los términos utilizados.

En este enfoque, conviene destacar, también, los estudios de Delvizio (2015) que versan sobre la terminología del turismo y la innovación léxica en el campo de las actividades de aventura y, en especial, la tesis presentada por Astorino (2013) sobre la terminología de agencias de viajes y turismo, y la propuesta de un diccionario multilingüe. En ese trabajo, el referido autor reflexiona sobre las variantes terminológicas lingüísticas del dominio del turismo, con énfasis en las variantes fonológicas, morfológicas, sintácticas, léxicas y gráficas; sin embargo, aunque aborde el tema de la variación terminológica, se percibe que el papel y el fenómeno de la variación denominativa en sí, no era el foco de esa investigación, lo que justifica la importancia de desarrollar más estudios que analicen directamente la temática de la variación y las informaciones aportadas por ellas, como es lo que pretendemos exponer en el presente estudio.

3. Metodología utilizada en el estudio

Este estudio consistió en dos pasos metodológicos: en un primer momento realizamos i) la detección y la selección de seis artículos lexicográficos marcados en dos diccionarios de lengua española: *Señas y Diccionario de español para extranjeros*, y en un segundo momento desarrollamos ii) el análisis semántico-cognitivo de las informaciones presentadas en las variantes seleccionadas, con el fin de establecer los patrones conceptuales y las relaciones intratérminos representadas en esas denominaciones.

En esta investigación utilizamos la tipología presentada por Kageura (2002), con base en la traducción de Oster (2005) citado por Fernández-Silva (2011, p. 183-184). En esa clasificación, Kageura analiza los términos en función de seis puntos de vista: igualdad, funcional, parte/todo, punto de vista de los atributos internos, relacional/externo y otros. En estos puntos de vista, el teórico divide los términos en cuanto a su patrón de especificación, que corresponde a una clasificación y una relación más amplia entre el término y su concepto y segmenta y especifica sus relaciones intratérmino, que, a su vez, se dividen en especificación de yuxtaposición, del rol, del objeto, de la manera, de la función, del uso, del destino, del todo, de los constituyentes, del contenido informativo y representación, de los atributos formales, de la naturaleza, del concepto atribuido, del estatus, del lugar, del tiempo, de la origen y especificación del alcance.

3.1. Selección de los términos y detección de las variantes denominativas

Las variantes seleccionadas han sido extraídas de un corpus constituido por los repertorios lexicográficos de lengua española destinados a estudiantes extranjeros, *Señas y Diccionario de español para extranjeros*. Elegimos estos diccionarios por su importancia y su significativo empleo en las clases de ELE en el contexto educacional brasileño (MOREIRA, 2017; KASAMA, 2016).

Para la selección de las variantes, escogimos los términos *i*) marcados en el libro de texto adoptado en una carrera de Turismo de una universidad Federal de Brasil y que se *ii*) presentaban en los dos diccionarios elegidos para este trabajo.

Para el establecimiento del término de referencia y sus variantes denominativas, partimos del supuesto de que el término de referencia corresponde al primer término presentado en la enumeración, es decir, el término presentado como entrada del artículo de diccionario y, por tanto, las variantes denominativas son las denominaciones presentadas para ese término dentro de la microestructura lexicográfica del diccionario *Señas* (2002):

i.ti.ne.ra.rio **1 m.** Camino establecido o previsto para un viaje: *la agencia de viajes nos propuso un ~ que parecía muy interesante.* → *ruta.* □ **itinerário**

Como podemos observar en el artículo lexicográfico anterior, el lema *itinerario* corresponde al término de referencia y este posee como variantes denominativas un único término, a saber: *ruta*. Del análisis de las variantes observamos que las informaciones presentadas son distintas, aunque sean consideradas por el autor como sinónimas. Por un lado, *itinerario* está relacionado directamente con horario, fases, como etapas del camino; por otro lado, *ruta* especifica directamente el camino a ser recorrido y no las etapas de dicho camino.

3.2. Los diccionarios empleados en el trabajo

El *Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños* (*Señas*, 2002) es una obra utilizada por profesores y estudiantes brasileños durante el proceso de la enseñanza de ELE en Brasil (MOREIRA, 2017; SIMÃO, 2016).

Señas es un diccionario que fue elaborado para estudiantes brasileños de ELE, especialmente, para estudiantes brasileños como su propio título así lo señala en la portada.

La obra *Diccionario de español para extranjeros* es un repertorio lexicográfico diseñado específicamente para la audiencia extranjera, con definiciones claras y de fácil comprensión para los usuarios como afirma el propio diccionario. En él se ofrecen ejemplos de uso, separación silábica y americanismos.

3.3. Análisis semántico-cognitivo de la variación

En este análisis semántico-cognitivo, partimos de la idea de que cada par de variantes corresponde a un mismo concepto y, por consiguiente, son sinónimos, como atestiguan las definiciones apuntadas por los diccionarios analizados.

A partir de este principio, pasamos a analizar, primero, las informaciones presentadas en la definición dentro del artículo y, posteriormente, las informaciones aportadas por la propia denominación, es decir, el significado de la variante denominativa en sí misma, en el diccionario *Señas y Diccionario de español para extranjeros*.

A continuación, presentamos el análisis del diccionario *Señas* referente al primer artículo analizado:

ca.ma.re.ro, ra |kamaréro, ra| **1 m. f.** Persona que se dedica a servir comidas o bebidas: *trabaja como ~ en un bar; ¿qué camarera te atendió en el restaurante?*

- **garçom, garçonete** 2 Persona que limpia las habitaciones en un establecimiento hotelero: *si necesitas toallas limpias, llame a la camarera de su piso.* □ **camareiro**

Como se observa en el artículo lexicográfico expuesto, *camarero, ra*, posee como variante el término *garçom, garçonete*, del portugués. Sin embargo, se observa que las informaciones conceptuales exhibidas tanto en la definición lexicográfica dada por el diccionario como en las informaciones aportadas por las variantes, los conceptos presentados son distintos.

En el término de referencia *camarero*, aunque definido por el diccionario como persona que sirve comida y bebida, se observa que esa definición es característica de la variante *garçom* o *garçonete*. Constatamos que las relaciones intratérminos representadas por las dos variantes son la especificación de la función que ejercen, es decir, *camarero, ra* es la persona que limpia las habitaciones en un hotel (hace las camas) y *garçom, garçonete* es la persona que ejerce la función de servir comidas o bebidas.

El segundo par de variantes seleccionado en el diccionario es el término de referencia *parador* y su variante denominativa *hotel*, como se puede observar a continuación:

pa.ra.dor |paraðór| **m.** Establecimiento hotelero que presta un servicio de gran calidad, con instalaciones conforme el arte, estilo o tradiciones típicas de la región de la que se encuentra: *los paradores españoles suelen ser castillos o conventos restaurados y están en lugares turísticos.* □ **hotel**

En relación al par de variantes presentado anteriormente, se observa que, a pesar de que sean consideradas como sinónimas, muestran relaciones conceptuales distintas que pueden ser constatadas tanto en el enunciado definicional como por las informaciones presentadas en las mismas variantes.

En el artículo de *parador*, como se puede constatar a partir de la información presentada en el artículo de diccionario, se indica que es un tipo de establecimiento utilizado por viajeros para hospedarse en sus viajes; sin embargo, no podría ser definido exactamente como un *hotel*, debido al carácter más amplio y general del segundo. Constatamos que la relación intratérmino especificada por el término de referencia *parador* es de función, es decir, del papel desempeñado por la variante marcada.

A continuación, presentamos el análisis del artículo lexicográfico del lema *pensión*:

pen.sión |pensión| **f.** 1 Establecimiento de categoría inferior al *hostal, que acoge a viajeros o visitantes y les ofrece camas y comidas a cambio de dinero. → *hostal, hotel.* □ **pensão** 2 Cantidad de dinero que se cobra por esa acogida: *perdone, don Elias, pero este mes no me ha pagado usted la ~.* □ **pensão** 3 Conjunto de servicios de habitación y alimentación que se ofrece al cliente en un hotel u otro establecimiento de *hostelería: *¿con qué tipo de ~ desea usted alojarse en el hotel?*

En el caso del término de referencia *pensión*, se verifica que este tiene como variantes *hostal* y *hotel*, aunque las informaciones conceptuales y relaciones intratérminos sean distintas. *Pensión*, por un lado, tiene como característica básica ser un tipo de establecimiento menos costoso y en el que las personas pueden alojarse por más tiempo, por tanto, ocupada por los viajeros o no, ya que son comunes los huéspedes residentes en pensiones, siendo en su mayoría habitaciones individuales.

Por otro lado, *hostal* es un establecimiento especialmente ocupado por viajeros por una estancia corta de una noche o pocas noches y que buscan pagar un precio más asequible. *Hostal*

también tiene como característica esencial su carácter más popular y dinámico, siendo generalmente ocupado por jóvenes que se juntan para conocerse y compartir con otros huéspedes, a menudo dividiendo las mismas habitaciones.

El establecimiento *hotel* tiene como particularidad su carácter más amplio y costoso, lo que provoca que sea un establecimiento generalmente ocupado por personas con mayor poder adquisitivo y que buscan privacidad y tranquilidad, siendo generalmente un establecimiento más familiar. El hotel presenta un estatus de lujo en relación con el *hostal* y la *pensión*.

Por tanto, al haber analizado las tres variantes marcadas en este artículo, podemos observar que poseen relaciones intratérminos distintas. En *pensión*, se destaca la relación intratérmino de la función, es decir, establecimiento que tiene por función recibir y hospedar personas por un tiempo determinado, que puede ser breve o no. Ya en *hostal*, se especifica la relación del uso, es decir, el uso que se atribuye a ese tipo de establecimiento. En el hotel ya se destaca la relación de estatus, el estatus que se atribuye a ese tipo de establecimiento, siendo más conocido por ser más lujoso y costoso que los otros dos tipos de establecimientos citados antes.

En lo tocante a las variantes encontradas en los artículos *camarero* y *ruta* del *Diccionario de español para extranjeros* tenemos los siguientes resultados:

ca.ma.re.ro, ra || s.1 Persona que se dedica a servir consumiciones en un bar o en otros establecimientos semejantes: *Me atendió la camarera de la barra.* s.f. || 2 Carrito de cocina para llevar varias cosas a la vez. esp. si es comida o bebida: *Pon todo en la camarera y llévalo al comedor.*

En relación con el par de variantes presentado en el artículo anterior, se observa que estamos ante una variación conceptual, es decir, una misma denominación para conceptos distintos, que a su vez presentan relaciones intratérminos distintas. En la primera acepción de *camarero* se destaca la relación intratérmino de función, es decir, persona que ejerce la función de servir consumiciones en un bar. Ya en la segunda acepción del referido artículo lexicográfico se desataca la relación de uso, o sea, el uso atribuido a ese tipo de objeto.

ru.ta s.f. 1 Trayecto que se sigue para llegar a un lugar: *Los autobuses que llevan el mismo número hacen la misma ruta.* □ SIN. *itinerario* 2 Amér. Carretera: *Toma la ruta del norte para llegar a ese pueblo.*

En cuanto al término referente a *ruta*, se verifica que este posee como variantes los términos *itinerario* y *carretera*, como en el ejemplo de lo que presentamos al analizar este término en el diccionario *Señas*, estos lemas poseen informaciones conceptuales y relaciones intratérminos también distintas.

En primer lugar, en el término referente *ruta*, se resalta la información conceptual de camino a recorrer, se especifica, por tanto, la relación intratérmino de destino, es decir, el recorrido a ser realizado y el destino a ser alcanzado. En segundo lugar, en su variante *itinerario*, la información conceptual que se destaca es la de horario, las fases del camino a recorrer. Sobresale la relación de contenido informativo y representación, las informaciones presentadas por la variante.

En cuanto a la variante *carretera*, la relación intratérmino que se evidencia es la de lugar, pues, aunque no es un lugar concreto como un edificio o algo similar, caracteriza la naturaleza física y permanente de sitio o punto fijo.

4. Discusión de los datos recogidos

El presente estudio revela que es necesario que los profesores y estudiantes extranjeros deben tener consciencia de la marcación de la variación denominativa en los artículos lexicográficos, como hemos observado en los que hemos analizado.

Podemos afirmar que existe la variación denominativa en el lenguaje específico del área de turismo, un terreno amplio; sin embargo, con pocas investigaciones realizadas en esta área y con el fin de aprendizaje de lenguas extranjeras y en aprendizaje de los estudiantes.

Desde el punto de vista lingüístico, el lenguaje de especialidad en el ámbito turístico, en términos generales, contribuye cualitativamente al proceso de la enseñanza del código lingüístico del aprendiente, por lo que es posible que las variantes presentes en los artículos se conviertan en un elemento didáctico para aumentar el léxico del estudiante.

5. Consideraciones finales

En este artículo hemos señalado que la variación terminológica es un fenómeno inherente al lenguaje especializado, pudiendo este relacionarse con distintos factores de orden cognitivo y contextual, y también presentarse en cualquier ámbito de especialidad, incluso en el ámbito del turismo, como hemos comprobado a través del análisis realizado.

Entre los diversos estudios derivados de este nuevo enfoque científico, muchos investigadores como Fernández-Silva (2011), Tercedor (2011), Pecman (2014) y Costa; Fernández-Silva (en prensa) han considerado que la variación denominativa no está relacionada solamente con factores funcionales, sino también cognitivos. De los factores funcionales podemos mencionar la evolución del conocimiento (TEMMERMAN, 2000), el nivel de especialización (FREIXA, 2002; CIAPÚSCIO, 2003), el estatus profesional (BERTACCINI; MATTEUCI, 2005), el canal (SEGHEZZI, 2011), la multidimensionalidad del concepto (TERCEDOR, 2011) y el campo disciplinar (FERNÁNDEZ-SILVA, 2013).

Por medio de este trabajo, cuyo principal objetivo ha sido analizar las informaciones aportadas por las variantes utilizadas en el ámbito del turismo, incorporadas en los diccionarios analizados, en especial en las subáreas de la gastronomía, la hostelería y el transporte, hemos podido constatar que cada una de las variantes presentadas, aunque utilizadas como sinónimas, tienen características conceptuales distintas y, por este motivo, exponen patrones conceptuales y relaciones intratérminos también distintos, por lo que consideramos que no aportan las mismas informaciones conceptuales.

En este sentido, nuestro trabajo pretende contribuir a una nueva forma de analizar el papel de las variantes en un texto y un contexto, puesto que la denominación en sí conlleva informaciones conceptuales que pueden auxiliar en mucho el trabajo de las destrezas lingüísticas de producción y comprensión de una lengua extranjera, aspecto que, la mayoría de las veces, no se considera en la enseñanza de una segunda lengua.

Referencias

ALCARAZ, V. E; HUGHES, B. Diccionario de términos jurídicos Inglés- Español/Spanish-English. Barcelona: Ariel, xvii, 2012.

ASTORINO, C. M. Viajando pela terminologia de agenciamento de viagens e turismo: reflexões e proposta de dicionário multilíngue. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, 2013.

BERTACCINI, F.; MATTEUCCI, A. L'approche variationniste à la pratique terminologique d'entreprise. Meta 50(4). [CD-ROM], 2005.

BINON, J., S. ; Verlinde, J. VAN DYCK; A. Bertels. Dictionnaire d'Apprentissage du Français des Affaires. Dictionnaire de Compréhension et de Production de la Langue Des Affaires. Paris: Didier, 2002.

BOWKER, L.; HAWKINS, S. Variation in the Organization of Medical Terms: Exploring Some Motivations for Term Choice. *Terminology* 12 (1), 2006, p. 79-110.

CABRÉ, M. T. Relacions entre denominació i concepte. In: CABRÉ, M. T. La terminologia. La teoria, els mètodes, les aplicacions. Barcelona: Empúries, 1992, p. 198-204.

_____. La Terminologia: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos. Girona: Documenta Universitaria, Barcelona, 1999.

_____. El principio de poliedricidad: la articulación de lo discursivo, lo cognitivo y lo lingüístico en Terminología. *Ibérica*, nº 16, 2008, p. 1-17.

CIAPUSCIO, G. Textos especializados y terminología. Barcelona: IULA-UPF, 2003.

CONTENTA, M.; MAGALHÃES, J. Sinonimologia e tipologia contrastiva da sinonímia terminológica em medicina. *Revista Debate Terminológico* 1. <http://riterm.net/revista/ojs/index.php/debateterminologico/article/view/26>, 2003.

COSTA, L. A.; Fernández-Silva, S. Análisis en la función cognitiva de la variación denominativa en la Lexicografía brasileña: patrones conceptuales de variación y distancia semántica entre las variantes. *Revista Meta*, (en prensa).

CRUSE, D. A. *Lexical Semantics*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

DANCETTE, J. ; C. Réthoré. *Dictionnaire Analytique de la Distribution*. [Analytical Dictionary of Retailing]. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 2000.

DELVIZIO, I. A.; GONÇALVES, S. C. P. Terminologia do turismo: inovação lexical e codificação lexicográfica no campo das atividades de aventura. *Revista GTLex*. Uberlândia, v. 1, n.1, 2015, p. 203-228.

DIKI-KIDIRI, M. *Le vocabulaire scientifique dans les langues africaines: pour une approche culturelle de la terminologie*. Paris: Karthala, 2008.

FABER, P.; P. León. Dinamismo conceptual en las bases de conocimiento terminológico: El caso de EcoLexicon. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 15, 2010, p. 75-100.

FABER, P.; MARTÍNEZ, S. M.; PRIETO, M. R. C.; RUIZ, J. S.; VELASCO, J. A. P.; ARAUZ, P. L.; LINARES, C. M.; Expósito, M. V. Process-oriented terminology management in the domain of Coastal Engineering. *Terminology*, v. 12, n. 2, 2006, p. 189-213.

FERNÁNDEZ-SILVA, S. Variación terminológica y cognición: factores cognitivos en la denominación del concepto especializado. Barcelona: IULA-TDX, 2011.

_____. Variación denominativa y punto de vista. *Debate Terminológico*. No. 9, Feb, 2013, p. 11-37.

FERNÁNDEZ-SILVA, S.; BECERRA., N. R. La variación terminológica en la comprensión y producción de textos académicos: propuesta de representación en un diccionario especializado de aprendizaje de Psicología. *Ibérica*, 30, 2015, p. 183-208.

FERNÁNDEZ, T.; FABER, P. The representation of multidimensionality in a bilingualized English-Spanish thesaurus for learners in architecture and building construction. *International Journal of Lexicography*, 24(2):198-225. Oxford Univ Press, 2011.

FERNÁNDEZ-SILVA, S., FREIXA, J.; CABRÉ, M. T. The multiple motivation in the denomination of concepts. *Journal of the International Institute for Terminology Research*, v. 20, 2009.

_____. The cognitive and rhetorical role of term variation and its contribution to knowledge construction in research articles. *Terminology*, 22(1), 2016, p. 52-79.

FERREIRA, P. P. *Terminologias do turismo*. Roma: Edizion Nuova Cultura, 2013.

FREIXA, J. *La variació rerminològica: Anàlisi de la variació denominativa en textos de diferent grau d'especialització de l'àrea de medi ambient*. Barcelona: IULA, 2002.

_____. *Variación terminológica: ¿por qué y para qué?* *Meta*, 50(4): [CD-ROM], 2005.

Freixa J. Otra vez sobre las causas de la variación denominativa. *Debate terminológico*, n. 9, p.38-46, 2013.

GAUDIN, F. *Socioterminologie: Une Approche Sociolinguistique de la Terminologie*. Bruxelles: De Boek Duculot, 2003.

KAGEURA, K. *The dynamics of terminology: A descriptive theory of term formation and terminological growth*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2002.

KASAMA, D. Os etnónimos injuriosos e os dicionários bilíngues português-espanhol. In: NADIN, O.; ZAVAGLIA, C. (orgs.). *Estudos do léxico em contextos bilíngues*, Editora Mercado de Letras: Campinas, São Paulo, 2016, p. 147-165.

KLEIBER, G. *Dénomination et relations dénominales*, In: KOSKAS, E.; KREMIN, H. (eds.). *Languages. La dénomination*. Paris, Didier, 76, 1984, p. 77-94.

_____. *La semántica de los prototipos: categoría y sentido léxico*. Madrid:Visor, 1995.

KOCOUREK, R. *La langue française de la technique et de la science: vers une linguistique de la langue savante*. 2^a ed. Weisbaden: Oscar Brandstetter, 1991.

L'HOMME, M. C. *Le DiCoInfo. Méthodologie pour une nouvelle génération de dictionnaires spécialisés*. Traduire 217, 2008, p. 78-103.

MOREIRA, G. L. Dificuldades de compreensão leitora nos verbetes referentes ao léxico do turismo nos dicionários *Señas e Clave*. *Revista Trama*, V. 13, N^o 30, 2017, p. 249-271.

OSTER, U. *Las relaciones semánticas de términos polilexemáticos: estudio contrastivo alemán-español*. Frankfurt am Main:Peter Lang, 2005.

PECMAN, M. *Tentativeness in Term Formation: A Study of Neology as a Rhetorical Device in Scientific Papers*. *Terminology* 18 (1), 2012, p. 27-58.

_____. Variation as a Cognitive Device: How Scientists Construct Knowledge through Term Formation. *Terminology* 20 (1), 2014, p. 1-24.

ROGERS, M. Multidimensionality in Concepts Systems: A Bilingual Textual Perspective. *Terminology* 10 (2), 2004, p. 215-240.

SEGHEZZI, N. Variación terminológica y canal de comunicación. Estudio contrastivo de textos especializados escritos y orales sobre lingüística. Barcelona: IULA-TDX, 2011.

SIMÃO, A. K. G. Unidades fraseológicas em dicionários bilíngues (Espanhol-Português): más vale pájaro en mano que ciento volando. En NADIN, O.; ZAVAGLIA, C. (orgs.). *Estudos do léxico em contextos bilíngues*, Editora Mercado de Letras: Campinas, São Paulo, 2016, p. 113-134.

SUÁREZ, M. Análisis contrastivo de la variación denominativa en textos especializados: Del texto original al texto meta. Barcelona: IULA- UPF, 2004.

TEMMERMAN, R. *Toward New Ways of Terminology Description: The Sociocognitive Approach*. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

TERCEDOR, M. The Cognitive Dynamics of Terminological Variation. *Terminology* 17 (2), 2011, p. 181-197.

UREÑA, G. M.; MANUEL, J.; FABER, P. A Cognitive Sociolinguistic Approach to Metaphor and Denominative Variation: A Case Study of Marine Biology Terms. *Review of Cognitive Linguistics* 12 (1), 2014, p. 193-222.

Diccionarios utilizados

DICCIONARIO DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS. Ediciones SM. Versión impresa. 2 edición, 2002.

SEÑAS. *Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños*. Universidad de Alcalá de Henares. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Enseñanza y aprendizaje de Lenguas para Fines Específicos: un puente entre Terminología y Lexicografía Didáctica

Odair Luiz Nadin

Universidade Estadual Paulista (UNESP/FCLAR)

Lígia De Grandi

Universidade Estadual Paulista (UNESP/FCLAR)

Introducción

La Terminología, la Terminografía¹⁰² y la Lexicografía forman parte, juntamente con la Lexicología, de lo que se ha acordado denominar en Brasil las “Ciencias del Léxico”. Dichas ciencias poseen, entre sus características propias, el interés y la preocupación por la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario, es decir, por la aplicación didáctica. La Terminología y la Terminografía se interesan por el estudio del uso de las lenguas en contextos especializados en el cual se incluyen los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas para fines específicos. La Lexicografía, en su vertiente didáctica, se centra en la elaboración de diccionarios (escolares, didácticos, de aprendizaje, entre otros) y en el uso de dichas obras en contextos de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

En ambos casos, cuando estas ciencias se aplican al ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, contribuyen teórica y metodológicamente al desarrollo de la competencia léxica del aprendiz y, en consecuencia, de su competencia comunicativa. Para llevar a cabo dichos procesos, los diccionarios constituyen uno de los más relevantes materiales de apoyo, pues reúnen un conjunto de información léxico-lingüístico-cultural que puede contribuir al desarrollo de la competencia léxico-terminológica-cultural del aprendiz, ampliando su competencia comunicativa en la lengua y los usos especializados de su ámbito de formación y de actuación profesional.

Existen diversos tipos de obras lexicográficas. *Grosso modo*, son categorizadas como generales, especiales y especializadas. Los diccionarios generales registran una cantidad significativa del léxico de la lengua. Entre estos, destacan los diccionarios históricos, los de uso, los didácticos, etcétera. Los diccionarios especiales se distinguen de los primeros porque se restringen a algún aspecto específico de la lengua como los diccionarios de verbos, los de falsos amigos, los de régimen, los de conectores y marcadores discursivos, los de expresiones idiomáticas y un largo etcétera. Los especializados, a su vez, no se limitan a un aspecto específico de la lengua, sino a un área técnica, científica o profesional del conocimiento humano, por ejemplo, los diccionarios de negocios, de turismo, de anatomía, de matemáticas, de artesanía, entre muchos otros.

Así, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas para fines específicos se caracterizan como uno de los contextos que posibilita un enlace amplio y rentable entre el conocimiento vehiculado en los discursos especializados por medio de sus géneros¹⁰³ propios y las ciencias del léxico. Por esa razón, nos proponemos desarrollar algunas reflexiones sobre dicho enlace y presentar una

¹⁰² En el área de los estudios del léxico se ha convenido escribir con mayúscula inicial – Terminología – cuando se refiere a la ciencia y con minúscula – terminología – cuando se refiere al conjunto de unidades terminológicas de un área especializada. Por una cuestión de coherencia, escribimos también Terminografía, Lexicología y Lexicografía de la misma forma.

¹⁰³ No abordaremos en este texto el análisis de los géneros. Nuestro objetivo son las unidades terminológicas. Sin embargo, es posible discutir sobre los géneros del área del Turismo a partir de nuestra propuesta.

sugerencia de actividad que propicie el uso de diccionarios como materiales didácticos complementares en las clases de español para Turismo.

Esperamos, así, que los aprendices brasileños reconozcan las diversas y positivas posibilidades de aprendizaje recogidas en los diccionarios y que esa percepción les despierte una visión crítica sobre el uso especializado de la lengua española en el ámbito del Turismo y que, además, optimice el trabajo en el aula y el desarrollo de su autonomía de aprendizaje.

Organizamos el presente texto en tres partes: (i) en la primera, presentamos un breve recorrido por las disciplinas de la Terminología, la Terminografía y la Lexicografía Didáctica, uniéndolas a la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas para Fines Específicos (EFE); (ii) en la segunda parte, reflexionamos sobre el potencial didáctico (NADIN, 2013) del uso de diccionarios en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos especializados; (iii) la tercera parte está dedicada a una propuesta de actividad para la enseñanza de español como lengua extranjera en el contexto de Turismo.

1. La Terminología, la Terminografía y la Lexicografía Didáctica en contextos de Enseñanza y de Aprendizaje de Lenguas para Fines Específicos

Mucho se ha investigado y se ha publicado sobre terminología como conjunto de términos de un área técnica, científica y profesional. Desde los años 30 del siglo XX, cuando gracias a un ingeniero – Eugen Wüster – se dio inicio a la sistematización del vocabulario técnico-científico, la Terminología y la Terminografía como ciencias del léxico se han desarrollado y se han convertido, cada vez, en una necesidad en el actual cotidiano tecnológico de rápida divulgación de la información y del conocimiento.

Entre los diferentes aspectos de la evolución de dichas ciencias, el entendimiento de que las “lenguas de especialidad” son, en realidad, usos de las lenguas naturales en contextos especializados es uno de los más importantes avances. Parte de esa evolución tiene su marco en el surgimiento, en los años 90 del siglo XX, de la que se ha denominado Teoría Comunicativa de la Terminología, conocida por su sigla TCT (CABRÉ, 1999).

Existe una diversidad de áreas en las que se pueden aplicar los principios de la Terminología, siguiendo a Cabré (1999), destacamos la *recopilación de términos*, la *confección de diccionarios especializados*, la *solución de problemas de comunicación*, de los *problemas generados por la actual extensión del conocimiento especializado*, el *plurilingüismo* y, añadimos, la *enseñanza y el aprendizaje de lenguas*.

Las condiciones que manifiestan las características de la Teoría Comunicativa de la Terminología son tres: las de lenguas naturales, las de comunicación especializada y las de especialización. Según Cabré (1999), la condición de lengua natural determina el objeto de análisis, es decir, limita un ámbito de conocimiento y establece su espacio en el campo de estudio de la Terminología.

Respecto a la condición de comunicación especializada, la autora comenta que hay elementos comunes a los de la comunicación general, como “el esquema comunicativo, los procesos que se producen, las funciones lingüísticas, las condiciones de intercambio, etc.”, pero en la comunicación especializada existen diferencias, pues ella cumple su papel pragmático y semántico situado en un espacio de conocimiento: “es temáticamente marcada, se produce em situación profesional, pertenece al registro formal y además no adquiere su significado directamente del objeto de la realidad sino de la estructura preestablecida” (CABRÉ, 1999, p. 87).

Los lenguajes especializados son hoy el instrumento imprescindible para resolver la comunicación en todos los ámbitos y áreas temáticas en los que científicos, técnicos y profesionales llevan a cabo su trabajo. Su importancia aumenta de día en día debido sobre todo al progreso científico y tecnológico, junto con la influencia que ejercen los medios de comunicación de masas para su difusión. Es precisamente dentro del amplio marco que constituyen estas lenguas de especialidad donde se

encuadran los vocabularios de la ciencia, de la técnica y de las profesiones. (GÓMEZ DE ENTERRÍA SÁNCHEZ, 2009, p.20).

Con relación a la condición de especialización, Cabré (1999) reflexiona sobre el grado de especialidad al que pertenece un texto, pues es preciso analizar la comunicación y la densidad terminológica utilizada que puede ser de alto grado o no.

Como se puede observar en lo que se acaba de exponer, la Terminología tiene como uno de sus objetos de estudio las unidades léxicas que se realizan en contextos especializados, para eso, existen ciertos principios que debemos tener en cuenta para considerar una unidad como palabra o como término.

Para alcanzar los principios esbozados, la TCT debe definirse en una serie de fundamentos, como los siguientes, que son los que perfilan la teoría (CABRÉ, 1999, p. 122):

- una teoría del conocimiento que explique cómo se conceptualiza la realidad, los tipos de conceptualización que pueden darse y la relación de los conceptos entre sí y con sus posibles denominaciones;
- una teoría de la comunicación que describa, a partir de criterios explícitos, los tipos de situaciones que pueden producirse, que permita dar cuenta de la correlación entre tipo de situación y tipo de comunicación en toda su amplitud y diversidad, y que explique las características, las posibilidades y los límites de los diferentes sistemas de expresión de un concepto y sus unidades;
- una teoría del lenguaje que dé cuenta de las unidades terminológicas propiamente dichas dentro del lenguaje natural teniendo en cuenta que participan de todas sus características, pero singularizando su carácter terminológico y explicando cómo se activa este carácter en la comunicación.

Las discusiones y los estudios sobre los discursos especializados y sus componentes (género, unidades terminológicas, etc.) han movilizad o otras áreas del conocimiento como, por ejemplo, el área de enseñanza y aprendizaje de lenguas para fines específicos:

A lo largo del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, el alumno es llevado a adquirir conocimientos sobre los principios de funcionamiento general del código lingüístico en cuestión y a dominar un conjunto de vocabulario amplio y variado. De ese conjunto constan unidades terminológicas utilizadas en diferentes ámbitos especializados. Así, cuando el alumno estudia unidades didácticas que tratan de los muebles de una casa, del vestuario, de los transportes y de tantos otros campos, adquiere un conjunto terminológico propio de esos dominios.¹⁰⁴ (BARROS, 2004, p.73. Traducción propia).

Ese conjunto terminológico puede ser más o menos especializado según los tipos de cursos de idiomas. La misma autora llama la atención sobre este hecho al observar que “El grado de especialidad del conjunto de vocabulario a ser transmitido aumenta en cursos más dirigidos, como los de lengua extranjera instrumental”¹⁰⁵ (BARROS, 2004, p.73. Traducción propia). Y, evidentemente, los cursos de lenguas de carácter instrumental son también cursos de lenguas para un fin específico.

Este tipo de contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas con fines específicos es un tema abordado desde hace mucho tiempo por medio de distintas perspectivas epistemológicas y metodológicas. Sutani Gastaldi (2017) observa que la expansión de los cursos para fines específicos

¹⁰⁴ Durante a aprendizagem de uma língua estrangeira, o aluno é levado a adquirir conhecimentos sobre os princípios de funcionamento geral do código linguístico em questão e a dominar um conjunto vocabular amplo e variado. Desse conjunto constam unidades terminológicas utilizadas em diferentes domínios especializados. Assim, quando o aluno estuda unidades didáticas que tratam do mobiliário de uma casa, do vestuário, dos transportes e de tantos outros campos, adquire um conjunto terminológico próprio desses domínios. (BARROS, 2004, p. 73).

¹⁰⁵ “O grau de especificidade do conjunto vocabular a ser transmitido aumenta em cursos mais dirigidos, como os de língua estrangeira instrumental” (BARROS, 2004, p.73).

ha promovido el surgimiento de diferentes denominaciones según el objetivo y el público a quien va dirigidos. A partir de Vivanco Cervero (2006, p.220-222) y limitándose a la lengua española, el autor sistematiza algunos de los distintos tipos de cursos para fines específicos, como podemos observar en el siguiente cuadro:

Cuadro 1: Tipos de cursos de español para fines específicos.

EFE	Español para Fines Específicos
EFO	Español para Fines Ocupacionales
EFL	Español para Fines Laborales
EFA	Español para Fines Académicos
ECT	Español de la Ciencia y de la Tecnología
EPA	Español profesional y académico

Fuente: Sutani Gastaldi (2017, p.32, adaptado de Vivanco Cervero (2006).

A partir de esa discusión, Sutani Gastaldi (2017) propone la comprensión de que los cursos de lenguas que abordan un área científica, técnica o profesional son cursos de lenguas para fines específicos cuyas diferencias consisten en los objetivos y el público de cada uno de ellos. Así, el término “lengua para fines específicos”, en el caso que nos ocupa, el español para fines específicos, funciona como hiperónimo para los diferentes tipos y denominaciones.

Figura 1: Tipos de Cursos de lenguas para fines específicos



Fuente: Sutani Gastaldi (2017, p.33)

En cada uno de los tipos de curso, se suele desarrollar, aunque no sea un precepto, una o más destrezas lingüísticas en la lengua extranjera, según los objetivos del público y el curso. Ponemos un ejemplo: en un curso de español académico se busca desarrollar, sobre todo, las destrezas de comprensión y producción escritas más que las de comprensión y producción orales, sin obviar los rasgos teórico-metodológicos de un fin específico.

Así, la terminología como el uso especializado de una lengua, juntamente con los géneros textuales prototípicos de los distintos ámbitos del conocimiento, cumplen un papel fundamental en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y ese conjunto de “palabras” y sus múltiples significados suelen estar sistematizados en los diccionarios. Por esa razón, en la siguiente sección, exponemos algunas reflexiones sobre los diccionarios, especializados o no, y su potencial didáctico.

2. Los diccionarios: un material didáctico complementario en la enseñanza de lenguas para fines específicos

Los diccionarios son un recurso muy útil como material didáctico complementario en las clases de lenguas y muchos investigadores se manifiestan favorables a su uso de forma más intensa (PRADO ARAGONÉS, 2005; DURÃO; MOTA, 2011; NADIN, 2013, 2016; FUENTES MORÁN; NADIN, 2016; VARGAS; NADIN, 2016).

Sin embargo, para sacar un provecho mejor del conjunto de información que la obra lexicográfica y terminográfica presenta, el usuario tiene que poseer cierta habilidad de manejo y lectura. El profesor también necesita obtener dichas habilidades para comprender la información lexicográfica/terminográfica y poder orientar al aprendiz hacia un uso más efectivo.

En general no se realiza el uso que se debería hacer del diccionario en el aula. Muchas veces, se olvidan dichas obras en las escuelas y muy raramente se solicita al aprendiz que las utilice en el desarrollo de las actividades didácticas y de sus investigaciones. Esto suele ocurrir porque, en general, las ciencias del léxico, sobre todo la Lexicografía, la Terminología y la Terminografía, no forman parte de los currículos de los cursos de formación de profesorado. (NADIN, 2016).

Prado Aragonés (2001) observa que no siempre la escuela valora el diccionario como obra de consulta y tampoco les enseña a los alumnos a descubrir su utilidad. Además, destaca que “Es necesario, por tanto, que los docentes adviertan el gran valor pedagógico que entraña esta obra de consulta y la necesidad de dotar a sus alumnos de instrumentos como éste, útiles para el desarrollo de un aprendizaje autónomo.” (PRADO ARAGONÉS, 2001, p. 209).

Esta autora propone algunas estrategias metodológicas para sacar mejor provecho del diccionario en la enseñanza del léxico y afirma que el conocimiento y el uso adecuados de las palabras proporcionan el conocimiento de sus diferentes niveles lingüísticos y aspectos de la competencia lingüística de un hablante que implica:

- i. Saber expresar correctamente las palabras cuando las pronunciamos o escribimos y comprender con exactitud su significado cuando las leemos o escuchamos.
- ii. Conocer su categoría gramatical, peculiaridades morfológicas y posibilidades de combinación sintagmática y paradigmática con otras unidades léxicas para formar unidades sintácticas superiores.
- iii. Percibir no sólo el valor denotativo de las palabras, y sus diferentes sentidos en función del contexto, sino los posibles valores connotativos que esas palabras tengan para los hablantes de una lengua, así como sus usos expresivos y su sentido figurado.
- iv. Entender las relaciones de esas palabras con otras de su misma familia léxica con las que tengan relaciones semánticas de sinonimia, antonimia u homonimia; o bien con otras unidades semánticas superiores como modismos, frases hechas, etc.
- v. Distinguir sus posibles usos en diferentes registros y niveles de habla, con el fin de hacer un uso adecuado de las mismas en cada situación comunicativa. (PRADO ARAGONÉS, 2001, p. 215).

Las estrategias propuestas por Prado Aragonés coinciden con nuestra preocupación de posibilitar al aprendiz un amplio abanico de posibilidades de estudio que puedan contribuir a mejorar su proceso de aprendizaje, sobre todo en el caso de lenguas como el español, oficial en más de veinte países, lo que provoca que ésta posea un vocabulario rico y con marcadas variedades que deben ser consideradas en el aula, incluso en las clases para fines específicos.

Wildner y Oliveira (2011) observan que, en el caso del ámbito del Turismo, la cantidad de materiales didácticos de español es escasa y que los recursos existentes contemplan predominantemente la variedad lingüística de España.

Respecto al uso de diccionarios, Wildner y Oliveira (2011) consideran que existen varios diccionarios virtuales gratuitos y el que más utilizan es *Wordreference*¹⁰⁶. Ese diccionario, según las autoras, ofrece la posibilidad de realizar la traducción del español al portugués y viceversa, además

¹⁰⁶ <http://www.wordreference.com/espt/>

de pares de otras lenguas, es posible leer definiciones y buscar por imágenes, entre otros recursos. Asimismo, afirman que:

- vi. Todos esos recursos traen significativas contribuciones para nuestras clases, ya que algunas palabras propias del contexto profesional de servicios de restaurante y bar y de alojamiento son desconocidas del alumno y/o del profesor, y muchas no se encuentran en el diccionario. Eso ocurre, muchas veces, porque el universo de vocabulario con el cual trabajamos se refiere al lenguaje técnico – nombres de platos, bebidas, ingredientes y modos de preparación, por ejemplo – y no se encuentran en diccionarios generales. (WILDNER; OLIVEIRA, 2011, p.115. Traducción propia)¹⁰⁷.

Se percibe, por lo tanto, la necesidad – y urgencia – de la ampliación del número de diccionarios, en este caso electrónicos, de distintos ámbitos del conocimiento humano con características macro y microestructurales más didácticas, diseñados y elaborados para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos específicos.

Mientras no dispongamos de un conjunto amplio de obras terminográficas didácticas de los diferentes ámbitos del saber técnico y científico, podemos utilizar aquellas que, aunque no hayan sido diseñadas con ese propósito, pueden constituirse como recursos importantes para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

3. El uso del diccionario en el aula de español para Turismo: propuesta de actividad

En esta sección, proponemos un ejemplo de actividad didáctica para una clase de español en un curso de Turismo que considere el uso de diccionarios como una herramienta posible y muy rentable para el desarrollo de la competencia léxico-especializada del aprendiz y, como consecuencia, de su competencia comunicativa¹⁰⁸.

La actividad propuesta se desarrolla en tres fases. En la primera, proponemos una actividad libre de conversación en la que los aprendices puedan exponer alguna experiencia que hayan tenido como turistas o de alguien que conozcan. En la segunda fase, planteamos la lectura y el análisis de textos de distintos géneros sobre algunos de los tipos de turismo posibles para, en la tercera fase, centrar la atención en la terminología utilizada y elaborar un “miniglosario” de las unidades léxicas especializadas presentes en los materiales estudiados en las actividades anteriores. A continuación, presentamos un cuadro en el que explicamos la secuencia de dichas actividades y, al final del presente artículo, la actividad didáctica propiamente dicha.

Cuadro 1: Esquema de la Actividad Didáctica

Actividad: Tipos de Turismo Carga Horaria: 4 clases de 50 minutos Nivel: A2-B1
➤ Parte I: <ul style="list-style-type: none">● Presentación del tema y la actividad a los alumnos.● Conversación libre sobre experiencias que los alumnos hayan tenido como turistas o

¹⁰⁷ Todos esses recursos trazem significativas contribuições para nossas aulas, já que algumas palavras próprias do contexto profissional de serviços de restaurante e bar e de hospedagem são desconhecidas do aluno e/ou do professor, e muitas não se encontram dicionarizadas. Isso ocorre, muitas vezes, porque o universo vocabular com o qual lidamos se refere à linguagem técnica – nomes de pratos, bebidas, ingredientes e modos de preparo, por exemplo – e não se encontram em dicionários comuns. (WILDNER; OLIVEIRA, 2011, p.115).

¹⁰⁸ Se sugiere que se intenten encontrar diccionarios o glosarios terminológicos en la red; sin embargo, cuando eso no sea posible, se pueden usar los diccionarios de lenguas como Wordreference o el Ligeue, por ejemplo. En estos casos, hay que poner atención en las marcas de uso que, en general, los diccionarios usan para delimitar el área de un significado, como “tur” para turismo, “inf” para informática, “bio” para biología, etc.

experiencias de alguien que conozcan.

➤ **Parte II:**

- Lectura y análisis de los textos “¿Cuáles son los tipos de turismo que existen?”, “¿Qué es el Turismo de Aventura?” y “Turismo de Aventura en Chile”¹⁰⁹.
- Tras finalizar la lectura y los ejercicios de comprensión (1a a 1f), puesta en común de las respuestas y corrección.

➤ **Parte III:**

- Se organizan los alumnos en tres grupos y se distribuye a cada grupo el nombre de uno de los tres tipos de Turismo de Aventura que se presentan en los textos. Cada grupo debe investigar y rellenar su parte del organigrama.
- Se propone que cada grupo elabore un “miniglosario” con las unidades terminológicas que hayan incluido en su organigrama.
- Al final, se propone a los grupos que unan sus “miniglosarios” en una propuesta de glosario terminológico del Turismo de Naturaleza.
- Se puede adaptar esta actividad para diferentes ámbitos del conocimiento.

Fuente: Elaboración propia.

El objetivo principal de la actividad es despertar en los alumnos el interés y el hábito de consultar distintos tipos de obras lexicográficas y terminográficas y, además, organizar sus propios acervos terminográficos a partir de las áreas con las que actúan en su profesión, según sus necesidades.

En la primera parte de la actividad, el profesor debe incentivar a los alumnos a exponer sobre sus experiencias, o las experiencias que creen podrán tener en su profesión o, aun, alguna experiencia de alguien que conozcan con el objetivo de activar los conocimientos previos que tengan respecto al tema.

En la segunda parte, los alumnos manejan textos de diferentes géneros, propios del área de Turismo y observan, por medio de las actividades, uno de los distintos rasgos de esos géneros que son, en este caso, las unidades léxicas especializadas. En otro momento, antes o después de esta actividad, aunque no sea el objetivo, el profesor puede discutir sobre las características y las estructuras de los géneros propios del área (guías, trípticos, folletos, etcétera). En esa parte, el objetivo es que los aprendices comprendan y usen unidades terminológicas del área que es una de las principales características presentes en los géneros especializados.

En la parte tres, el propósito es que los aprendices elaboraren un material de investigación que pueda ser útil en su cotidianidad laboral. Al término de la actividad, se espera que los aprendices tengan un glosario terminológico de uno de los ámbitos del Turismo, el Turismo de Naturaleza.

Comentarios Finales

Estimular y desarrollar el hábito de consultar el diccionario en las clases, no solo de lenguas, es un reto para todos nosotros como profesores. Un reto, por una parte, porque, en general, los alumnos y, no raras veces incluso los profesores, no tienen la costumbre o la destreza necesaria para sacar el máximo beneficio de las obras lexicográficas y terminográficas. Por otra parte, en muchos casos, no tienen consciencia de que los diccionarios se erigen como uno de los materiales didácticos que más pueden ayudarles en el proceso de aprendizaje dentro y fuera del aula.

Una de las principales razones de dichos retos es la falta de formación de profesores en las Ciencias del Léxico – Lexicología, Lexicografía, Terminología y Terminografía. Esas ciencias no

¹⁰⁹ ENTORNO TURÍSTICO (2015-2018).

figuran, en general, en el conjunto de disciplinas consideradas esenciales en los cursos de licenciatura para profesores. Sin la formación adecuada, el profesor no posee los conocimientos necesarios para enseñar a utilizar la obra lexicográfica y motivar a usarla en sus clases. Como resultado, el aprendiz no desarrolla las destrezas necesarias para usar los diccionarios y deja de conocer y aprovechar el potencial didáctico y formativo de la obra lexicográfica.

Así, con el objetivo de suscitar un trabajo en el sentido del uso de diccionarios y la práctica de investigación en esas obras, presentamos una propuesta didáctica que busca estimular al estudiante de Turismo a reconocer el potencial didáctico del diccionario y cómo este tipo de obra contribuye en su proceso de aprendizaje y en el desarrollo y perfeccionamiento de su competencia comunicativa.

Referencias

BARROS, L. A. Curso básico de terminología. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

CABRÉ, M. T. La Terminología: representación y comunicación. Barcelona, IULA/Universitat Pompeu Fabra, 1999.

CLAVE. Diccionario de uso del español actual. SM Editorial. Disponible en: <<http://clave.smdiccionarios.com/app.php>>. Acceso en: 28 ago. 2018.

DURÃO, A. B. de A. B.; MOTA, M. B. (Org.) Discussões em torno do ensino e a aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira e sobre o uso de dicionários como ferramenta didática. Londrina: UEL, 2011.

ENTORNO TURÍSTICO. ¿Cuáles son los tipos de turismo que existen? In: Entorno turístico hablemos de turismo. Entorno turístico: México, 2015-2018. Disponible en: <<https://www.entornoturistico.com/cuales-son-los-tipos-de-turismo-que-existen/>>. Acceso en: 29 jul. 2018.

FUENTES MORÁN, M. T.; NADIN, O. L. Algunas formas de presentación de datos en diccionarios de español para aprendices brasileños. In: NADIN, O. L.; ZAVAGLIA, C. (Org.) Estudos do léxico em contextos bilíngues. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p.53-78. (Série Estudos do Léxico).

GÓMEZ DE ENTERRÍA SÁNCHEZ, J. G. El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje. Manual de formación de profesores de español 2/L. Madrid: Arco/Libros, S.L., 2009.

GUIMARÃES, R. M. O Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) no Brasil e no mundo: ontem e hoje. Revista Helb, v. 8, p. 1-10, 2014.

NADIN, O. L. Os estudos do léxico na formação de professores de espanhol no Brasil: algumas reflexões. In: COSTA, D. de S. S.; BENÇAL, D. R. (Org.) Nos caminhos do léxico. Campo Grande: UFMS, 2016.

NADIN, O. L. Cómo potenciar el valor didáctico de un diccionario pasivo español-portugués: la macroestructura. Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, Embajada de España. Consejería de Educación en Brasil, v.II, n.XXIII, p.267-278, 2013. Disponible en: <<http://www.meecd.gob.es/brasil/publicaciones-materiales/publicaciones.html>>. Acceso en: 18 jul. 2017.

PRADO ARAGONÉS, J. El diccionario como recurso para la enseñanza del léxico: estrategias y actividades para su aprovechamiento. In: AYALA CASTRO, M. C. Diccionarios y enseñanza. Alcalá: Universidad de Alcalá, 2001. p. 205-226.

_____, J. El uso del diccionario para la enseñanza de la lengua: consideraciones metodológicas. *Kañina, Rev. Artes y Letras, Uni. Costa Rica.* v.XXIX, p.19-28, Unesp, 2005.
REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. 23 ed. 2014. Disponible en: <www.rae.es>. Acceso en: 22 jul. 2016.

SUTANI GASTALDI, L. K. Ensino de Espanhol para Fins Específicos: perfil de necessidades de potenciais alunos. 2017, 88f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2017.

VARGAS, M. D.; NADIN, O. L. Dicionários on-line de espanhol como língua estrangeira: panorama lexicográfico do ambiente virtual. *Revista Trama.* v.10, n.24, 2016, p.190-208.

VIVANCO CERVERO, V. El Español de ciencia y la tecnología. Madrid: Arco/libros, 2006.

WORDREFERENCE.COM Dicionários on-line de idiomas. Dicionário Espanhol. Gran diccionario español-portugués português-espanhol © Espasa Calpe, S.A., Madrid, 2001. Disponible en: <<http://www.wordreference.com/espt/>>. Acceso en: 05 jul. 2016.

WILDNER. A. K.; OLIVEIRA, L. C. de. As tecnologias da informação e da comunicação no ensino de espanhol voltado para o turismo. In: WILDNER. A. K.; OLIVEIRA, L. C. de; HAEMING, W. K. *A língua espanhola no contexto turismo, hospitalidade e lazer.* Florianópolis: Publicações do IF de SC, 2011. p.107-120.

➤ **Parte I:**

- Presentación del tema y la actividad a los alumnos.
- Conversación libre sobre experiencias que los alumnos hayan tenido como turistas o experiencias de alguien que conozcan.

➤ **Parte II:**

Propuesta de Actividad Didáctica:

Los tipos de Turismo

1. Lee el siguiente texto y haz lo que se pide:

¿Cuáles son los tipos de Turismo que existen?

Viajar es una de las actividades más gratificantes para el ser humano, está íntimamente relacionada con el placer y la calidad de vida, es además un punto de encuentro entre diferentes culturas que permiten el desarrollo de valores morales, intelectuales y emocionales. Sin olvidarnos de la influencia que tiene en la economía de las regiones donde se desarrolla esta actividad, representa también un interesante fenómeno social que moviliza a gran parte de la población mundial.

A la actividad de viajar y desplazarse por al menos 24 horas fuera de tu lugar de residencia se la conoce como “turismo” el cual se ha visto en constante crecimiento desde que el hombre tiene medios de transporte que le permiten dicho desplazamiento.

A continuación, te daremos una breve descripción de los tipos de turismo que existen y que se fueron desarrollando con el paso del tiempo gracias a las motivaciones propias del viajero. Es pertinente mencionar que, a partir de cada uno de estos, se pueden desglosar otros, pero los aquí presentados son los más importantes.

1. Turismo de sol y playa (tradicional).

Es la máxima expresión del turismo de masas, ya que las playas en los diferentes destinos turísticos son lo más visitado por los turistas. Consiste, fundamentalmente, en pasar unos días de esparcimiento en un destino de costa, naturalmente con playa y mar, además debe contar con espacios públicos destinados a esta actividad. Lo más común es que el turista se hospede en hoteles de lujo y adquiera paquetes “todo incluido” que les permite tener las menos preocupaciones posibles. Este tipo de turismo hoy día es visto como un turismo depredador que no respeta la capacidad de carga de los destinos.

2. Turismo de Reuniones

Consiste en el desplazamiento de viajeros fuera de su entorno habitual con fines lucrativos. Normalmente son empresas las que envían a sus trabajadores a juntas, conferencias, reuniones o exposiciones; estos van con los gastos pagados y, en cierta manera, están recibiendo un sueldo por este viaje. Las condiciones del destino visitado están más enfocadas a satisfacer las necesidades de un viajero que demanda los mejores servicios posibles, las que van desde conjuntos de exposiciones, salones de eventos y buenas vías de comunicación, entre otros.

<p>3. Turismo LGBT Tipo de turismo dirigido a la llamada “comunidad gay”, que incluye personas bisexuales y transexuales. Actualmente es un sector en constante crecimiento que aporta incluso más beneficios que el turismo convencional. Lo que se busca cuando las personas se desplazan para hacer turismo LGBT es todas las condiciones necesarias para tener tranquilidad, esto quiere decir que buscan destinos amigables para ellos, donde no exista discriminación, se respete la diversidad y haya espacios abiertos con seguridad para su integridad.</p>	<p>4. Turismo de Naturaleza Busca delimitar a un tipo de viajero más exigente, cuya principal motivación es estar en contacto con la naturaleza. Principalmente es desarrollado por turistas jóvenes con inquietudes por el deterioro del medioambiente y preocupados por temas como el calentamiento global, el desarrollo social y el enriquecimiento natural. Este tipo de turismo tiene tres grandes derivaciones. El ecoturismo que se desarrolla en áreas naturales y que tiene como fin la apreciación y conocimiento de la naturaleza; el turismo de aventura que tiene como principal motivo, realizar actividades recreativas que representan un esfuerzo emocional y físico; y por último, el turismo rural donde se busca la convivencia e interacción con la propia gente del lugar, conociendo su cultura y sus formas de vida.</p>
<p>5. Turismo de salud Incluye al turismo médico y al turismo de bienestar. Es un fenómeno que se lleva a cabo cuando la gente viaja para buscar tratamientos que le permitan mejorar sus condiciones de vida, estos pueden ser médicos que realicen algún tipo de cirugía, clínicas de rehabilitación o espacios para ayudar a su salud. Algunas de las razones para realizar este tipo de viajes son por la calidad o lo económico de los servicios fuera de su lugar de residencia.</p>	<p>6. Turismo cultural Dentro del turismo cultural, los más conocidos son el turismo religioso y el gastronómico. Este es más exigente y tiene la posibilidad de desarrollarse en cualquier época del año. Se viaja con la intención de “aprender algo”, ya que normalmente lo realiza gente con un nivel educativo más alto que el promedio. Es común que se busquen monumentos históricos del destino visitado, las manifestaciones gastronómicas más representativas del lugar y sucesos o leyendas que cuenten la historia del mismo.</p>

Fuente: Adaptado de Entorno Turístico

- a) En el texto se afirma que “viajar es una de las actividades más gratificantes para el ser humano, [...]”. Explica el porqué de dicha afirmación y justifícala con alguna experiencia tuya o de alguien que conozcas.
- b) Según el texto, ¿qué significa Turismo?
- c) ¿Cuáles son los tipos de Turismo que se presentan en el texto? ¿Estás de acuerdo con que sean los más importantes? ¿Por qué? ¿Conoces otros tipos de Turismo, cuáles?
- d) Lee los artículos lexicográficos del Diccionario Clave y del Diccionario de la Lengua Española (DLE) y compara las definiciones con lo que comprendiste del texto.

<p>turismo tu-ris-mo</p> <p>s.m.</p> <p>1 Viaje que se realiza por placer.</p> <p>2 Conjunto de personas que hace este tipo de viajes: <i>el turismo extranjero</i>.</p> <p>3 Vehículo de cuatro o cinco plazas destinado al uso particular.</p> <p>4 → automóvil de turismo.</p> <p>ETIMOLOGÍA Del inglés <i>tourism</i>.</p> <p style="text-align: right;">Fuente: Clave</p>	<p>turismo</p> <p>Del ingl. <i>tourism</i>.</p> <p>1. m. Actividad o hecho de viajar por placer.</p> <p>2. m. Conjunto de los medios conducentes a facilitar los viajes de turismo.</p> <p>3. m. Conjunto de personas que hace viajes de turismo.</p> <p>4. m. automóvil de turismo.</p> <p>turismo rural</p> <p>1. m. Actividad turística que se realiza utilizando como alojamiento las casas de una localidad rural.</p> <p>parador nacional de turismo</p> <p style="text-align: right;">Fuente: DLE/RAE</p>
---	--

e) Los textos de un área de especialidad – científica o técnica – aunque compartan características generales con cualquier texto, presentan un conjunto de rasgos que los determinan como géneros propios de cada área. No es diferente en el área del Turismo. Uno de esos rasgos son las ‘palabras’, denominadas *términos* o *unidades terminológicas*, que se refieren a conceptos propios del área. Así, a partir de la lectura del texto y de informaciones presentes en los artículos lexicográficos del Clave y del DLE, formula definiciones para las siguientes unidades terminológicas:

<p>i. Capacidad de Carga Turística</p> <p>ii. Ecoturismo</p> <p>iii. Paquete turístico</p>	<p>iv. Turismo cultural</p> <p>v. Turismo de aventura</p> <p>vi. Turismo de bienestar</p>	<p>vii. Turismo gastronómico</p> <p>viii. Turismo médico</p> <p>ix. Turismo rural</p> <p>x. Viajero</p>
--	---	---

- f) Busca en el “Glosario Turístico” (<https://www.entornoturistico.com/glosario-de-turismo/>) los términos ‘ecoturismo’ y ‘paquete turístico’ y compara tu definición con la que se presenta en el glosario.
- g) Busca en otros diccionarios los otros términos de la actividad (d) y discute con tus compañeros si alguna de las definiciones propuestas en las obras contempla el área del Turismo.

2. A continuación, te presentamos tres textos que tratan de uno de los tipos de turismo estudiados. Léelos y haz lo que se pide:

Texto A:

¿QUÉ ES EL TURISMO DE AVENTURA?

El turismo de aventura pertenece al subsegmento del Turismo de Naturaleza (antes llamado Turismo Alternativo); un tipo de turismo que es diferente a los convencionales “de sol y playa” o “de negocios”, que en la mayoría de las ocasiones suele ser menos invasivo y más benéfico para el entorno donde se desarrolla.

El turismo de Naturaleza y específicamente el de Aventura, permite al usuario desafiar sus capacidades físicas en entornos naturales (tierra, agua, aire), ya que es en estos espacios donde se desarrolla. México al ser un territorio rico en condiciones biológicas, climatológicas y geográficas permiten al turista encontrar una amplia gama de posibilidades para desarrollarlo.

En los últimos años, el turismo de aventura ha tomado más fuerza y ampliado sus horizontes; la demanda que se está haciendo de este tipo de oferta obliga a los prestadores de servicios turísticos buscar más opciones para satisfacer la demanda del cliente.

Las personas buscan en el turismo de Aventura una oportunidad para involucrarse en la exploración o viajes con un riesgo latente donde inevitablemente será necesario hacer uso de habilidades tanto físicas como psicológicas.

Fuente: Entorno Turístico

Texto B:

Temáticos

TURISMO DE AVENTURA en Chile

Montañismo

Este es otro de los deportes de aventura que día a día cuenta con más adeptos en todo el mundo. Considerado de alto riesgo, utiliza la fortaleza física de brazos y piernas, a la vez que combina la destreza técnica del escalador.

A los principiantes le recomendamos no iniciar ascensiones en paredes naturales, sino en artificiales y bajo el asesoramiento de un guía profesional que, por módicos precios, ofrecen toda la información teórica y práctica para incursionar en esta apasionante actividad.

Por motivos de seguridad es preferible que cada ascensión no se realice individualmente, es mejor moverse en grupo, sobre todo para poder compartir la experiencia.

Es imprescindible la utilización de la indumentaria adecuada para efectuar esta especialidad. Básicamente consiste en un arnés de cintura, mosquetones de seguridad y “pies de gato” que es el calzado específico, muy flexible y con suela de goma cocida de gran adherencia, además de la resina de magnesio que evita que las manos suden y pierdan agarre.

Antes de partir se debe examinar el terreno por el que se va a pasar y si las condiciones meteorológicas fueran adversas es mejor cancelar todo, pues se puede sufrir alguna caída o resbalón.

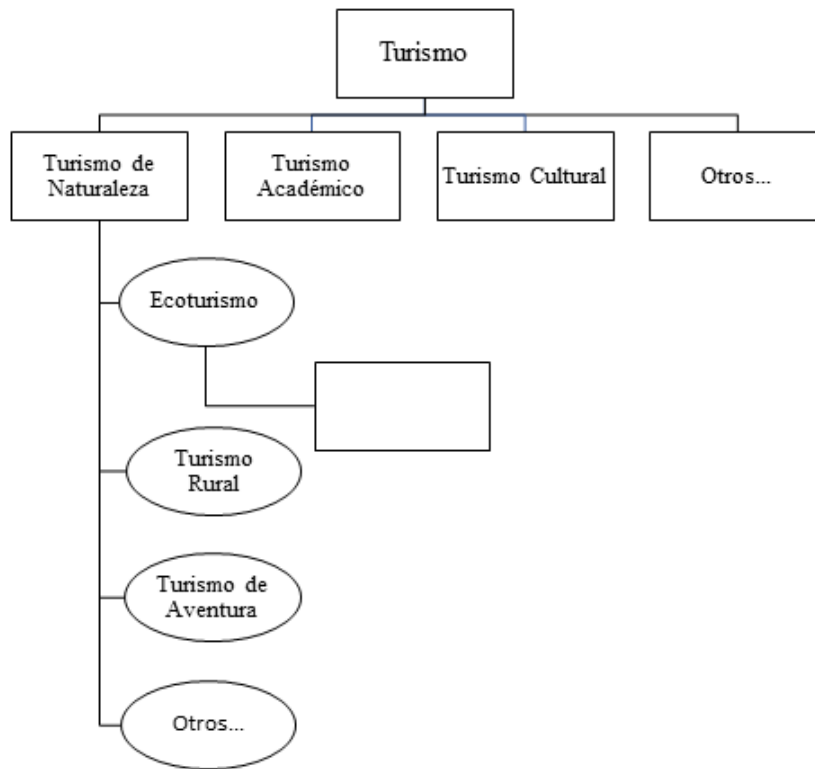
Fuente: Entorno Turístico

Texto C:

	<p>Puerto Natales / Torres del Paine</p> <p>A la base de las Torres del Paine</p> <p>Las Torres del Paine constituyen un atractivo colosal dentro del paisaje sureño chileno y es un incentivo muy motivador para quienes aman el <i>trekking</i> de montaña.</p> <p>Leer nota completa</p>
	<p>Pucón</p> <p>A la cumbre del volcán Quetrupillán</p> <p>Quienes aman el <i>trekking</i> tienen en esta escalada la posibilidad de recorrer superficies diferentes, con lo que el esfuerzo se hace más ameno y enriquecedor.</p> <p>Leer nota completa</p>
	<p>Chillán</p> <p>Ascenso al volcán Chillán</p> <p>A caballo, caminando o bien con las aerosillas que llevan hasta el volcán, llegar a las fumarolas es uno de los paseos imperdibles para el visitante que se encuentra en esta región.</p> <p>Leer nota completa</p>
	<p>Pucón</p> <p>Ascenso al volcán Villarrica</p> <p>Como uno de los volcanes más activos de Chile, ascender hasta la orilla de su cráter es una aventura impactante y requiere de guías...ACTIVIDAD SUSPENDIDA POR EL MOMENTO.</p> <p>Leer nota completa</p>
	<p>Villarrica</p> <p>Cumbre en el volcán Villarrica</p> <p>La aventura de llegar hasta el cráter del volcán requiere buen rendimiento físico y guías especializados que hagan de la salida un deporte. ACTIVIDAD SUSPENDIDA POR EL MOMENTO</p> <p>Leer nota completa</p>
	<p>Chillán</p> <p>Las Tres Marias, la pista de esquí más larga</p> <p>Con este nombre se ha bautizado una de las pistas de esquí más largas y hermosas del país, reconocida mundialmente entre los fanáticos de la actividad.</p> <p>Leer nota completa</p>
	<p>Puerto Varas</p> <p>Osorno, más que un volcán</p> <p>Si algo se destaca en el perfil de la región de los lagos chilenos, es su volcán Osorno. Cuando se visita la comuna, la consigna es conocerlo.</p> <p>Leer nota completa</p>

Fuente: Entorno Turístico

- Identifica los “candidatos a términos” presentes en los textos.
- Busca en los diccionarios que te sugerimos en las actividades anteriores o en otros que conozcas, selecciona las informaciones que se refieren a las prácticas de turismo y elabora definiciones para cada término. Si hay otro tipo de información que juzgues importante, selecciónala para comentar con tus compañeros. Para ayudarte, te facilitamos tres ejemplos de términos:
 - ✓ escalador
 - ✓ mosquetón de seguridad
 - ✓ arnés
- Observa el organigrama que te presentamos a continuación y, a partir de la lectura de los textos, rellena los espacios con los términos de cada una de las áreas (Ecoturismo, Turismo Rural y Turismo de Aventura).



➤ **Parte III:**

- a) Cada grupo organiza los términos que ha incluido en el organigrama en un “miniglosario”.
- b) Se juntan los “miniglosarios” y se organiza un Glosario Terminológico del Turismo de Naturaleza.

El *Principio de adecuación* en diccionarios especializados multilingües. Un caso de estudio en el área de turismo

Jorge Lázaro

Universidad Autónoma de Baja California (UABC)

Ioana Cornea

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

1. Introducción

Se sabe que uno de los pilares que rigen la confección y el diseño de un diccionario, ya sea general o especializado, es el que tiene que ver con las necesidades del destinatario. Podemos distinguir, siguiendo a CABRÉ (2004, p.14-15), por lo menos tres tipos de contextos en los que un discurso especializado se puede encontrar:

- a) Aquel que está destinado a pares especializados, es decir, de especialista a especialista.
- b) Aquel que está destinado a la difusión de lo especializado hacia un público semiespecializado, es decir, situaciones como el discurso de la enseñanza o las presentaciones en congresos.
- c) Aquel que está destinado a la difusión de lo especializado hacia un público no inmerso en la disciplina o disciplinas sobre las que versa dicho discurso: artículos de difusión, presentaciones en medios de comunicación masiva, etc.

Todas estas situaciones lingüísticas poseen rasgos propios que tienen su base en la comunicación especializada. Así, la transmisión de conocimiento es, a la vez, un fin y un vehículo. Un fin porque se desea integrar en el Otro el concepto o conceptos de los que se habla de la manera más cercana posible a la propia asimilación. Y un vehículo porque dicha transmisión es ya en sí el canal comunicativo por el cual circula la información que a su vez se ve permeada por el propio universo de conceptos entre emisor y receptor. Sin embargo, esta transmisión de conocimiento especializado tiene que adecuarse no sólo a el conocimiento previo del receptor, sino también a la realidad donde se emite, es decir, al contexto lingüístico comunicativo. En palabras de Cabré y Estopà:

“Los procesos de categorización de una misma realidad distinguen el especialista del lego aunque ambos usen una misma forma. Por ejemplo, la unidad *sal* es para el no especialista *un condimento usado en la alimentación*, pero para el químico es *cloruro de sodio*; y la unidad *ballena* es para el niño *un pez*, para algunos adultos *un mamífero*, pero para los científicos es *un cetáceo del grupo de los mysticetos y de la familia de los balénidos y de los balenoptéridos.*” CABRÉ y ESTOPÀ (2002)

De acuerdo con MARBÁ (1998) la adecuación es la propiedad textual por la que el texto se adapta al contexto discursivo. El texto se amolda a los interlocutores, a sus intenciones comunicativas, al canal de producción y recepción, etc. Y por tanto define los registros. Ahora bien, un texto es adecuado si la elección lingüística es apropiada a la situación comunicativa. Es la propiedad por la que el discurso se amolda a la situación de comunicación.

Debemos tener en cuenta que el uso de las unidades terminológicas es regido por dos situaciones extralingüísticas que pueden variar o restringir sus acepciones. Por un lado, el

tratamiento de un término en un discurso especializado es distinto en cada emisión, el emisor va ajustando siempre el universo de otros términos que rodean al término que quiere especificar o definir dentro del discurso. Es decir, lo rodea de términos que son pertinentes en un área de especialidad, en distintas frases u oraciones que utiliza como definiciones, explicaciones, ejemplos, etcétera, y con una frecuencia que él mismo determina. De esta manera, mantiene una coherencia conceptual por medio de las unidades lingüísticas que utiliza como términos. Por otro lado, como lo podemos observar en la Teoría General de la Terminología [TGT] (WÜSTER, 1996), lo anterior equivaldría a decir que un concepto es un elemento de pensamiento, un constructo mental que representa una clase de objetos. Aquí los conceptos consisten en una serie de características que comparten por las clases de objetos individuales; estas características, que también son conceptos, nos permiten a su vez estructurar el pensamiento y comunicarnos. Las escuelas que han seguido a la TGT contextualizaron el estudio de la terminología y sus productos (los diccionarios especializados) como sólo correspondientes a especialistas de un área. Esto es, el discurso de emisión de los términos y el análisis sobre ellos recaía básicamente en el especialista de un área a tratar y el especialista en lingüística, pocas veces consultado de manera sistemática, que tomaba estas unidades y las analizaba lexicográficamente.

Con la llegada del enfoque comunicativo de la terminología (es decir, la Teoría Comunicativa de la Terminología, TCT (CABRÉ, 1999)) se ha podido acceder a un tipo de trabajo multidisciplinario donde se toman en cuenta, además, las necesidades de los especialistas (FATHI, 2014), la multiplicidad de realizaciones de un término (CABRÉ, 2008), la variación de estos términos dentro de su propio discurso (FREIXA, 2002), entre otras variables. Y, por supuesto, se ha pensado en las necesidades intrínsecas para la generación de un producto terminográfico (presupuesto, distribución, plataforma, recursos, etc.). Las necesidades extrínsecas de ese mismo producto no han sido dejadas de lado: los potenciales lectores. Hacemos hincapié en la noción extrínseca, ya que es hasta este momento que el diseño y la creación de diccionarios especializados cubre en buena medida estas preocupaciones al tomar en cuenta el *Principio de adecuación* (CABRÉ, 2008), pero no se ha ahondado de manera tal que se tenga una clasificación sobre los lectores —sobre todo lego— que potencialmente consultarían un diccionario especializado. Se habla de un público receptor y se toman en cuenta sus generalidades (básicamente que son especialistas en ciernes o técnicos), pero no hay disponible un estudio sobre la naturaleza de estos individuos y sus necesidades particulares¹¹⁰. Con todo esto llegamos a la reflexión de que las unidades terminológicas de deben adaptar al contexto comunicativo (y no sólo al contexto especializado derivado del discurso donde se emplean) teniendo en cuenta el conocimiento previo del destinatario.

Este tipo de elucubraciones no son un asunto novedoso, claro está, pero al parecer esta idea tan importante para una efectiva comunicación y para un efectivo flujo del conocimiento especializado no ha sido abordada como un problema a resolver al momento de crear un recurso terminológico; o bien las soluciones propuestas no han sido adoptadas de manera sistemática. Todo indica que hay una tendencia a pensar que el discurso especializado crea bajo sus pies el propio camino sobre el que va andando e incluso se ha denominado con un nombre particular a esta práctica: *Language for Specific Purposes* (LSP). El propio especialista, muchas veces, hace caso omiso a esta adecuación de su discurso: un uso excesivo de términos dentro de un trabajo de difusión, un no-reconocimiento de los potenciales usuarios que consultarán sus textos, etcétera y lo refleja, también, al momento de hacer un trabajo lexicográfico o terminológico, por ejemplo, no haciendo un análisis de la posible distribución de la información especializada que quiere transmitir a través de las diferentes categorías de datos. Esto último representa nuestro punto de partida.

¹¹⁰ Como sí lo hay para los usuarios expertos. A propósito de esta parcelación y análisis véase el trabajo de FATHI (2014).

2. Lo especializado en el contexto formativo

La adecuación ha sido poco estudiada desde el punto de vista de la terminología y existen, por lo menos, tres argumentos que respaldan esta afirmación:

a) No existe algo como el “diccionario terminológico básico”¹¹¹ o “escolar” y mucho menos el “avanzado”. Esta idea es desdeñable si tenemos en cuenta que ya lo “terminológico” denota cierto nivel avanzado de conocimiento sobre la materia y, por tanto, remarcarlo sería o bien redundante o bien una pauta de gradación —donde lo desdeñable de la idea cambiaría su matiz a algo posible—. Pero, ¿es posible gradar lo que ya se encuentra en un nivel especializado? Al parecer la respuesta es no. Es decir, los terminólogos actuales parecen inclinarse más hacia la idea de que el destinatario es siempre un especialista o un especialista en ciernes. Y es lógico; si alguien tiene la necesidad de consultar un recurso especializado es porque de antemano ya sabe que en un diccionario general el término, o los términos sobre los cuales desea tener una mayor información, están codificados de una manera generalizada o están excluidos por la especificidad de su uso en ciertos contextos de especialidad. ¿Pero qué sucede entonces cuando el especialista desea no sólo informar sino “formar” al destinatario?

b) En el momento de crear un recurso terminológico o de tener un proyecto de ello se nos enseña que, en la primera parte, el prólogo, debemos indicar de la manera más clara posible los rasgos de nuestro trabajo: a quién va dirigido, con qué fin se creó, quiénes intervinieron, cómo se estructura, etcétera. Sin embargo, como podemos constatar en muchos diccionarios especializados dicha información se omite por lo que, entre otras cosas, el consultante no puede determinar, antes de darse a la tarea de la búsqueda, si dicho diccionario le ha de servir para sus fines. Además, hay una tendencia bastante general de hacer caso omiso a los prólogos en los libros en general. Seamos realistas, ¿quién lee el prólogo de un diccionario? Dicha introducción nos sirve para saber lo que hemos mencionado —los rasgos del diccionario— pero creemos que uno de los rasgos más importantes, si no es que el más importante, es saber si ese diccionario está codificado de acuerdo con el nivel de conocimiento del consultante, si su discurso es adecuado a un nivel formativo o profesional. Decimos esto porque surge una pregunta clave en el diseño de diccionario de especialidad cuando nos damos cuenta del universo de lectores que podría tener sobre todo en una sociedad de la información como la nuestra: ¿qué sucede cuando una persona en formación académica consulta estos recursos terminológicos?

c) La noción o el principio adecuación ha sido tan desplazado que una idea básica como que es más probable que un estudiante consulte un diccionario especializado que otro especialista parece no tomarse en cuenta al momento del diseño del diccionario. Tenemos, por ejemplo, algunas definiciones que están tan llenas de otros términos que es difícil que alguien en formación pueda decodificar y, por tanto, asimilar el concepto asociado a un término. Por ejemplo, una definición puede presentarnos casos como el siguiente:

Dilogía (antanaclasis, antanaclasia, diáfora, anfibología [...]). Tropeo de dicción que consiste en repetir una palabra disémica. (BERISTÁIN, 1995)

Aquí la interpretación de la definición y la asimilación del concepto están lejos de un estudiante de los primeros semestres de licenciatura y a una distancia enorme de un estudiante, por ejemplo, de bachillerato, quienes buscarían esta palabra para su tarea de literatura. Sin embargo,

¹¹¹ Exceptuando uno que quizá no está estrictamente dentro del ámbito estricto de la terminología: el “Diccionario terminológico básico de la intervención militar” del Ministerio de Defensa de España.

cuando los autores de dicho diccionario hacen el prólogo mencionan que “Este diccionario ha sido planeado como material de apoyo a la docencia...”. Cuando notamos la manera en que está codificado todo el diccionario caemos en la cuenta de que la adecuación de dicho diccionario persigue que el docente, y sólo el docente altamente especializado, pueda interpretar las definiciones de los términos que contiene¹¹² para después transmitirlo a los alumnos. En este caso hablaríamos de un recurso pensado para que haya un intermediario interpretativo entre el consultante y el material de consulta. Retomando la idea del consultante estudiante ¿qué posibilidades hay de que pueda comprender un término a través de esta ecuación definitoria (definición-intérprete-receptor)? Vemos, así, que existen diccionarios que no sólo excluyen el Principio de adecuación en su planeación, sino que además excluyen cualquier tipo de acercamiento posible de un consultante no relacionado con la retórica, la poética o la lingüística. ¿Y qué si un estudiante de secundaria necesita buscar uno de estos términos para su tarea? ¿Y qué de aquella persona que ha escuchado uno de estos términos en algún lugar y quiere investigar qué significa para poder entender mejor lo que le ha llamado la atención? ¿Será siempre necesario tener un intérprete de lo especializado?

Creemos que la debida rigurosidad al respeto del Principio de adecuación permitiría que el diccionario sea un material mejor diseñado. Es palpable, pues, que los diccionarios especializados actuales, a través de la omisión o mal aplicación del Principio de adecuación han recortado y limitado su uso a una esfera de destinatarios menor que la que podría abarcar. Creemos, así, que es necesario formular unas posibles soluciones para subsanar este aprovechamiento limitado del diccionario especializado.

3. El diccionario especializado como un recurso efectivo en la formación de especialistas

Una de las desventajas del diccionario especializado actual es que en muchos casos peca o de muy especializado o de muy deficiente en cuanto a su rigor lexicográfico. Es decir, los diccionarios hechos sólo por especialistas tienen deficiencias lexicográficas y a veces los diccionarios de especialidad hechos por terminólogos no logran abarcar el universo conceptual de una materia. Lo primero quiere decir que los diccionarios que están bien diseñados desde un marco conceptual no están adecuados a un público en formación. Esta es la razón por la que no existe el “diccionario terminológico básico”. Un ejemplo sería que el léxico que domina el especialista y, por lo tanto, con el que codifica la información, no es el mismo al del alumno. Incluso hay casos en los que ni aprendiz ni especialista sabrán bien el contenido conceptual de un término y, por tanto, tendrán que recurrir al diccionario especializado, que, claro está, diferirá en algún momento con lo que ambos tenían preconcebido sobre dicho término pues no habrá detrás un diseño lexicográfico que les permita rastrear el camino que sigue una denominación para llegar a ser un término ni una esquematización del tema del diccionario, un árbol de campo. Por tanto, se darán dos lecturas y dos interpretaciones distintas a partir de una tercera (el concepto codificado en el diccionario visto desde la perspectiva de otro especialista). De hecho, cabe la posibilidad de que ni uno ni otro pueda decodificar esta tercera concepción del término ya sea por cuestiones teóricas que difieran de lo contenido en el diccionario (en el caso del especialista) o por cuestiones técnicas y de conocimiento menos profundo (en el caso del aprendiz).

Pues bien, la existencia de un diccionario básico o un recurso cercano a él nos podría ayudar resolver el segundo caso: el aprendiz podría consultar este recurso, codificado con un léxico más sencillo o con términos más generales y podría despejar sus dudas. Pero queda el primer caso, el de especialista contra especialista y más aún, queda el caso, que hemos excluido como mencionamos arriba por cuestiones prácticas, del consultante que ya por curiosidad ya por necesidad intelectual, recurra a este diccionario.

¹¹² Este comentario no es en absoluto una crítica definitiva y tajante. El término puede ser asimilado gracias a la amplia explicación que ofrece la autora dentro del artículo, pero, cabe recalcar, esto ya no forma parte de un ejercicio terminológico ni definitorio y, por supuesto, no está basado en ninguna de las técnicas actuales de creación de diccionarios.

Una forma de resolver esta problemática del flujo de información especializada a través de los diccionarios terminológicos pensamos que puede ser subsanada a través de un modelo explicativo, contenido en una categoría de datos del artículo terminológico, que pudiera apoyar, por un lado, a la asimilación del concepto por parte del consultante y por otra parte al reforzamiento del término como tal. La adecuación, por lo tanto, no recaería en una distinción de tipo formal —de creación de varios diccionarios especializados estratificados por grados de especialización— sino en la forma en la que el artículo terminológico se presenta al destinatario, sea cual sea su nivel de especialización en la materia. Buscamos, pues, una categoría de datos que pueda servir para mostrar similitudes o diferencias teóricas entre especialistas a través del propio contenido del artículo; una categoría de datos que sirva para que el aprendiz, a través de su lectura pueda reinterpretar no en un ejercicio de conceptualización limitada por los términos que se insertan en la definición sino un ejercicio de conceptualización real, relacional, de unos conceptos con otros conceptos adyacentes; una categoría de datos que le permitan al consultante no especializado un acercamiento más profundo a través del uso real del término y no sólo de la fórmula que ofrece la rígida definición.

Una investigación reciente ha mostrado que los ejemplos en los diccionarios ayudan al consultante no especializado o en ciernes de especialista a ampliar la visión del término en una operación de “puesta en acción” de dicho término a través de un contexto complejo de uso, un híbrido entre las colocaciones, los contextos de uso, el contexto definatorio y el contexto de activación. Este ejemplo permite relacionar un término con otras unidades léxicas o términos de su red conceptual haciendo que la comprensión se facilite. Esta propuesta ayuda a mirar el término desde una especie de arista del poliedro que supone su concepto (siguiendo nuevamente el Principio de Poliedricidad de CABRÉ) para observar el tipo de relación que tiene con otros conceptos y no sólo los términos asociados a estos mismos. Es decir, si el contexto es lo que le da su naturaleza de término a un término, entonces el ejemplo, como una variante contextual, pero asociada a una definición, nos puede ofrecer pistas sobre su utilización de una manera más amplia o dinámica en registros de habla distintos. Así, un estudiante puede relacionar y organizar su conocimiento previo para dar cabida al conocimiento nuevo a través de la puesta en escena de las diferentes relaciones entre los conceptos que ya conoce y no sólo a través de los términos que rodean a la palabra que quiere conocer, ya que los ejemplos conforman una esfera que complementa y amplía la información asociada a un término, actúan desde el concepto mismo y no siempre desde la definición (LÁZARO, 2015).

Esto ha sido demostrado a través de la evaluación de una herramienta que extrae candidatos a ejemplos bajo dichos principios, pero no se había evaluado en un contexto plurilingüe ni en el ámbito del turismo. Por lo anterior, partimos de la idea de que para poder abarcar los criterios que debe cumplir una obra lexicográfica de corte pedagógico —saber, accesibilidad, actualidad, usabilidad y aprovechamiento máximo del medio digital (EDÓ MARZÁ, 2015) — es indispensable incluir una etapa previa al diseño de las entradas de un diccionario bilingüe de especialidad. Nuestra propuesta es el diseño de una ficha terminológica que organice el conocimiento conceptual de un término a través de diferentes informaciones proporcionadas por distintas categorías de datos, donde el Principio de adecuación esté reflejado en la categoría de datos *ejemplo*. Para comprobarlo hemos diseñado, primero, un análisis de necesidades de los usuarios no especializados en cuanto a la información presentada para un área de especialidad (turismo) en diferentes lenguas y luego, sobre los datos arrojados por ese análisis, nos dimos a la tarea de codificar una primera versión de una ficha que serviría de base para confeccionar un diccionario de turismo que respetase el Principio de adecuación.

4. Análisis de necesidades de usuarios de diccionarios bilingües en el área de turismo

El cuestionario que a continuación se presenta ha tenido la finalidad de recabar los datos sobre la experiencia que tuvieron estudiantes sobre obras lexicográficas especializadas disponibles en internet para la asignatura *Educación basada en competencias* de la Licenciatura en Docencia de

Idiomas en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, México. Esto con la finalidad de aumentar su competencia en inglés (su L2 obligatoria) y otras lenguas (L3 de elección) en el ámbito del turismo. El total de alumnos que llevaron a cabo las tareas para este estudio fueron 19. El fin primordial era que los alumnos analizaran de forma crítica —con base en un cuestionario utilizando la plataforma *Google Forms* (Ver Figura 1)— las carencias y deficiencias de 10 obras elegidas previamente, debiendo asignar una puntuación entre el 1 (totalmente en desacuerdo) y el 5 (totalmente de acuerdo) con respecto al cuestionamiento si dichos diccionarios/glosarios les servirían en su labor docente.

Figura 1. Cuestionario de evaluación de diccionarios sobre turismo

Las referencias y enlaces de dichos diccionarios (con fecha última de consulta 14/09/2018) se muestran abajo:

- Multilingual Dictionary of Tourism (AR-EN-ES-FR-IT)
<http://tourismdictio.uv.es/glosario.php>
- Linguaturismo: Glosario español>italiano sobre la gestión del turismo - 2014 (ES>IT)
https://www.uv.es/normas/2014/anejos/Libro_glosario_2014.pdf
- Léxico de Transporte de Turismo - 2005 (CA-DE-EN-ES-FR-GL-OC)
http://www.termcat.cat/ca/Diccionaris_En_Linia/36/
- Glosario Inglés-Español para términos de Turismo, Derecho, Economía y día a día (EN>ES)
<https://www.lexicool.com/diccionario.asp?ID=DC8GR215994>
- Diccionario de turismo - 2007 (BG-DE-EL-EN-ES-FR-PT)
<https://www.lexicool.com/diccionario.asp?ID=CZ6EC817060>
- Glosario de turismo y hostelería (EN-ES)
<https://www.poraqui.net/glosario/>
- Glossario AITI multilingue gratuito per gli operatori del Turismo in Italia (IT>DE-EN-ES-FR-PL-PT-RU-SK-SV-ZH)
<http://www.aiti.org/system/files/utenti/vademecum-multilingue.pdf>

- Vocabulaire anglais-français de l'hôtellerie et la restauration (EN<->FR)
http://danzcontrib.free.fr/lexique_francais_anglais.php
- Thesaurus of the International Center for Research and Study on Tourism (EN>FR)
http://www.ciret-tourism.com/index/thesaurus_abc.html
- Glosario de turismo (EN-FR-IT)
<http://www.dailynterpreter.com/wp-content/2010/10/Glossario-Turismo.pdf>

Las calificaciones sobre los diccionarios se han podido recuperar a través de dos vistas diferentes. La primera de ellas muestra el porcentaje de acuerdo en la puntuación, del 1 al 5, de los estudiantes participantes y se refleja en una gráfica de barras por cada diccionario como la siguiente:

Linguaturismo: Glosario español>italiano sobre la gestión del turismo - 2014 (ES>IT)
https://www.uv.es/normas/2014/anejos/Libro_glosario_2014.pdf

19 respuestas

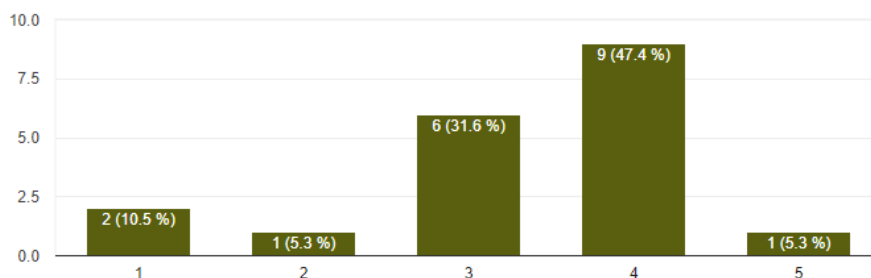


Figura 2. Respuestas por diccionario con porcentaje de acuerdo por participantes (muestra)

La segunda vista está disponible como una pequeña base de datos en Excel con las calificaciones de los participantes por cada diccionario, lo que permitió generar un promedio de calificación por cada recurso, como se muestra en la siguiente figura:

Marca temporal	Multilingual Dictionary of Tourism (AR-EN-ES-FR-IT) http://tourismdictionary.es/glosario.php	Linguaturismo: Glosario español-italiano sobre la gestión del turismo - 2014 (ES>IT) https://www.uv.es/normas/2014/anejos/Libro_glosario_2014.pdf	Léxico de Transporte de Turismo - 2005 (CA-DE-EN-ES-FR-GL-OC) http://www.termcat.cat/ca/Diccionaris_En_Linia/36/	Glosario Inglés-Español para términos de Turismo, Derecho, Economía y día a día (EN>ES) https://www.lexicool.com/diccionario.asp?ID=DC8GR215994	Diccionario de Turismo - 2007 (BG-DE-EL-EN-ES-FR-PT) https://www.lexicool.com/diccionario.asp?ID=CZ6EC817060	Glosario de turismo y hostelería (EN-ES) https://www.poraquil.net/glosario/	Glossario AITI multilingue gratuito per gli operatori del Turismo in Italia (IT>DE-EN-ES-FR-PL-PT>RU-SK-SV-ZH) http://www.aiti.org/system/files/utenti/vademecum-multilingue.pdf
19/9/2018 19:26:07	3	3	3	5	5	5	5
19/9/2018 19:28:01	4	5	3	5	3	3	5
19/9/2018 19:30:34	4	4	5	5	5	5	5
19/9/2018 19:32:50	4	2	4	5	4	4	3
19/9/2018 19:37:04	4	3	2	5	1	4	3
19/9/2018 19:37:27	4	4	4	4	4	4	4
19/9/2018 19:37:56	5	4	4	5	4	5	4
19/9/2018 19:39:15	4	3	4	5	3	5	5
19/9/2018 19:39:39	2	3	1	3	3	2	4
19/9/2018 19:41:42	1	3	2	3	4	2	3
19/9/2018 19:43:09	4	4	3	4	5	3	5
19/9/2018 19:47:40	2	4	4	3	2	3	5
19/9/2018 19:47:52	4	4	3	5	4	5	4
19/9/2018 19:48:43	3	1	2	1	4	2	5
19/9/2018 19:48:55	2	4	1	5	5	2	4
19/9/2018 20:13:15	5	1	3	4	4	4	2
19/9/2018 22:34:39	4	4	4	5	4	4	4
21/9/2018 0:17:35	4	4	3	4	5	2	4
22/9/2018 9:39:55	4	3	3	5	2	4	3
	3.428571429	3.285714286	2.928571429	4	3.785714286	3.357142857	4

Figura 3. Respuestas por participante, por diccionario, con promedio para cada recurso (muestra)

Los resultados en general arrojaron que los diccionarios y materiales de consulta ayudan en una primera instancia a resolver problemas como la presentación de equivalentes, pero no ayudan para comprender bien el significado de un término dentro del mismo ámbito especializado ya que carecen incluso de definiciones. Se encontraron, por ejemplo, casos como el siguiente:

a la carte service DE: a-la-carte-Service (m) FR: service à la carte (m) ES: servicio a la carta (m) PT: serviço a-la-carte (m) EL: υπηρεσία a-la-cart (θηλ.) BG: обслужване алакарт (n)	PT: acomodar EL: εγκαθιστώ BG: настанявам се
abbey DE: Abtei (f) FR: abbaye (f) ES: abadía (f) PT: abadia (f) EL: αββαείο (ουδ.) BG: абатство (n)	accommodation DE: Unterkunft (f) FR: logement (m) ES: alojamiento (m) PT: alojamento (m) EL: κατάλυμα (ουδ.) BG: пансион (m)
abroad DE: Ausland (n) FR: étranger (m) ES: extranjero (m) PT: estrangeiro (m) EL: εξωτερικό (ουδ.) BG: в чужбина	accommodation resources DE: Unterkunftsplätze (f) FR: offre hôtelière (f) ES: oferta hotelera (f) PT: oferta hoteleira (f) EL: στεγαστικοί πόροι (αρσ./πληθ.) BG: инвентар за настаняване (m)
absenteeism DE: Abwesenheit (f) FR: absentisme (m) ES: absentismo (m)	accompanied luggage DE: begleitetes Gepäck (n) FR: bagage accompagné (m) ES: equipaje acompañado (m) PT: bagagem acompanhada (f) EL: συνοδευτικές βαλίτσες (θηλ.) BG: придружаван багаж (m)

Figura 4. Entradas del Dictionary of Tourism (2007) de LID Editorial (<http://www.be-multilingual.com>)

Ahora bien, cuando los diccionarios contaban con definiciones, los alumnos hicieron notar que éstas eran adecuadas para una de las lenguas, pero no para todas, un problema común en los diccionarios bilingües o multilingües, pero el problema principal era que en la lengua en la que no se tenía definición, tampoco se tenía una indicación de uso o información que complementara a la definición propuesta por el propio diccionario, lo que opacaba totalmente el uso del equivalente. Por ejemplo:

Glossario Turismo

Italiano	Français	English
		(to be) a gem in the middle of the suburbs
		The staff could not be more attentive and pleasant
		Italian Agriturismo. We stayed at two other countryside locations
	Voyager devrait vous transporter	Travel should expand your horizons (Hilton)
	Appréciez le luxe contemporain	Enjoy modern luxury
	Attractions de Florence	Florence's attractions
	Découvrez les délices de la cuisine toscane	Savour Tuscan cuisine
	Savourez un cocktail au Lounge Bar	Sip cocktails in the lounge bar
	Pour vous détendre, profitez du centre de bien-être avec bain à remous	For relaxation, visit the wellness centre
	Profitez de peignoirs moelleux dans les chambres de luxe	Deluxe rooms offer fluffy bathrobes

Figura 5. Entradas del Diritto Comparato/ Glossario Turismo (<http://www.dailynterpreter.com>)

Otros escollos que encontraron los futuros profesores de idiomas es que hay un sesgo de información y una enorme tendencia a la no-sistematización en la inclusión de categorías de datos. Al parecer en el área de turismo los diseñadores de los recursos, ya sean glosarios, diccionarios u otros medios, se dan a la tarea sobre todo de proporcionar equivalentes de voces que consideran como más comunes sin contextualizar nunca al consultante. Esta tendencia parece provenir, primero, de la no actualización de dichos recursos y, en segundo lugar, del desconocimiento de la información pertinente en un diccionario terminológico. Con esta falta de información es difícil saber si los recursos pueden ser utilizados por cierto tipo de hablantes, pues ni siquiera se toman en cuenta las necesidades de quienes lo van a consultar. Un conjunto de respuestas en las que coincidieron varios alumnos se presenta a continuación:

Que incluya más idiomas
Serían mejor si todos fueran en línea y no pdf
Hace falta más opciones de búsqueda, actualización de interface, opción móvil y/o optimización, traducción IPA
ME GUSTARON ,solo que hay uno en particular el número 1 que le agregaría mas contenido.
Creo que estuvieran más enfocados no tanto a turismo, sino a la enseñanza
Me parece que en su mayoría están muy completos solo les agregaría buscadores e imágenes a algunos. Mi favorito fue el diccionario Italiano.
Muchos son PDF. Creo que es más fácil tener un buscador el cual no sólo te de un solo significado sino también sinónimos, como se usa en una frase y en diferentes contextos.
mas terminologia

Figura 6. Reacciones más comunes con respecto a la evaluación de diccionarios

5. La ficha traductológica como apoyo a la efectiva transmisión del conocimiento especializado

Tomando en cuenta las respuestas de los alumnos y los comentarios acerca de las deficiencias en los diccionarios consultados, nos dimos a la tarea de plantear un recurso previo al diseño de un diccionario o glosario teniendo en mente las siguientes consideraciones:

1) En primer lugar, se tendría que tener una base, un repositorio con un inventario suficiente de categorías de datos para poder elegir entre estos aquellos que sean más adecuados dependiendo del tipo de producto a crear y el potencial consultante.

2) La información contenida en este repositorio debería estar bien estructurada de acuerdo con criterios lexicográficos y terminológicos, pero sobre todo en los preceptos basados en la lexicografía pedagógica; de tal manera que cada una de las parcelaciones de esta información debería ayudar a la enseñanza de una lengua.

3) Una ficha, entonces, sería la mejor solución pues es un paso previo al diseño de un diccionario, organiza y puede ser agrupadas con otras fichas dependiendo del ámbito de estudio; de tal manera que un conjunto de fichas puede servir para diseñar un diccionario de una temática en específico y además pueden ser utilizadas para un diccionario con propósitos generalistas.

A partir de estas tres reflexiones capitales condensamos en una ficha un conjunto de informaciones que se presentan a continuación:

EN accommodation. N	Campo/subcampo Gestión	ES alojamiento s. m. Variantes de traducción
Definición		
<p>Lodging of a client in a tourist accommodation establishment as a result of paying the stipulated fees for overnight stay, with or without food scheme, and which can be established on breakfast or half board bases.</p> <p>Fuente: http://tourismdictio.uv.es/glosario.php</p>	<p>Permanencia con pernoctación como cliente en un establecimiento de alojamiento turístico mediante el pago del precio convenido y con o sin manutención en el régimen establecido (alojamiento y desayuno, media pensión o pensión completa).</p> <p>Fuente: http://tourismdictio.uv.es/glosario.php</p>	
Ejemplificación contextual		
<p>Upon your arrival, you will find The Cozy Inn offers a wonderful Old Florida Experience with its unique hotel accommodations and other luxury options. We offer every option for accommodation you can imagine, from our standard motel rooms to our luxury suites and townhouses.</p> <p>Fuente: www.thecozyinn.com</p>	<p>Esta oferta especial incluye una noche de alojamiento en habitación doble superior en el hotel Carlton de Bilbao, desayuno Buffet y detalle de Bienvenida (botella de vino Rioja)</p> <p>Fuente: www.hotelcarlton.es</p>	
Ejemplificación terminográfica		
<p>noches de alojamiento</p> <p>PAQUETE NOCHE DE BODAS</p> <p>1 Noche de alojamiento en categoría Deluxe Suite. Desayuno servido en la habitación. Fuente: www.hotelbocajuniors.com</p> <p>incluye alojamiento en</p> <p>Incluye alojamiento en Petrohue Lodge con media pensión + almuerzo menú o lunch box + una actividad diaria. Consultar restricciones: www.petrohue.com</p>		

alojamiento en (apartamentos, cabañas, habitaciones, etc.)	
El Hotel Abando de Bilbao le acerca las Grandes Obras Maestras del Museo con esta oferta especial. La promoción incluye el alojamiento en habitación doble y 2 entradas para el Museo de Bellas Artes de Bilbao. Estancia mínima de 2 noches. Además, la oferta incluye el acceso WIFI gratuito en todas las instalaciones del Hotel Abando y acceso al Gimnasio. Esta promoción no permite cambios ni cancelaciones. Oferta sujeta a disponibilidad en el momento de realizar la reserva. Fuente: www.hotelabando.com	
Ejemplificación multimedia	
https://www.youtube.com/watch?v=j8v4qyshOPY	
Sinonimia con: estancia, estadía, hospedaje	
Opciones no recomendadas: reserva, reservación, apartado	
Notas	
<p>1) En el Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española, se define de un modo muy general "Acción o efecto de alojar o alojarse" o como "Lugar donde una persona o un grupo de personas se aloja, aposenta o acampa, o donde está algo." Este término aparece definido en la Norma UNE 182001 Hoteles y apartamento turísticos. Requisitos para la prestación del servicio. Por su parte, la Norma Chilena NCh2760:2013 define el alojamiento turístico como "establecimiento en el que se provee el servicio de alojamiento por un período no menor a una pernociación (...)".</p> <p>2) El alojamiento supone, desde la perspectiva del establecimiento, atender todo el proceso que incluye desde la reserva de la estancia a la salida del cliente.</p>	
Autores	Fecha de elaboración
Autor de la ficha 1, Autor de la ficha 2	2 de junio de 2018

Figura 7. Propuesta de ficha traductológica

Como se puede observar la ficha se ha dividido en tres secciones principales. La primera abarca desde el encabezado hasta la definición. Es esta área el encargado del diseño de un recurso lexicográfico o terminológico podrá encontrar información imprescindible sobre el concepto al que desea referirse. Se halla el término asociado a dicho concepto, así como su equivalente y su campo de aplicación (en este caso *gestión*) dentro de la disciplina que nos ocupa (turismo). Después tenemos las definiciones en ambas lenguas. Se podrá notar que las definiciones no son una traducción de otra, sino que se extraen de fuentes distintas, aunque a veces pueda coincidir que dicha fuente sea muy cercana. La idea aquí es que se comience a discernir el “contexto conceptual”, si lo podemos llamar así, a través de la puesta en escena de las definiciones en ambas lenguas para que el lexicógrafo/terminólogo comience a discernir sobre la realidad codificada en ambos casos y, con la ayuda de campo de aplicación dentro del discurso especializado, comience a hacer un trabajo de reflexión semántica. Con esto se pretende que dicho experto pueda elegir entre una u otra definición o hacer el trabajo pertinente y ampliarlas, combinarlas o complementarlas con alguna información adicional que él mismo tenga.

La segunda parte corresponde al punto central de esta investigación. Es aquí donde hemos tratado de mostrar que el Principio de adecuación se refleja de una manera diversa e interesante en el ejemplo, por eso dicha sección se ha denominado ejemplificación. En la primera sección encontraremos lo que comúnmente se conocen como contextos de uso. Los hemos colocado en ambas lenguas para mostrar que el experto podría identificar otras piezas léxicas que se combinan con el término que se está abordando para poder ubicar dicho término en un ámbito no especializado y recuperar información adicional como el uso común, coloquial, figurado, aproximado, etcétera. Los ejemplos terminográficos, por su parte —y como lo mencionamos más arriba— son fragmentos de texto que muestran al término dentro de su uso restringido a su campo de aplicación, aquí la importancia de la relación entre los datos de la ficha. Además, como también mencionamos, se trata de combinaciones complejas que contienen otros términos y palabras no

especializadas, de tal manera que hay un uso específico de la palabra que respeta su naturaleza de término, pero no una opacidad que impida a un lector lego comprender el uso de dicho término dentro del lenguaje especializado o específico donde se desenvuelve comúnmente. Finalmente tenemos el ejemplo multimedia. Este tipo de ejemplo es complementario a la labor terminográfica y más bien se acerca al léxico general y a otro tipo de estructuración discursiva. Se trata más bien de un apoyo conceptual cercano a la explicación que toma formas muy diversas. Aquí el papel de las nuevas tecnologías, específicamente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) juegan un papel preponderante, pues creemos firmemente que en la actualidad un diccionario en cualquier área debería tener su propio soporte móvil (por ejemplo, una app de la que hablan los alumnos en la evaluación) e información adicional que ayude a clarificar significados y conceptos por vías que van más allá del ejercicio lexicográfico. Con esto no queremos decir que un material como el que nos ocupa ahora debería de tenerlos siempre, lo cual podría objetarse diciendo que este ya sería un trabajo cercano al enciclopédico, sino que hay áreas que de verdad necesitan este tipo de ejemplos pues la red conceptual que abarcan escapan de la mera codificación lingüística. Pensemos por ejemplo en un diccionario bilingüe, español-inglés, en el área de música. Pues bien, este tipo de ejemplos, digamos un audio, permitiría hacer llegar más fielmente el concepto de una nota musical a un aprendiz que la simple denotación lingüística “Sol es igual a G”, por poner un ejemplo claro de estos casos.

Como se puede notar, en esta segunda sección la adecuación funciona desde los conceptos y tanto ellos como sus características y redes asociadas no son codificadas en modo solamente textual sino que, como vimos, pueden ser representaciones que se escapan a lo lingüístico y que aun así sean una información muy importante para la correcta transmisión del conocimiento especializado.

Finalmente, la última sección corresponde a la sección de notas. Las notas son indispensables para explicar las ambigüedades de los conceptos tratados, dudas conceptuales o cualquier tipo de información que ayude al usuario en el proceso de comprensión del término o producción de un texto que contenga este término.

Las notas pueden tener carácter diferente según aclaraciones que pretende hacer:

- a) notas conceptuales, que aportan información enciclopédica complementaria.
- b) notas relacionales sirven para hacer referencia a otros términos del mismo producto que están relacionados, sea por el significado, sea por la forma.
- c) notas lingüísticas que dan información sobre cualquier aspecto de las denominaciones que se considera necesario explicar. (Cornea, 2015, p.240-241).

6. El ejemplo como una categoría de datos imprescindible en el proceso de adecuación

Uno de los problemas principales que observamos en esta investigación es que los ejemplos han sido relegados a elementos satelitales en la planeación de diccionarios, sin embargo, como hemos mostrado, estos elementos son imprescindibles para la transmisión del conocimiento especializado. Así, tanto diccionarios ya terminados o en proceso, como aquellos de nueva planta, pueden hacer uso de estas reflexiones para colocar los ejemplos de sus propias definiciones sin comprometer demasiado el contenido, pero aportando una solución elegante y altamente informativa a cierto tipo de recursos. En un contexto como el turístico más que la definición de una palabra o su equivalente se puede ver que un ejemplo bien diseñado puede ayudar a despejar dudas contextuales y a ofrecer otro tipo de informaciones como la cultural y de uso fuera del ámbito especializado. Recordemos, pues, que la principal duda se da entre si diseñar un recurso especializado orientado a los profesionales del turismo o diseñar un recurso orientado a quienes harán uso del recurso mayoritariamente: los propios turistas. Una reflexión de este tipo con la noción en mente del Principio de adecuación aporta la ventaja de ofrecer mayor información y de calidad en las entradas que conforman o conformarán sus trabajos.

La propuesta, que se podría plantear aquí en forma de pregunta es: ¿podría entonces de hablarse de un diccionario de turismo adecuado si este contuviera definiciones con suficiente precisión terminológica para el especialista y ejemplos con manejo léxico de un registro menos especializado o formal pero informativos a otro nivel? ¿Sería esa la respuesta a la exitosa aplicación del Principio de adecuación en un diccionario? Nosotros creemos que sí y que justamente una temática como el turismo, que a su vez está enganchada con el tema del bilingüismo o multilingüismo, puede arrojar luz sobre cómo se debería de abordar el tratamiento de recursos lexicográficos en el aula cuando se trate de clases de ELE.

7. Algunos comentarios finales

Con todo lo anterior queremos expresar tres puntos esenciales. El primero es que la adecuación no incluye sólo la parte de pensar qué es lo mejor para el destinatario desde el punto de vista de la diversidad de aplicaciones y de “las necesidades terminológicas concretas (actividad “profesional”, contexto, temática, objetivos, elementos implicados y recursos disponibles)¹⁰⁸, sino que también incluye una planeación distinta de los artículos terminológicos para cada tipo de destinatario y de la información contenida en ellos.

El segundo es que el manejo léxico a nivel de registro juega un papel imprescindible en la creación del recurso terminológico y puede ayudar al proceso de enseñanza-aprendizaje a través de un Principio de adecuación. Por ejemplo, durante el diseño de un diccionario, después de los estudios sobre las necesidades de nuestros destinatarios, nos damos cuenta de que muchos de ellos son aspirantes a especialistas o estudiantes. Entonces sería de gran ayuda poder colocar dentro del artículo terminológico elementos que estén más acorde a su conocimiento especializado, como el ejemplo, incluso pudiendo omitir en casos especiales categorías de datos como la definición. Siguiendo a Maldonado (1997), hay palabras que “no se definen (no se describe su significado) sino que se explican (se describe qué son, cómo se usan y para qué se emplean), son palabras que se explican por su contexto de uso en vez de por su contenido (significado)”. Ya hemos mencionado que los ejemplos y contextos de uso ayudarían en esta tarea, pero, ¿cómo funcionaría un diccionario terminológico que adecuara las acepciones de un término para los diferentes grados de especialización? Es decir, que a través de un manejo diverso del léxico especializado del área y de la combinación de las diferentes categorías de datos pudiésemos crear una entrada muy técnica y alguna un poco más sencilla, mezclando léxico especializado y más léxico general. Eso, creemos, también es un proceso que puede ser utilizado en el Principio de adecuación a partir de recursos como la ficha traductológica aquí presentada: activando o desactivando elementos de dicha ficha se puede utilizar la información pertinente de cada categoría de datos según el usuario al que vaya dirigido el recurso, ya sea un glosario, un diccionario básico, un diccionario terminológico para especialistas consolidado, un traductor formado en el área de especialidad, un traductor no formado en esa área, etc.

Finalmente deseamos comentar que el diccionario es y siempre ha sido una herramienta básica para el proceso de enseñanza aprendizaje que hoy en día ha sido desplazado por los libros de texto y los recursos informáticos en línea. Pero si bien este desplazamiento ha sido paulatino y no definitivo, creemos que la inclusión de estas breves notas al diseño de los diccionarios terminológicos, impresos o en línea (y saber que este formato debería ser una prioridad, como lo mostraron las reacciones de los evaluadores), pueden rendir frutos y dar a dichos diccionarios una calidad mayor y un alcance superior hacia los destinatarios y, por supuesto, coadyuvar al proceso de aprehensión de los conceptos de cualquier área de conocimiento.

Agradecimientos

Queremos agradecer a todos los alumnos del grupo 118, octavo semestre, de la Licenciatura en Docencia de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, México, por su invaluable ayuda en la organización del material de consulta y su participación en la encuesta de evaluación de diccionarios especializados en el área de turismo.

Referencias

AUSUBEL, D. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas. 1983.

AGUILAR, C. A. *Análisis lingüístico de definiciones en contextos definatorios*. Tesis doctoral, UNAM Posgrado Lingüística, UNAM, Ciudad de México. 2009.

AHUMADA, I. Aspectos de lexicografía teórica: aplicaciones al diccionario de la Real Academia Española. Granada: Universidad de Granada. 1989.

ÁLVAREZ, A. La variación lingüística y el léxico: conceptos fundamentales y problemas metodológicos. Hermosillo: Universidad de Sonora. 2006.

BERISTÁIN, H. Diccionario de Retórica y Poética. 7 ed. México: Porrúa, 1995.

CABRÉ, T. La *terminología* en la traducción especializada. En C. Gonzalo y V. García (eds.), *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada* (p. 89-122). Madrid: Arco libros. 2004.

CABRÉ, T. La terminología: representación y comunicación. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra. 1999.

CABRÉ, T. Theories of terminology: their description, prescription and explanation. *Terminology*, 9 (2), 163-199. 2003.

CABRÉ, T. El principio de poliedricidad: la articulación de lo discursivo, lo cognitivo y lo lingüístico en terminología (I). *Ibérica. Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, 16 (Fall), 9-36. 2008.

CABRÉ, T. y ESTOPÀ, R. El conocimiento especializado y sus unidades de representación: diversidad cognitiva. *Sendebarr*, 13, 141-153. 2002.

CORNEA, I. *Unidades de conocimiento especializado para la traducción jurídica: identificación y propuesta de representación de la equivalencia del derecho de extranjería en un diccionario bilingüe español-rumano*. Tesis de doctorado. Universitat Pompeu Fabra. Departament de Traducció i Ciències del llenguatge. 2015

DE BESSÉ, B. Le contexte terminographique. *Meta*, 36 (1), 111-120. 1991.

DRAE. (22a Ed.). Diccionario de la Real Academia Española de la lengua. DRAE.

FATHI, B. Experts and Specialised Lexicography: perspectives and needs. *Terminàlia*, 9, 12-21. 2014.

FREIXA, J. *La variació terminològica: anàlisi de la variació denominativa en textos de diferent grau d'especialització de l'àrea de medi ambient*. Tesis doctoral, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. 2002.

- FUERTES-OLIVERA, P. y ARRIBAS-BAÑO, A. *Pedagogical Specialised Lexicography: The representation of meaning in English and Spanish business dictionaries*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2008.
- GARCÍA, J. El artículo lexicográfico en el diccionario de especialidad. En I. A. Lara *Diccionarios y lenguas de especialidad V Seminario de Lexicografía Hispánica* (p. 21-47). Jaén: Universidad de Jaén. 2002.
- INTERVENCIÓN GENERAL DE LA DEFENSA. *Diccionario terminológico básico de la intervención militar*. España: Ministerio de Defensa. 2000.
- LÁZARO, J. *Extracción de la terminología básica de las sexualidades en México a partir de un corpus lingüístico*. Tesis de licenciatura, UNAM, Ciudad de México. 2010.
- MALDONADO, C. La descripción del contexto de uso en la definición lexicográfica. En M. Martínez H. D. García P.; D. Corbella D.; C. Corrales Z. y C. R. Francisco, *Cien años de investigación semántica: de Michel Bréal a la actualidad* (p. 647-658). Madrid: Ediciones Clásicas. 1997.
- MARBÀ, T. Desde la sociolingüística. En A. Mendoza, (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (p. 49-60). Barcelona: ICE-Horsori. 1998.
- MARCOS, M. Evaluación de la usabilidad en sistemas de información terminológicos online. *Hipertext.net*, 2006. Recuperado el 23 de abril de 2011 de: <http://www.hipertext.net/web/pag268.htm>
- MONTANÉ MARCH, A. TERMINUS, gestión de corpus y terminología en línea. *Debate Terminológico*, 6, 113-115. 2009.
- RAMOS, M. Hacia un nuevo recurso léxico: ¿Fusión entre corpus y diccionario? En P. Cantos Gómez y Sánchez Pérez, A. (eds.), *A Survey of Corpus-based Research. Panorama de investigaciones basadas en corpus* (pp. 1191-1207). Murcia: AELINCO. 2009.
- SAGER, J. C. *A Practical Course in Terminology Processing*. Amsterdam: John Benjamins. 1996.
- SECO, M. El "contorno" en la definición lexicográfica. En VOX, *Homenaje a Samuel Gili Gaya (In memoriam)* (p. 183-192). Barcelona: Biblograf. 1979.
- SIERRA, G.; MEDINA, A. y LÁZARO, J. *Terminótica y sexualidad: un proyecto integral*. XII Simposio RiTerm 2010: La terminología: puente ineludible de una sólida mediación cultural. Buenos Aires: UMSA. 2010.
- SIERRA, G.; MEDINA, A. ALARCÓN, R., y AGUILAR, C. Towards the Extraction of Conceptual Information from Corpora. En D. Archer, P. Rayson, y A. y. Wilson, *Corpus Linguistics*. Lancaster: UCREL, 2003.
- VARGAS, C. Bases de datos terminológicas en Internet. Recuperado el 21 de mayo de 2011 de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/3823/1/BDT_enInternet.pdf
- WÜSTER, E. Die vier Dimensionen der Terminologiearbeit» [Les quatre dimensions del treball terminològic]. En M. T. Cabré, *Terminologia. Selecció de textos d'E. Wüster* (p. 69-106). Barcelona: Servei de Llengua Catalana de la Universitat de Barcelona. 1996.

La enseñanza del español para fines específicos (turismo) en el contexto sociopolítico de la universidad brasileña hoy: reflexiones críticas y propuestas de trabajo

José Alberto Miranda Poza
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Introducción: concepciones metodológicas de la enseñanza de la lengua española en Brasil

En el actual entorno en el que se inscribe el estudio de la lengua, la literatura y la cultura española e hispánica en Brasil se advierten dos líneas de trabajo claramente diferenciadas, pero, a la vez, complementarias: por un lado, algunos investigadores afrontan problemas de índole fundamentalmente teórica, como por ejemplo, en el caso de los estudios lingüísticos, cuando se destaca la necesidad de abordar estudios contrastivos portugués/español (DUARTE, 1999; DURÃO, 2004; SEDYCIAS, 2005); por otro, en ese mismo ámbito, otros profesionales de la enseñanza conducen sus inquietudes intelectuales a cuestiones mucho más ligadas directamente a sus prácticas habituales de su quehacer diario mostrando una preocupación menor o dejando en una posición secundaria las preocupaciones estrictamente teóricas.

Junto a estas dos grandes líneas de trabajo, no faltan, en fin, quienes abogan por una enseñanza de la lengua española (como lengua extranjera, segunda lengua o, más recientemente, lengua adicional) bajo el tamiz casi exclusivo de aspectos estrictamente culturales, sociales y hasta políticos (basten, en ese sentido, algunas de las consecuencias que se desprenden de las reflexiones vertidas, entre otros muchos, por BONFIM, 2008; o, más recientemente, en la senda de la interculturalidad (PARAQUETT, 2011).

Como hemos tenido oportunidad de decir en otros lugares (MIRANDA POZA; COSTA, 2008; MIRANDA POZA, 2009; 2010; 2016), advertía hace ya algún tiempo Bugueño Miranda (1998) que un profesor de lenguas extranjeras no puede reducir su papel al de mero animador cultural, como muchos pretenden. Un profesional de la enseñanza de lenguas extranjeras —en especial, si es formador de profesores— debe conocer los mecanismos que regulan la gramática (la de su propia lengua y también, la de la lengua extranjera que enseña). Solo así le será posible detectar, desde el principio, los problemas reales de comprensión y las dificultades que van a aparecer en el proceso de aprendizaje, lo que va a situarlo en disposición de proporcionar y utilizar los mejores métodos y estrategias para culminar con éxito la asimilación y la adquisición de las nuevas estructuras lingüísticas por parte del alumno.

1. Sobre políticas públicas en enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil: caminos recorridos, luces y sombras

Para resumir en breves palabras lo que ha sido y es e, incluso, lo que pretendemos que sea en un futuro la enseñanza del español en Brasil, habría que hablar de una prehistoria, que viene dada por un hecho relevante no siempre explicitado: la desaparición soterrada durante la época de la dictadura militar de la enseñanza del español en distintos ámbitos, entendiendo que el conocimiento del español podría alentar a la población a participar de las ideologías, especialmente de corte

marxista, que predominaban en algunos países hispanoamericanos, muchos de ellos fronterizos con Brasil. Ello explica el sorprendente poco desarrollo de la lengua española como lengua extranjera, antes, por ejemplo, de los acuerdos de Mercosur, a pesar de ser Brasil una isla idiomática en el Sur del continente americano.

Sin duda, los acuerdos de Mercosur (independientemente de su índole económica y de su funcionalidad práctica) influyeron, cuando menos, en la reflexión sobre la conveniencia de desarrollar la enseñanza / aprendizaje / conocimiento de la lengua española en Brasil. Ese “mirar hacia Hispanoamérica” por parte de Brasil comenzó con una fuerza inusitada en esa época y por ese motivo.

Por último, de todos es sabido, la gran influencia que la llamada “ley del español” – que contó, no lo olvidemos, con importantes detractores *pro-anglófonos* dentro de Brasil –, promulgada en 2005 e con plazo final para su implementación en 2010, tuvo para la definitiva implantación de la lengua española en los diferentes ámbitos de enseñanza brasileños. En ella, como ya se ha repetido hasta la saciedad –basten aquí, entre otras muchas, las referencias a los trabajos que hemos escogido para fundamentar el presente estudio: GONZÁLEZ (2009), MENDOZA VILLALBA (2007), ALET (2009), MIRANDA POZA (2012)–, se alude, en tan solo siete artículos, a la instauración de la obligatoriedad de la oferta de la asignatura lengua española en la Enseñanza Media –de elección facultativa por parte del alumno–, se faculta la inclusión del español en el currículo de la Enseñanza Primaria, se habla del apoyo que recibirán por parte del gobierno federal los estados para la implementación de la ley y se establece un plazo de cinco años, hasta 2010, de transición hasta su adecuada implantación.

Faltaría por explicar aquí si esa implementación fue realmente efectiva y de qué manera, pues, a pesar de tratarse de una ley federal, su aplicación era responsabilidad de los estados, lo que produjo sorpresas como las de Pernambuco, donde muchas veces la incorporación del español se hizo de forma escalonada con el inglés, es decir, 1^{er} año de secundaria, inglés; 2^o año, español; 3^{er} año inglés, etc. Lo que nos lleva a un sinsentido: en realidad, ni inglés, ni español. Esto es lo que se desprende de una investigación que llevamos a cabo, en un proyecto que aún sigue abierto, desarrollado con la colaboración de alumnos de los primeros cursos de la Licenciatura y que lleva por título “La enseñanza de la lengua española en Pernambuco” (Programa BIA en convenio de colaboración de la UFPE con la FACEPE, N^o 0141-8.02/11 y 0142-8.02/11). Todo esto, como es lógico, consecuencia de todo lo anterior, solo admite ser calificado como dislate.

Otra “solución”, que en todo o en parte está siendo adoptada en algunas escuelas o redes de escuelas particulares y que ha sido debidamente denunciada –y, en términos generales, abortada– por colectivos de docentes, fue la propuesta de tercerización de la enseñanza de lenguas extranjeras, por ejemplo, en São Paulo, como relata Alves (2010) –para el caso del inglés–, lo que está ocurriendo también, incluso en el nivel superior, en universidades particulares de todo el país y en no pocos colegios particulares.

Entendemos que solo en este contexto podría tener cabida la irrupción de la propuesta por parte de las autoridades gubernamentales brasileñas, a través de acuerdos de estas con instituciones de otros países, concretamente, con el Instituto Cervantes, tendente a la formación a distancia de profesores de español en Brasil con su consiguiente habilitación para la práctica docente. Este hecho produjo las reacciones adversas ya conocidas en las que subyacían/subyacen varias cuestiones. Una, en especial, se revela indiscutible, a nuestro entender, y está basada en la nada sutil diferencia que existe entre conocer / saber una lengua y ser profesor de esa misma lengua –ya sea materna o extranjera–. Los cursos que se ofrecían, a lo que parece, consistían, en sustancia, en la formación en lengua española de profesores a través de la Plataforma AVE (Aula Virtual de Español), lo que en principio, más allá de cualesquiera otras consideraciones a propósito de la bondad o no y/o de la adecuación o no de los contenidos desarrollados en la plataforma para el contexto específico de Brasil (ABIO; BAPTISTA; O’KUIINGHTONS; GONZÁLEZ; IRALA 2010) es a todas luces insuficiente como para distinguir al usuario, al final del proceso, con la

cualificación –léase, si se prefiere, habilitación– de profesor de lengua extranjera. En efecto, ser profesor es mucho más que dominar, en mayor o menor medida una lengua dada.

Por ello, no podemos compartir en absoluto algunas de las afirmaciones que circulan por la bibliografía al uso, a pesar de ser de autoría de reconocidos investigadores de la lengua española. Evocamos con nuestras palabras, un fragmento que extraemos de las conclusiones a las que llegaba MORENO FERNÁNDEZ (2005, p. 33), cuando abordaba la situación del español en Brasil, justo el mismo año de aprobación de la ley del español. La urgencia administrativa en la formación de profesores no puede reducirse al DELE –ni a ningún otro diploma similar, añadimos–, ni aun en el caso de acrecentado con los aderezos didáctico-pedagógicos que vagamente se apuntan:

En estos momentos, ante la necesidad de formar profesores, sería oportuno que el Ministerio de Educación de Brasil permitiese a las universidades reconocer el DELE Superior con el fin de que los titulados superiores, con la debida complementación pedagógica, pudieran recibir la habilitación para enseñar español en la Educación Básica.

No nos parece que el recurso a la creación, por parte de algunos estados y municipios, de los Centros de Enseñanza de Lengua Extranjera pueda paliar las carencias de aplicación de la ley. En primer lugar, porque son conocidas las diferencias entre la enseñanza reglada y no reglada –baste revisar los objetivos, loables, de cada una para comprobar que no es lo mismo– y porque el público al que van dirigidas tampoco lo es. Todo eso, por no hablar, además, de la cualificación y las condiciones de la mayor parte del profesorado. Por tanto, el fomento de este tipo de Centros, no siempre puede paliar las carencias en este campo, ni debe desviar o zanjar la cuestión principal que nos preocupa.¹¹³

Lo cierto es que, a pesar de todo lo que de bueno pudiera ofrecer la ley, en la práctica, no ha hecho sino aumentar –una vez más– las diferencias entre lo que se enseña en las escuelas privadas y en las de titularidad pública, en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras en general y de español en particular.

Con todo, el español venía creciendo en el ámbito de la enseñanza, tal vez con fuerza propia, debido a una multiplicidad de factores no necesariamente positivos. Cuando en los exámenes de procesos selectivos de las universidades públicas brasileñas se optó por escoger además del inglés y el francés, el español, el fracaso abiertamente reconocido en la enseñanza de lenguas extranjeras y, en especial, del inglés, sobre el que volveremos más adelante, abrió la puerta al español de la peor forma posible: basándose en una tipología de exámenes inadecuados para una valoración real del conocimiento de una lengua próxima al estudiante, como es el caso del español, comenzaron a surgir como hongos cursillos de corta duración que enseñaban a aprobar el examen de selectividad en los exámenes de lengua extranjera-español, esquivando el examen de inglés.

Este hecho produjo, especialmente al otro lado del océano, una sensación equivocada de lo que realmente ocurría y se pensó, tal vez precipitadamente, o mejor, interesadamente, que unas cifras mareantes alcanzadas en poco tiempo, indicaban que había un interés (y lo que es peor, un conocimiento) por la lengua española que superaba (en términos de selectividad, claro) a otras lenguas extranjeras tan arraigadas como el inglés.

Y, entonces, surgen los estudios especulativos acerca de cuántos estudiantes había / hay / habrá en Brasil para que aprendan español, lo que a su vez, lleva a un estudio sobre cuántos profesores hay / habrá / deberá haber en un futuro inmediato (MARTÍNEZ CACHERO LASECA, 2008; BRUNO GALVÁN *et al.*, 2010).

¹¹³ Queremos decir que, aunque la índole de este tipo de centros en función de las experiencias llevadas a cabo por cada estado es muy diversa, una cosa son los Centros de Enseñanza de Lenguas (CEL) de São Paulo o los Centros de Enseñanza de Lenguas Extranjeras Modernas (CELEM) de Paraná, por ejemplo, que atienden fundamental o exclusivamente a alumnos de la enseñanza reglada y otra son los Institutos de idiomas, que se destinan al público en general, lo cierto es que, en nuestra opinión y, muy especial, conociendo las propuestas desarrolladas en Pernambuco a nivel municipal y estadual, el objetivo de la ley, esto es, la impartición reglada de clases de español en el aula, al mismo nivel que matemáticas, portugués o inglés –evidentemente con cargas horarias diferenciadas–, no se ha producido de hecho.

2. La enseñanza de las lenguas extranjeras en Brasil (niveles básico y medio). La irrupción de la lengua española como disciplina en los planes de estudio

A raíz del proceso de aplicación de la ley 11.161/2005 y, en especial, a partir del 5 de agosto de 2010, la lengua española pasó a ser disciplina que debe ser ofrecida de forma obligada en todo Brasil, si bien, como hasta entonces en la red de colegios privados se venía impartiendo como segunda lengua de alguna forma, lo verdaderamente relevante fue que ahora, también en la red pública (estatal o municipal), su oferta habría de ser obligatoria, alcanzando la oficialidad y la universalidad que antes no tenía. Este fue un hecho relevante que, sin duda, vino a revolucionar los planteamientos en lo que se refiere a la enseñanza del español en Brasil. No es difícil colegir, de todo lo anteriormente expuesto, que “del dicho al hecho hay un gran trecho” (GONZÁLEZ 2009, p. 6), que una cosa es la ley escrita, incluso su espíritu –aunque, como es lógico y deseable, acerca de su interpretación no todos concordemos, pues no sería conveniente ni democrático, muy especialmente en el contexto académico, el pensamiento único– y otra muy distinta cómo se aplica y cuál es la realidad que efectivamente resulta.

Pero, antes, como dijimos, la enseñanza del español había caído en ciertos vicios, consecuencia de su aparición en los exámenes de procesos selectivos para el acceso a las universidades, en especial, a las públicas, que son las que gozan de la preferencia de la mayor parte de los candidatos.

La tendencia a hacer el examen de español y no de inglés (o de francés) se basaba, por un lado, en la idiosincrasia de la prueba: tipo test. Evidentemente, un texto en español a partir del cual se realizan una serie de preguntas con opciones múltiples, facilita sobremanera la labor del estudiante. A esto debe añadirse una idea muy extendida en esa época y que hoy, afortunadamente, está casi en desuso: “O espanhol é muito fácil” (SALINAS, 2005, p.54). Pero, también debe considerarse que la tipología de examen, por un lado, y el éxito de los candidatos que abrazaban el español para librarse del inglés aumentaba esta idea trivial.

La proliferación de cursillos específicos cuya función era exclusivamente la de aprobar el ejercicio y nunca la de aprender hizo que hubiera que tirar de profesores no formados o medianamente formados que tampoco ayudaba a la cuestión específica de la enseñanza del español. Hace años, Moreno Fernández (2005, p.25) alertaba de este hecho -falta de preparación de los profesores de español-: “Las academias y centros privados, independientemente de la calidad de su enseñanza, tienen aulas de español repletas; en muchos casos, el título de “hispanohablante” es suficiente para ofrecer clases particulares o para ser contratado en una escuela privada o incluso pública”.

La idea de la superación de la falsa creencia de que el español es una lengua fácil para el brasileño debido a la semejanza entre el español y el portugués, ha sido analizada por Celada; González (2005, p.73), quienes, además, proponen de paso una nueva vertiente en la enseñanza de español / lengua extranjera, centrar el estudio de la lengua española, más en concreto, el proceso de aprendizaje en las convergencias y divergencias que ambas lenguas poseen en cuanto a su empleo hablado con relación a la representación del mundo, usos y costumbres. En efecto, siguiendo a Lado (1957), se constata que todo hablante cuando se dispone a usar una lengua extranjera establece transferencias de hábitos de su lengua materna a la extranjera, que van mucho más allá de la mera estructura, centrándose muchas veces en los usos. Así, se propugna una dimensión alejada de la estructura (de la gramática) en el aprendizaje del español, en especial para brasileños que hablan una lengua (portugués) muy semejante estructuralmente al español.

Esto nos lleva a otro problema. ¿Cuál es la deriva que ha presidido la elaboración de exámenes de lengua extranjera / español en los momentos actuales como consecuencia de estas nuevas propuestas? En 2009, el MEC de Brasil instauró, en no pocas universidades públicas brasileñas, un examen –que ya existía pero solo a efectos testimoniales y con otros fines – el Enem (Examen Nacional de Enseñanza Media) - con importantes repercusiones en el proceso selectivo de acogida de estudiantes, que llegó a sustituir por completo a las antiguas pruebas selectivas. En ese

primer año, no hubo examen de lengua extranjera (ni inglés, ni español) aduciéndose un reconocimiento, por parte de las autoridades educativas brasileñas, de que la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil y, en especial, en los centros públicos de primero y segundo grado, no se daban las condiciones mínimas exigidas para este tipo de examen. Y como el resultado esperable iba a ser muy negativo se decidió prescindir de esta prueba (toda una actitud que concuerda con lo que popularmente se denomina táctica del avestruz: esconder la cabeza para no ver el peligro). Esto representaba toda una declaración de principios no solo sobre la inexistente capacidad para dar cuenta de estas disciplinas en la enseñanza básica y media en todo el país, sino también al criterio bajo o nulo que se le atribuye en Brasil a la enseñanza de lenguas extranjeras en general, lo que no es nada bueno, dicho sea de paso, para nuestros propósitos ni para nuestra profesión.

De repente, en 2010, se prometía establecer una prueba de lenguas extranjeras – que al final resultó ser optativa, esto es, español o inglés y no ambas como parecía en un principio que iba a ser – dentro del Enem. La expectativa sobre qué tipo de prueba sería elaborada dio lugar, a la hora de la verdad, a una tremenda decepción. Tan solo cinco preguntas, redactadas en portugués – lo que ya, de por sí, representa un auténtico despropósito – que en modo alguno reflejan una evaluación sobre la materia en sí, esto es, sobre los conocimientos – los que sean – que se les supone a los estudiantes de enseñanza media en una lengua en concreto. Y esto tiene un culpable claro: las directrices que abogan por esos estudios exclusivamente centrados en los “usos” del español y no en el español en sí.

Necesitamos, por tanto, estar alerta sobre todos estos hechos y plantearnos seriamente cómo equilibrar desde presupuestos coherentes la enseñanza del español en todos los niveles en función de presupuestos científicos y no solo a partir de (legítimas, pero insuficientes) posiciones ideológicas determinadas.

La primera cuestión que debemos abordar tiene mucho que ver con el papel del profesor, que es uno de los elementos básicos en el proceso de aprendizaje. Ya lanzó la primera piedra, como antes expusimos, Moreno Fernández (2005), alertando de la capacidad profesional de muchos de los profesores que, en ese mismo año, impartían español. No de otra manera de se manifiesta Ramalho (2010, p.14) cuando afirma que el papel que deben desempeñar las universidades brasileñas en la formación de profesores de español será esencial en el futuro de la enseñanza del español en Brasil en los próximos años, teniendo en mente las consecuencias, en cuanto a las necesidades de profesorado de español, de la implementación de la ley 11.161 / 2005:

Las universidades brasileñas tienen un papel decisivo que desempeñar en lo que concierne a la formación específica de profesores de español y a la paralela producción de nuevos conocimientos científicos y tecnológicos que aseguren la calidad de la enseñanza de ese idioma y, a la vez, el proceso cultural y humanístico de la sociedad brasileña.

En otras palabras, ¿quiénes y cómo se han formado / cómo aún van a formarse los futuros formadores? Más aún, ¿cuál es el papel que debe jugar la Universidad en este proceso?

3. El papel de la Universidad en el proceso: pasado, presente y futuro

Actualmente, y más allá de las consideraciones que hace algún tiempo hacíamos referentes al concepto de universidad (MIRANDA POZA, 2010), tenemos de forma clara en nuestro imaginario cuando hablamos de lo que la Universidad, entendida como una indispensable aproximación mayor entre los estudiantes y los centros de producción para que el alumno adquiera desde la fase escolar la vivencia de los problemas prácticos, de modo que no salga de la Universidad solo lleno de teorías y sin condiciones de ofrecer, de inmediato, los servicios que la sociedad exige. Lo que nos conduce a afirmaciones como las de Santos (2005, p. 138-139): “La universidad debería ser sobre todo una prestadora de servicios a la sociedad y que tales servicios proporcionen algún beneficio económico”.

Este es, precisamente, uno de los peligros a que nos conduce una concepción excesivamente mediatizada de la universidad y sobre los que llama la atención Pereira (2009, p. 50). Para él, la situación actual del saber con la sociedad instaura una nueva relación: la del saber como proveedor del usuario, consumidor. Se trata, pues, de un saber-producto, una mercancía, una inversión, un proceso de disputa y valor comercial de la información, de la ciencia y de la tecnología, que genera la pérdida de valor del saber como formador del carácter, de la ética, del espíritu reflexivo.

Podríamos muy bien afirmar, como hace Ramalho (2010), que la Universidad hoy se encuentra entre la presión de una sociedad que exige de ella una mejor adaptación respecto a la demanda de empleo, pero también a merced del juego social y de la imagen de una juventud que rechaza la sumisión al orden establecido y se opone a aquel concepto originario de educación liberal. La Universidad hoy, en fin, se debate entre las concepciones idealistas y las utilitaristas.

La Universidad debe hoy representar – siempre lo hizo – un grupo de personas que posee una determinada visión y que no siempre ha de coincidir con la que propone / impone el mercado. Esa visión específica y múltiple permite mirar el mundo de otra forma, lo que permite construir caminos diversos de realización. En este sentido, pensemos ahora en las Licenciaturas, tal y como se conciben en el ámbito de la educación superior brasileña en la actualidad. Si analizamos sus objetivos, estos no representan sino reproducciones de mercado, que a su vez vienen mimetizando una suerte de manual expedido por el mayor empleador de profesores, el MEC, y las diversas instancias político-administrativas de los respectivos estados.

Pues bien, esa concepción mediatizada queda muy apartada de una verdadera reflexión intelectual, fruto del debate y la discusión académicos. Esa reflexión es deudora de posturas críticas, reflejo a su vez del juego social que representan los interlocutores que transitan en el seno de la vida académica. Nada más lejos, por lo tanto, de ese cumplimiento de modelos ya dados o de esa reproducción mecánica de directrices que, sin duda, conducen indefectiblemente a la inacción intelectual.

La Universidad debe representar siempre un vanguardismo, un espacio de riesgo, fruto del conocimiento y de la investigación, lo que la llevará a descubrir nuevos caminos. A ello se le denomina creatividad. Con todo, no confundamos vanguardismo con novedad, véase que aquí vanguardismo es entendido como una constante revisión (científica), un (eterno, constante) cuestionamiento del *statu quo*, pero desde la tradición intelectual, contando con ella como cimiento y no, como muchas veces se hace ahora, en nombre de una llamada pos-modernidad, intentando desterrar por completo sus principios, como si de un simple juego se tratara.

Volviendo a nuestro asunto capital: cómo debe responder la universidad al problema de la enseñanza del español en el actual contexto de Brasil, parece haber casi unanimidad, desde Moreno Fernández (2005) hasta Ramalho (2010) en que una de las necesidades y por tanto uno de los retos que hoy deben ser abordados en Brasil es la formación de docentes para la enseñanza fundamental y media en lengua española y literatura de lengua española, además de atender la demanda de la red de enseñanza pública y particular (Ramalho, 2010, p. 185). El problema, con todo, es el que ya anunciamos más arriba: ¿Quién forma universitariamente a los formadores? ¿Desde qué perspectivas?

La primera respuesta que viene dando la Universidad a estas preguntas es, en principio, según mi opinión muy positiva: se han creado en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades brasileñas Licenciaturas Plenas en cada Lengua Extranjera, desligando ese cordón umbilical que tanto daño hacía de identificación Letras con Portugués y degradando a la categoría de barra cualquier otra lengua que no fuera aquella. El número de Licenciaturas Plenas en lengua extranjera –y, por extensión, en español- era muy reducida hasta entonces. Hablamos de las tan temidas habilitaciones (doble y triples). En ellas, la lengua extranjera era un mero apéndice a los métodos, prácticas y conceptos de la lengua portuguesa. Y todos sabemos, hace ya demasiado

tiempo, que esos métodos y técnicas son radicalmente diferentes cuando estudiamos la lengua materna que cuando estudiamos una lengua extranjera.¹¹⁴

Esa concepción nos explica ahora, en este momento del presente trabajo, de dónde proceden realmente las concepciones que presiden exámenes de lengua extranjera como los del Enem. Es teoría extendida hoy en Brasil que el estudio de la lengua portuguesa debe hacerse a partir del concepto de variante y de géneros textuales desterrando en gran parte la incidencia en la llamada lengua estándar (*padrão*). De ahí que algunos quieran hacer exactamente lo mismo en las lenguas extranjeras, cuando los objetivos deben ser muy otros.

En primer lugar, a nivel universitario, cuando queremos formar un profesor de español, de inglés, no estamos solo enseñando a hablar, escribir, comprender español o inglés. Este conocimiento se le supone, de la misma manera que al alumno que entra en la universidad para cursar matemáticas o física se le supone que sabe sumar, restar, multiplicar, dividir, hacer el cálculo de la raíz cuadrada, de integrales, de logaritmos, etc. Sería absurdo pensar que el profesor de Matemáticas I va a empezar a enseñar a sumar a los alumnos “universitarios”. Pues bien, todos sabemos que nuestros alumnos que ingresan en primer curso de las facultades de Letras en Licenciaturas de Lenguas extranjeras manifiestan casi de forma mayoritaria que tienen escasos o nulos conocimientos de la lengua extranjera en cuestión. Quisiera traer aquí un precioso documento que me ha entregado un compañero de quehaceres académicos, el Profesor Dr. Antony Cardoso, de la Universidad de Pernambuco (UPE), que también forma parte del Programa de Posgrado en Letras de la UFPE. Profesor de Lengua Inglesa, en uno de sus trabajos universitarios de investigación, analizó con una alumna colaboradora la realidad acerca del conocimiento preuniversitario de las lenguas extranjeras en Brasil, centrado específicamente en el inglés. El trabajo consistía, en un primer momento, en una encuesta entre profesores universitarios brasileños sobre el conocimiento previo de lengua inglesa que poseen los alumnos que ingresan en la universidad para ser profesores de inglés (Licenciatura en Inglés). Reproducimos a continuación la pregunta y la (a nuestro entender, sorprendente) respuesta que una importante profesora de la Universidad Federal de Alagoas (UFAL) ofreció:

- É de conhecimento comum que grande parte dos estudantes de Letras ingressa na universidade com pouco ou nenhum conhecimento da língua estrangeira (particularmente quando se pensa no inglês). No entanto, é grande a importância de um conhecimento mínimo da língua inglesa para quem se disponha a tomar parte de um curso superior que envolva esse idioma. Segundo João Azenha Jr., “é possível diminuir a divergência entre os conhecimentos da língua materna e da estrangeira”. Será que essa afirmação se sustenta, mesmo com o pouco conhecimento da língua inglesa de vários graduandos? Seria possível almejar tal resultado?
- Qualquer estudante que entra numa faculdade para se formar numa profissão não tem qualquer obrigação de ter conhecimento prévio sobre o assunto de sua formação profissional. Quando um estudante de Medicina (ou Direito, ou Filosofia ou Física ou qualquer outra área do saber) passa no vestibular, o que se espera dele/a é que tenha tido uma boa formação prévia nos conhecimentos gerais. Com o estudante de língua estrangeira é a mesma coisa. Há aqueles que têm uma formação anterior porque frequentaram uma escola de línguas, mas seu conhecimento específico com a formação devida para a licenciatura só acontecerá dentro da unidade acadêmica. Contudo, acredito que Azenha pode ter razão, sim. É preciso melhorar a formação tanto do ensino de língua materna quanto de língua estrangeira. Isso contribuirá certamente para diminuir a divergência referida.¹¹⁵

¹¹⁴ Cabe, en el momento actual de afrenta institucional a la lengua española, a raíz de la promulgación de la Ley 13.415/2017 –como veremos más adelante– y la consecuente no obligatoriedad de su impartición en la Red Pública de Enseñanza brasileña, teniendo en cuenta, como muy bien apunta Carvalho (2018), el reducido ámbito de futuro que se les presenta a los graduados en Lengua Española, si habría que volver, como mal menor, a ese tipo de fórmulas, si bien con características más perfeccionadas que garantizaran mínimamente una formación específica real en el área de la lengua extranjera, además de la vernácula. Pero, en este caso, deberíamos reconocer, a pesar de los problemas que hemos venido relatando referentes a las etapas –imperfectas– del proceso, que estamos desandando el camino que fue trazado –incluso a trancas y barrancas–: nos vemos obligados a hablar, entonces, de regresión.

¹¹⁵ Agradezco a mi colega, el profesor Dr. Antony Cardoso Bezerra, de la Universidad Federal Rural de Pernambuco, el permitirme utilizar materiales de trabajo oriundos de su investigación en el campo de la enseñanza de la lengua inglesa en la universidad.

Ante estas afirmaciones, no resultará nada extraño, por lo tanto, que muchas veces los cursos universitarios de Licenciatura se conviertan en realidad en cursillos de academia de lenguas. Y esto basta solo constatarlo en los Planes de Estudio (*Grades Curriculares*) de muchas universidades particulares y, lo que es peor, públicas. En ese sentido, se dispensa de cursar disciplinas del tipo Francés 5, Inglés 4 a alumnos que aprueben un test de nivel en esas lenguas. Luego entonces, estamos ante un cursillo de lenguas. Cuando hemos analizado lo que ha sido y es la Universidad con mayúsculas a lo largo de la historia, ¿podemos conformarnos con ese criterio de nivel para dar el título de profesor a un alumno? Piénsese, por ejemplo, que todos los alumnos brasileños hablan portugués y hasta cabe pensar que con cierto grado de conocimiento. ¿Por qué, entonces, deben estudiar cuatro años en la Universidad para recibir el título de Profesor de Portugués? Pues lo mismo para español y demás lenguas extranjeras.

Lo primero, por lo tanto, formación de profesores a nivel de graduación de forma debidamente diferenciada a los de lengua vernácula. Por ahí se ha avanzado. Pero, ¿qué hacer con los profesores que ya están actuando?

Uno de los grandes proyectos lanzados por el Gobierno Federal, y que atiende a la realidad geográfica de Brasil (interiores de cada estado) es el proyecto de Educación a Distancia – Universidad Abierta de Brasil (UAB). La idea es el reciclaje, la formación a distancia en disciplinas específicas que esos profesores realmente imparten aunque en realidad estén formados en otras áreas, a veces, afines; otras, no tanto. En principio, la idea es muy buena, pero desgraciadamente quienes ahora trabajamos en ese ámbito tenemos una cierta desilusión, en especial, en lo referente a la gestión de recursos por parte de las instituciones, que muchas veces interfiere seriamente en el proceso educativo.

Falta aún una cuestión por resolver y que es crucial a nuestro entender. La investigación, el reciclaje. Es sorprendente que en Brasil no se hayan desarrollado, paralelamente a la creación de nuevas titulaciones de Licenciaturas en lenguas extranjeras, líneas prioritarias de investigación en dichas lenguas y sus respectivas literaturas. Parece ser que los muy sesudos señores regentes de los órganos e instituciones de fomento a la investigación en Brasil (Capes, CNPq, principalmente) se decantan más bien por programas de postgraduación genéricos, en nuestro ámbito, en dos áreas, curiosamente para ellos diferenciadas de forma radical, lo que constituye otro dislate intelectual de gran calado: Teoría de la Literatura *versus* Lingüística. Y dentro de esta última cabe todo... o nada. Serían deseables líneas de investigación específicas en lenguas extranjeras en general y en español en particular. Debería exigirse a los maestros y doctores que presentasen sus tesis en dichos programas de lenguas extranjeras escribir los textos en la lengua correspondiente, lo que constituiría todo un ejercicio de dominio del idioma en el que uno se pretende doctorar. No solo escribir, sino defender esas tesis en la lengua de que se trate. Pero parece que, por el momento, esto es una batalla casi perdida, pues solo excepcionalmente se permite en algunos casos que tanto la redacción como la defensa sean en español.

Así, no es de extrañar que en la actualidad en todo Brasil solo exista un curso de Postgrado (Máster y Doctorado) en Lengua Española y Literaturas Española e Hispanoamericana, en la Universidad de São Paulo (USP), en el seno del Departamento de Letras Modernas, que funciona como tal desde 1998. Lo mismo vale para Universidad Federal de Río y su Programa de Letras Neolatinas. Pocos o ninguno más. A nuestro entender, claramente insuficiente, a nivel de todo Brasil, para lo que se necesitaba a raíz del contenido de la Ley.

Y esto revela un dato que tiene sus consecuencias a veces nefastas para la Enseñanza Superior. En efecto, para cubrir las plazas de profesorado en Instituciones Superiores de Enseñanza en Brasil que atiendan las necesidades de profesorado de las nuevas Licenciaturas en Lenguas Extranjeras, se convocan concursos para Doctores y Mestres en todo el país. Se ve claramente que la tendencia de esos postgrados genéricos en Letras conduce a un número muy abultado de doctores en temas vernáculos y un número muy reducido de doctores en lenguas extranjeras. Después, viene otra pregunta no menos interesante: ¿de verdad esos profesores tienen la preparación adecuada y desarrollan una investigación compatible con la especialidad que van a regentar?

Pero, todo lo anterior que hemos venido exponiendo, y que explica muchas cosas –incluso indeseables consecuencias de ello derivadas, como las que vamos a referir de inmediato–, se viene abajo desde hace poco más de un año, y de la peor forma posible. En efecto, cuando en Brasil se caminaba por la senda de la enseñanza del español con las lagunas, dificultades e incluso contradicciones descritas, cuando atisbábamos a ver los primeros frutos de ese proceso conturbado que, en esencia, se sostenía en el pilar básico de la inserción de la lengua española como disciplina de oferta obligatoria en el sistema público de educación, en virtud del advenimiento al poder del gobierno Temer, travestida de medida de recorte de gastos, se promulga la Ley Federal 13.415/2017 que derogó la ley 11.161/2005 y, con ello, la obligatoriedad de la oferta del español en las condiciones anteriores (CARVALHO, 2018). Las nefastas y devastadoras consecuencias de esta medida las estamos comenzando a sufrir actualmente.

4. El español en la universidad y en la escuela: imaginarios. Sobre el concepto “español para fines específicos” y discusión de la relevancia del conocimiento instrumental de lenguas extranjeras en la enseñanza

En un primer momento, podría parecer que todo lo anterior poco o nada tiene que ver con el objeto del foco que preside la obra de conjunto que alberga este capítulo. Sí y no. Porque, cuando vamos a abordar el aspecto práctico, esto es la aplicación de las categorías que nos proporciona la lingüística teórica –convertida, de este modo, en lingüística aplicada– y sus desdoblamientos, más en concreto, cuando nos referimos a los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas, debemos aclarar, retomando todo lo que se ha dicho más arriba, que, en lo referente a la enseñanza de español en Brasil, precisamente por la idiosincrasia que ha presidido todo el proceso, aún tenemos que ponernos de acuerdo sobre lo que estamos hablando, porque no todo tipo de enseñanza tiene los mismos objetivos, ha de trazar las mismas metas y, sobre todo, debe exigir del docente las mismas estrategias y metodologías de enseñanza.

Cuando hablamos de español para turismo nos las tenemos, ya de entrada, con el problema de conceptualización de cuáles son los límites –si los hubiere- entre el español llamado instrumental –o con fines instrumentales- y el español para fines específicos. Sobre lo primero, asunto arduo, baste aquí con señalar que se trataría, a nuestro entender, de una visión de la lengua como instrumento para la comunicación, de carácter genérico, y que vendría a responder a la situación de nivel de conocimiento en todas sus destrezas: escrita y oral considerando, en cada una de ellas, los ejes comprensivo y productivo. También se añadieron, hablando de interacción, la cultural y comunicativa, que da valor pragmático a todas ellas, llegando así a la más completa comprensión/expresión, considerando factores reflexivos, psicológicos, sociales y culturales que encierra la comunicación lingüística en una lengua determinada, también en una época y en el seno de una cultura y un imaginario determinado. Sobre los fines específicos, se intenta colocar el microscopio en el primer universo, esto es, en las interacciones, hay algunas que se encuentran especializadas, que van más allá de lo genérico, y que precisan, por un lado, un recorte de objetivos específicos –en todos los ejes de los procesos de enseñanza-aprendizaje-asimilación-uso- en la medida en que representan un micro-universo, aquí, el mundo del turismo; por otro, al mismo tiempo, no se concibe de forma reduccionista la inmersión de ese universo específico fuera del contexto real de cómo se produce efectivamente la comunicación y la interacción entre los partícipes: hablamos de textos auténticos que, como tales, no podrían/deberían ser reduccionistas.

Ahora vamos a la figura del profesor y de su formación. Estamos ante un libro que contiene capítulos sobre español para el turismo. La pregunta es obvia: ¿cómo va a actuar el profesor? ¿Cómo preparar, seleccionar materiales? ¿Objetivos, metas, concretos, inmediatos y mediatos? Pero, antes –y, ahora, comenzamos a comprender que todo lo que dijimos de modo general comienza a tener sentido- de cualquier “receta” o “recomendación” para que ese profesor siga las instrucciones o se inspire en la preparación de sus clases, surge la pregunta: ¿Ha recibido durante su período de formación en la graduación los conocimientos y saberes necesarios referidos a las

metodologías, estrategias de enseñanza de español para fines específicos? Y de nuevo, los mismos cuestionamientos que hacíamos más arriba: el papel de la universidad en la formación de profesores, los imaginarios a propósito de la cuestión de qué se entiende en las licenciaturas de Letras en Brasil por ser profesor, los Planes Curriculares a nivel nacional, las Orientaciones Curriculares Nacionales, y cómo todo esto se plasma, en efecto (o no) en las clases de español.

Solo a modo de ejemplo –e, insistimos, se cumpla realmente en la práctica o no–, cuando el español aún formaba parte, por mor de la aplicación de la ley federal del español en el estado de Pernambuco –a pesar, también, de la forma *sui generis* de aplicarse ya aludida más arriba: cursos intercalados¹¹⁶, de los planes de estudio de la Enseñanza Media, un grupo de profesores elaboró una especie de cartilla –*Parâmetros Curriculares de Língua Espanhola: Ensino Fundamental e Médio*–, que pretendía recoger una serie de directrices que presidieran los contenidos y, sobre todo, la forma de desarrollar tales contenidos, conforme las Directrices Federales del MEC. En ella, pueden leerse las siguientes apreciaciones, que no son baladías para nuestro propósito actual:

O currículo de Língua Espanhola é visto como parte de um projeto de formação integral do aluno, para desenvolver-se na escola e na sociedade, a partir de uma perspectiva de ensino e aprendizagem marcada por estratégias didáticas de caráter sociointeracional e socioconstrutivista, objetivando romper com a fragmentação e o distanciamento que existe entre a vida e o estudo, entre a casa e a escola ou entre a aula e a rua (PERNAMBUCO, 2013, p. 16-17).

Esta perspectiva, absolutamente extendida en nuestro ámbito, con todo lo que conlleva de positivo, no deja de presentar importantes lagunas, a nuestro modo de ver, fundamentales, que casi siempre se olvidan. La primera se refiere a la formación del profesor: se olvidan los contenidos específicos a favor de los objetivos ideológicos, es decir, se nos olvida la lengua –la que se enseña al futuro profesor y, obviamente, la que el profesor va a enseñar al estudiante–; la segunda, al papel que juega, en el mundo de hoy, entendemos que necesariamente globalizado –para bien o para mal, pues no se pueden poner puertas al campo, ni ir contra la realidad–, el conocimiento de una segunda lengua –o varias–. Y, en este punto, aparecen las contradicciones:

A aprendizagem da Língua Espanhola deve ser compreendida como um direito de todas as pessoas e uma faculdade no âmbito das necessidades individuais e sociais do homem contemporâneo – não só como forma de inserção no mundo do trabalho, mas também, principalmente, como forma de promover a participação social (PERNAMBUCO, 2013, p. 15).

Entonces, resulta que el objetivo principal de la enseñanza (y el aprendizaje de una lengua) consiste en cómo promueve la participación social del sujeto y no en qué papel juega ese conocimiento, como uno más, en su vida y en su desarrollo. La lengua española se entendería más como un medio de formación del ciudadano que es educado dentro de unos principios críticos, que como un fin en sí misma. Por lo tanto, no centra el foco en ella, ni en las funcionalidades que para el sujeto podría presentar una vez asimilada.

En el otro extremo, la “otra” realidad. Hablamos de enseñanza del español como lengua extranjera y para fines específicos: turismo. Pues bien, un breve e improvisado recorrido a las ofertas de enseñanza que se ofrecen por las redes nos informa de otro panorama no menos pesimista que el que acabamos de dibujar.

Si consultamos en un buscador de Internet la expresión “Certificados de Español del Turismo”, encontraremos una innumerable gama de cursos y cursillos –algunos, de solo quince días de duración– que, estructurados en niveles de dificultad, se ofrecen a quienes lo precisan –entendemos que profesionalmente–. Cabe aquí hacer referencia a los aspectos más arriba indicados acerca de la universidad entendida bajo un prisma mercantilista y como respuesta a necesidades específicas que el mercado impone. En este sentido, y solo a modo de ejemplo, la Cámara de

¹¹⁶ Solo a modo de recordatorio, Pernambuco fue uno de los primeros estados de Brasil en los cuales se cortó de forma inmediata la enseñanza de español –absolutamente precaria hasta entonces– a partir del momento en que fue promulgada la Ley 13.415/2017 por parte del gobierno Temer.

Comercio de Madrid, que ofrece este tipo de cursos, explica que sus certificados: “Reconoce[n] el nivel de supervivencia en la lengua especializada del turismo, con un nivel suficiente de desarrollo de las actividades más elementales de la comunicación tanto oral como escrita, de los profesionales de la hostelería, la restauración y el turismo”.¹¹⁷

Los dos mundos y concepciones ideológicas están servidos. Se trata de dos visiones, la socialista y la mercantilista, que intentan estirar de la lengua (el español, en este caso, si bien podría aplicarse a cualquier otra) y su enseñanza (conceptos, procedimientos, metas), tomándola en ambos casos como un mero medio para objetivos espurios. El profesor, que puede ser en ambos casos el mismo sujeto, deberá aprender a navegar entre ambas concepciones irreconciliables. De ahí la importancia en el proceso de su formación, en los contenidos que le son impartidos. La universidad debe dar respuesta a estas cuestiones, si bien parece que aún no se ha llegado a esta comprensión.

5. Propuesta de trabajo para la confección de materiales para la enseñanza de español del turismo (campos léxicos, campos nocionales, contextos comunicativos)

Más arriba, hablamos de los imaginarios de lo que debía ser dar clase de idioma dentro de los planes de estudio de una universidad, cuál debía ser la preparación adecuada recibida por el futuro profesor y cómo hay que enseñar a ser profesor en otros ámbitos, pero, sobre todo, cosas que van más allá de la práctica inmediata y saber por qué se está haciendo de aquella manera.

En este sentido, cuando se habla de fines específicos, el profesor formado en Letras debe saber que, para seleccionar un ámbito de léxico especializado en el contexto del turismo, debe ir más allá de las meras intuiciones, independientemente del hecho de que todas esas informaciones aparezcan o no ante los aprendices. Queremos decir: además de destrezas, las herramientas deben ser previamente tamizadas por el constructo teórico. Y ese es el papel de la graduación (en Letras), que debe marcar el diferencial entre el profesor formado en el área y el que no lo está.

Tradicionalmente, el léxico se había concebido como un campo de estudio inabarcable, fundamentalmente por las infinitas expectativas que ofrecía así como por el nivel lingüístico más expuesto al cambio, lo que imposibilitaba cualquier intento de sistematización. Fue Michel Bréal quien, en 1883, planteó por primera vez un vago intento de sistematización del léxico al intentar establecer –en un estudio programático denominado *Las leyes intelectuales del lenguaje*– las leyes que rigen la transformación de los sentidos, la elección de las expresiones nuevas, el nacimiento y la muerte de las locuciones.¹¹⁸ El estudio de estos fenómenos había quedado a la sombra o no había sido indicado más que de pasada por la tradición lingüística hasta ese momento. Catorce años después publicará su libro *Essai de Sémantique*, en el que clasifica los cambios semánticos, analiza las causas que los producen y explica las razones por las que aparecen o desaparecen los vocablos. A pesar de que el inventario de fenómenos estaba repleto de hechos variables, creyó encontrar dos leyes que regían esos cambios: la ley de especialización y la ley de repartición de significado (MIRANDA POZA, 2004; 2014). No obstante, será el estructuralismo lingüístico el que defienda de forma más decidida la posibilidad de sistematización del nivel léxico del lenguaje. En virtud de tal hipótesis, el léxico de cada lengua está organizado en una serie de estructuras que reúnen en torno a ellas un grupo de lexemas emparentados por algún o algunos rasgos de significado común. Cada una de esas estructuras —de carácter paradigmático— recibe el nombre de campo léxico.

En el VIII Congreso Internacional de Lingüistas, celebrado en Oslo en 1957, se planteó como problema la posibilidad del estudio estructural del significado (SALVADOR, 1985, p. 13). Pero, antes, Ipsen fue uno de los precursores de este concepto cuando afirmaba que el significado es un *continuum* en cuyo seno los distintos términos del paradigma crean un sistema de relaciones, a modo de mosaico, que abarca la totalidad del significado. Precisamente, una de las aportaciones

¹¹⁷<http://cursos-formacion.camaramadrid.es/formacion-continua/cursos/espanol-para-extranjeros/examen-certificado-basico-de-espanol-del-turismo-b2/> (Acceso en: 01/09/2018)

¹¹⁸ Bréal es, en realidad, el precursor de la que podemos denominar *semántica tradicional* que, en el siglo XX, habría de encontrar su cima en las aportaciones y estudios de Ullman (1965; 1986).

más destacadas de la Semántica estructural radica en la negación de la existencia de tal mosaico; esto quiere decir que en las estructuras léxicas de una lengua se producen lagunas. Del mismo modo que ocurre en Fonología, en Semántica se van a producir casillas vacías: hay lenguas que carecen de un término preciso para expresar un determinado concepto que sí existe en otras. Ello no quiere decir que en la primera lengua no puedan llegar a ser expresados esos significados; pueden serlo, pero mediante otros procedimientos no específicamente léxicos, esto es, a través de perífrasis o circunloquios.

Trier (1931) definió el campo semántico como un conjunto de palabras no emparentadas etimológicamente en su mayor parte (ni tampoco unidas entre sí por asociaciones psicológicas, individuales, arbitrarias, contingentes) que, colocadas una al lado de otra como las piedras irregulares de un mosaico, recubren exactamente todo un terreno bien delimitado de significaciones, constituido ora tradicionalmente, ora científicamente, por la experiencia humana. Porzig (1934, *apud* HANKS, 2013, p. 352) establece lo que él denomina campos semánticos elementales (palabras que van inmediatamente unidas o que se asocian de forma casi automática en nuestro pensamiento: lengua-lamer; árbol-talar, etc.). Realmente, esta última interpretación lo que realmente puede provocar es un cierto tipo de confusión con relación al término, porque, en realidad, dista mucho de lo que en verdad constituye un campo semántico. Weisgerber (1925, *apud* HANKS, 2013, p. 352) por su parte, considera que los homónimos deben ser agrupados en campos diferentes. Y es que, en este autor, subyace una confusión terminológica y conceptual: entiende que la teoría de Trier se relaciona con la forma interior del lenguaje de Humboldt. Paul Meyer (1910, *apud* SALVADOR, 1985, p. 13), había estudiado lo que se vino a denominar como campo léxico de los grados militares en varias lenguas. Ahora bien, este tipo de *corpus* se trata más bien de una terminología y no estrictamente de un *corpus* de lengua, toda vez que la relación de términos analizados viene dada a través de una convención no derivada de una representación directa de la realidad. Por ello, las distinciones de los grados militares no son (desde la perspectiva estructural) estrictamente lingüísticas, sino que hacen referencia a la convención que se ha establecido en la jerarquía militar.

Pues bien, esta noción de campo semántico, en su versión moderna, interesa en primer lugar a una teoría de la traducción, porque suministra las demostraciones más tangibles y más variadas del hecho de que “todo sistema lingüístico encierra un análisis del mundo exterior que le es propio, y que se diferencia de otras lenguas u otras etapas de la misma lengua” (MOUNIN, 1971, p. 94).

Según el planteamiento que acabamos de esbozar, cuando hablamos del mundo en dos lenguas diferentes, no hablamos del mismo mundo: de ahí se deriva la imposibilidad teórica de pasar de una lengua a otra cuando este paso lingüístico postula otro paso —de hecho, inexistente— de un mundo de la experiencia a otro distinto (de una experiencia del mundo a otra). Esta imposibilidad teórica —mejor, “dificultad”— llevó a Malmberg (1982, p. 24) a afirmar que: “Desde el primer contacto con una segunda lengua, el individuo se da cuenta de una cierta falta de correspondencia entre sus propias palabras y las de la lengua en cuestión. La traducción no es una mera sustitución de un término por otro”.

En conclusión, el estructuralismo lingüístico, aplicado a la Semántica, dejó abiertas algunas cuestiones, como por ejemplo, ¿por qué razón el léxico de la lengua, estudiado desde estas perspectivas, muestra resistencia a dejarse describir totalmente en forma de estructura? O, dicho de otra forma, ¿por qué el léxico está más débilmente estructurado que el resto de elementos lingüísticos?

Con todo, y por más que no siempre se haya encontrado una solución satisfactoria para este tipo de preguntas, lo que sí podemos sugerir es que este tipo de estudios, el de los *campos léxicos*, no se olvide completamente como si se tratase de un viejo sueño no realizado. Entendemos que, por ejemplo, cuando tanto se habla del problema de los “falsos amigos” (MIRANDA POZA, 2014; 2017) e incluso cuando se elaboran diccionarios entre lenguas próximas —portugués y español sin ir más lejos—, muchas veces la visión simultánea de la evolución de los campos léxicos en las respectivas lenguas en contraste ayudaría a comprender el porqué de las cosas, además de ofrecer la

solución a no pocos de los problemas que este fenómeno plantea, y que van más allá de la mera constatación o descripción –incompleta las más de las veces– del propio fenómeno.

Tanto algunos desarrollos de la teoría lingüística (en este caso, insistiendo en el estudio de los campos léxicos e, incluso, en la teoría del llamado campo ideológico, que preside la confección de los diccionarios ideológicos) como la formación de profesores exigen una profundización mayor en los porqués y no sólo una mera información, que es lo que ofrece una buena parte de los estudios publicados hasta el momento sobre este fenómeno.

Ahora bien, a su vez, no todas las palabras con significación conceptual simbólica o lexical (BÜHLER, 1934) son susceptibles de constituirse en agrupaciones léxicas de campos semánticos. En efecto, cabe realizar una clasificación fundamental del léxico, en función de su pertinencia o no para el análisis en campos léxicos:

- Léxico estructurado. Sometido a la oposición sustancia / forma (HJELMSLEV, 1976). Este léxico es susceptible de componer los campos léxicos.
- Léxico nomenclador. Los lexemas que forman parte de esta tipología constituyen un grupo aparte. La función de este léxico es la de designar con un nombre específico elementos que pertenecen a una realidad concreta. Con respecto a la traducción, no se producen secuelas: o se expresa a través de ese mismo término (por lo general, proveniente del inglés) o habrá otro específico de una lengua que lo traduzca, pero siempre se producirá una relación biunívoca, cosa, que como veremos, no es posible en los campos léxicos, llegándose incluso a afirmar que las lenguas son intraducibles. No se da en este tipo de lexemas una tradición cultural propia de una lengua (y no de otra), ni una visión de mundo, sino que se trata de una especie de imposición lingüística en función, las más de las veces, de los criterios que sigue una comunidad global de personas, más allá de lenguas y culturas. Dentro de este tipo de léxico podemos diferenciar dos subtipos:
 - Nomenclaturas. Constituidos por series de lexemas relacionados entre sí y agrupados en inventarios cerrados: días de la semana, meses del año, etc.
 - Terminologías. Nombres de los huesos del cuerpo humano, músculos, piezas constitutivas del motor de un coche, etc.

Un modo de abordar el tema de los *campos léxicos* lo constituye el análisis componencial. Consiste en una técnica de descripción de las interrelaciones de significado entre las palabras / lexemas, basada en la descomposición del significado de dichas unidades en rasgos mínimos significativos o semas. Así, en español, una palabra como pared estaría compuesta por los siguientes semas: ´obra`, ´de albañilería`, ´vertical`, ´para cerrar un espacio` (SALVADOR, 1985, p. 42-50). Cada sema, como puede comprobarse, se corresponde con esos elementos constitutivos de la definición del término. El conjunto de rasgos mínimos de significado constituye, por su parte, el semema, el cual, ligado a una forma expresa (significante, expresión) forma el lexema. En nuestro ejemplo, diremos, por tanto, que el lexema ´pared` posee un semema que está compuesto por cuatro semas, a saber: $S_1 = obra + S_2 = \text{´de albañilería`} + S_3 = \text{´vertical`} + S_4 = \text{´para cerrar un espacio`}$. No todos los *semas* poseen la misma naturaleza (JUSTO GIL, 1990; GECKELER, 1984).

Queda así delimitada la definición de campo léxico –reinterpretando a Coseriu (1991)- como el conjunto de lexemas que presentan entre sí relaciones dinámicas (de oposición mutua) de carácter paradigmático que resulta de la repartición de un contenido léxico (léase, significativo) común, de una zona de significado común, entre diferentes palabras de una lengua que se oponen mediante rasgos significativos mínimos.

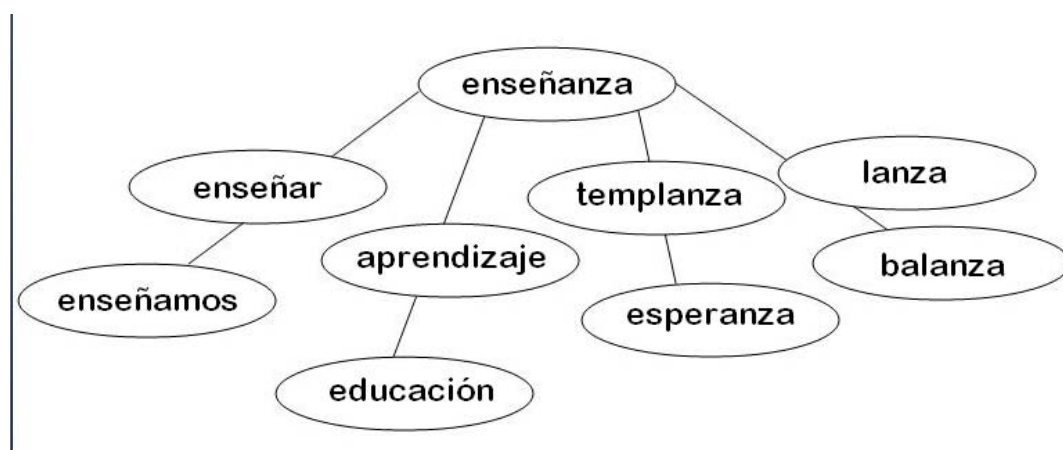
El hecho de que, como es evidente, no todos los campos léxicos, en este caso, de la lengua española estén delimitados / estudiados / analizados, dejan el trabajo en abierto. En principio, se suelen distinguir dos tipos de delimitación:

- Delimitación externa. Se refiere a las fronteras que se establecen entre los campos por ámbitos de significado. Esta cuestión depende mucho del grado de subjetividad en los criterios que el investigador pueda aplicar para establecer dicha delimitación.
- Delimitación interna. Se refiere a la toma de decisión en relación a las unidades léxicas que pertenecen al campo previamente delimitado a través de criterios externos y subjetivos.

Los semas que componen un determinado campo léxico son rasgos distintivos mínimos significativos, de donde se desprende que el significado de una palabra no es un bloque unitario, sino que cada lexema es susceptible de un análisis componencial.

Pero, lo más importante es, que junto a los campos léxicos, existen otros tipos de organizaciones léxicas. Las que más nos interesan para nuestro actual propósito son los campos asociativos. Se trata de asociaciones de signos (palabras) con otros signos (palabras) establecidas por similitud o contigüidad (tanto de los significantes como de los significados. (BALLY, 1930). Las relaciones asociativas unen términos *in absentia*. Así, la palabra enseñanza hará surgir inconscientemente una multitud de otras palabras (enseñar, enseñamos...) o bien (educación, aprendizaje...) o bien (templanza, esperanza...) que poseen algún tipo de característica común a la primera de la serie. Podemos mostrar este fenómeno en el siguiente esquema:

Figura 1: Campo asociativo “enseñanza”



Adaptado de Miranda Poza (2011, p. 57)

Hace algún tiempo, tuvimos ocasión de elaborar materiales para la enseñanza de la lengua española específicamente a brasileños (MIRANDA POZA, 2001). Partiendo de un abordaje comunicativo, establecíamos situaciones de comunicación a partir de las cuales se desarrollaban los procesos de aprendizaje de la lengua española a través de la puesta en juego de las diferentes destrezas. Una vez establecidas tales situaciones, algunas de ellas hacían referencia al mundo del turismo; entre ellas, señalamos: ¿Dónde está el Museo del Prado? ¿Cuánto cuesta el billete de ida y vuelta? En cada una de ellas, se establecían tres apartados: uno, para las expresiones comunicativas más usuales; otra, para breves observaciones de índole gramatical, necesarias para generar enunciados a partir de los estudiados; finalmente, se hacía especial hincapié en el vocabulario específico de la unidad (comunicativa) de contenido, cuya selección respondía a los criterios que presiden el establecimiento de campos léxicos y campos nocionales.

Así, en la unidad titulada ¿Dónde está el Museo del Prado?, en la cual un turista pedía información acerca de la localización de monumentos, calles, plazas, museos, edificios más emblemáticos de la ciudad de Madrid, se buscaba, por un lado, el saber formular con gentileza un pedido de información, preguntar por un lugar y responder, dar instrucciones sobre cómo dirigirse a un determinado lugar, identificarlo e indicar la distancia. Para ello, se hacía necesario el

conocimiento y significado en español de verbos como haber, estar –no siempre equivalentes en su sentido y función con el portugués–, además de pronombres interrogativos del tipo ¿dónde?, ¿cuándo? ¿cómo?, etc. Por su parte, el vocabulario que se ponía en práctica respondía a una organización del mundo que responde al principio léxico contenido en campos nocionales: museo, monumento, plaza, calle, avenida, edificio, restaurante, metro, coche, autobús, colectivo, guagua, bicicleta, etc.

Y la cuestión es que aunque podamos, en principio, segmentar nuestro objeto de estudio, la lengua se nos dispara, porque, para dirigirnos a otra persona solicitando información o para dar información a otra persona, antes, es necesario saber saludar, interactuar. Aunque seamos capaces de aislar contextos específicos, no es posible completamente ceñirnos a un ámbito, porque el propio uso del lenguaje nos lo impide. De ahí que no siempre sea deseable confiar en ofertas de cursos y, peor aún, de certificados, para fines específicos. Hay que saber/conocer una lengua primero para más tarde entrar en pormenores. Lo contrario resulta poco fiable, aunque se insista en lo contrario.

Consideraciones Finales

En las páginas precedentes hemos intentado enfocar la cuestión de la enseñanza de la lengua española en los cursos de turismo desde otra perspectiva: no como una receta de estrategias o materiales fundamentados en esta o aquella metodología, sino contextualizando el tema que preside esta obra colectiva en aspectos que subyacen a cualquier aspecto específico que sobre él pueda decirse.

En este sentido, como se trata de cursos de turismo que se desarrollan en Brasil –o, si se prefiere, cuyos primeros destinatarios, aunque no en exclusiva, sean sobre todo profesores y también alumnos que estudian en Brasil–, se hacía necesario, a nuestro entender, antes de cualquier otra consideración en concreto, reflexionar críticamente acerca de lo que ha sido, lo que es y, por qué no, lo que habría podido ser (y no fue) la enseñanza de la lengua española en Brasil. Arrancamos en el momento de la promulgación de la llamada “Ley del Español”, recientemente derogada completamente al margen de cualquier debate o diálogo con la comunidad académica – como tantas otras cosas- y analizamos los caminos que (no) fueron trazados y los debates que se produjeron.

Para nosotros faltó una planificación desde el comienzo habida cuenta de la dificultad efectiva de profesores con la adecuada formación que en aquel momento pudiesen impartir la disciplina. Esa planificación debería haber tenido en cuenta los ámbitos plurales, múltiples que encierra la formación de profesores de español. Solo por recordar lo que desde nuestra perspectiva consideramos esencial: una cosa es el ámbito de la enseñanza en la escuela –y, aún dentro de él, qué enseñar y por qué, cuestión esta que abriría otro debate– y otra el desarrollo de los estudios en lenguas extranjeras y sus literaturas en la universidad brasileña con líneas prioritarias de investigación de forma generalizada y no –como siempre fue- reducidas a dos o tres grandes universidades. La oportunidad se perdió.

Pero, además, está la cuestión de qué se enseña, en términos generales, en las universidades. Defendimos la tesis de que algunas las asignaturas específicas de español (o de lengua extranjera) se limitan a un aspecto instrumental, esto es, a alcanzar un determinado nivel de español por parte del estudiante/aprendiz. En muchos casos, sin la necesaria profundización/reflexión sobre la lengua. En otros casos, casi todos, se insiste en aspectos interculturales, relegando el foco de la lengua en sí, lo que provoca ciertos desajustes en los niveles de lengua que adquieren los propios profesores, lo que provoca una inadecuación no deseable en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los futuros alumnos.

Abogamos por un estudio más profundo de las cuestiones estrictamente lingüísticas en la formación del futuro profesor de español. Por ejemplo, los Planes Curriculares Nacionales están dirigidos de forma específica a la formación de un tipo de profesor que va a dar clase en la enseñanza pública y en los niveles fundamental y medio –herencia del imaginario de los

tradicionales cursos de letras, cuyo foco era la lengua vernácula-. Un profesor de lengua extranjera (español) es/debe ser mucho más. Puede, por ejemplo, dedicarse a dar clases particulares –¿acaso se le enseña en la universidad una metodología adaptada para tal fin, pues no deja de ser un ámbito profesional muy común en el profesor de lenguas extranjeras? –, o puede ser requerido no para impartir cuestiones generales en cursos de lenguas, sino, por ejemplo, para saber cómo crear materiales considerando el uso de la lengua para fines específicos, en este caso, el turismo.

Para ello, propusimos, en esta misma línea de pensamiento, la necesidad de que en asignaturas que no siempre aparecen rotuladas en los planes de estudio como Lexicología o Semántica, se explicaran cuestiones atinentes al léxico. Que se hablase en ellas de campos léxicos, conceptuales o nocionales y asociativos. El hecho de dominar estos conceptos, cosa que no siempre ocurre, proporcionaría al docente un primer elemento de planificación de su clase, así como también una importante base para la creación de sus propios materiales.

Una última observación que vale para todo. Más arriba, en nota a pie de página, sugeríamos una página web en la que se ofrecían cursos de español para el turismo. Hay muchas, demasiadas. Parece que, por estudiar y frecuentar un número de horas y clases determinado –muchas veces no más de 60, como mucho 120– el sufrido estudiante/aprendiz queda revestido de un determinado conocimiento específico –español para el turismo- diploma mediante. Dejamos en el aire una pregunta y no retórica precisamente: ¿podemos afirmar que la lengua –y su conocimiento por parte de un hablante no nativo que la ha estudiado– puede realmente segmentarse en contextos específicos? Queremos decir que es posible, por ejemplo, como hemos propuesto, que se lleve a cabo un enfoque léxico específico a partir de campos nocionales, pero no es menos cierto que otros aspectos deben ser tocados. Aspectos estos generales: cortesía, fórmulas de saludo y elementos lingüístico-culturales asociados a lengua, como tratamiento nominal, pronominal y formas verbales asociadas, diferentes en cada lengua y dentro de ella en cada país o región donde se habla esa lengua. Preferimos, en fin, pensar que antes de llegar a los fines específicos se hace necesario e imprescindible un mínimo conocimiento básico general (léase, instrumental) de la lengua.

Referencias

ABIO, Gonzalo; BAPTISTA, Lívia M. T. R.; O´KUNGHUTTONS, Mônica F.M.; GONZÁLEZ, Neide M.; IRALA, Valesca B. A Plataforma “AVE” do Instituto Cervantes: A posição analítica da COPESBRA. In: *Linguasagem*, São Paulo, 15, 2010, 1-13. Disponible en: www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao15/ave.php (Acceso en: 21/08/2018)

ALET, Margarita Delia. Enseñanza del español como lengua extranjera: Las instituciones argentinas frente a los desafíos del ámbito regional e internacional. Tesis de Maestría. Escuela de Educación/Universidad de San Andrés, Buenos Aires, 2009. Disponible en: www.udesa.edu.ar/sites/default/files/resumenalet.pdf (Acceso en: 21/08/2018)

ALVES, Janice Gonçalves. A terceirização do ensino de língua estrangeira em escolas de ensino formal. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras Modernas/USP, São Paulo, 2010.

BALLY, Charles. *Traité de Stylistique française*. 2 vols. Heidelberg: Carl Winter’s, 1930.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 1998. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. (Acceso en: 04/09/2018)

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola. Disponible en: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11161-5-agosto-2005-538072-publicacaooriginal-31790-pl.html> (Acceso en: 04/09/2018)

_____. Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponible en: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> (Acceso en: 04/09/2018)

BRÉAL, Michel. Essai de Sémantique. Brionne: Gérard Monfort Editeur, [1897] 1982.

BUGUEÑO MIRANDA, Félix Valentín. Sobre algunos tipos de falsos cognados. In: Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, nº 8, p. 21-27, 1998.

BÜHLER, Karl. The Theory of Language: The Representational Function of Language (Sprachtheorie). Translated by Donald Fraser Goodwin. Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company, [1934] 1990.

BONFIM, Carlos. Macondo, McOndo y Maceió: Literatura, formación de profesores y políticas públicas. In: MIRANDA POZA, José Alberto; RODRIGUES, Juan Pablo M.; CENTURIÓN, Juan Ignacio J. Anais do I Congresso Nordestino de Espanhol. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2008, p. 128-134.

BRUNO GALVÁN, Claudia; ALONSO, Maria Cibele G.P.; TOFFOLI, Tânia Cristina. O espanhol no ensino universitário brasileiro / El español en la enseñanza universitaria brasileña. Brasília, DF: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2010.

CARVALHO, Tatiana Lourenço. La enseñanza de la escritura en la EaD brasileña: análisis y orientaciones didácticas. Tesis Doctoral. Salamanca: Departamento de Lengua Española. Facultad de Filología. Universidad de Salamanca, 2018.

CELADA, Teresa; GONZÁLEZ Neide M. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDYCIAS, João A. (org.) O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 71-96.

COSERIU, Eugenio. Principios de Semántica estructural. Madrid: Gredos, 1991.

DUARTE, Cristina Aparecida. Diferencias de usos gramaticales entre español y portugués. Madrid, Edinumen, 1999.

DURÃO, Adja Balbino A.B. Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués. Londrina: Eduel, 2004.

GECKELER, Horst. Semántica estructural y teoría del campo léxico. Madrid: Gredos, 1984.

GONZÁLEZ, Neide Maia. A lei 11.161, as Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer. In: *Plataforma*

Permanente para o Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro. São Paulo, 27/08/2009. Disponible en: <https://espanholdobrasil.wordpress.com/2009/08/27/a-lei-11-161-as-orientacoes-curriculares-e-as-politicas-publicas-de-formacao-de-professores-a-historia-de-um-descompasso-entre-o-dizer-e-o-fazer/> (Acceso en: 21/08/2018)

HANKS, Patrick. *Lexical Analysis. Norms and Exploitations.* Cambridge, Mas., London: The MIT Press, 2013.

HJELMSLEV, Louis. *Principios de gramática general.* Madrid: Gredos, 1976.

JUSTO GIL, Manuel. *Fundamentos del análisis semántico.* Santiago de Compostela: Universidade. Servicio de Publicacións e Intercambio Científico, 1990.

LADO, Robert. *Linguistics across Cultures: a Scientific Approach.* New York: McGraw-Hill, 1957.

MALMBERG, Bertil. *Introducción a la Lingüística.* Madrid: Cátedra, 1982.

MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, Álvaro. *La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño / O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro.* Edición bilingüe / Edição bilíngue. Brasília: Thesaurus / Embajada de España en Brasil, 2008. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2013/publicaciones/espagnolbrasil.pdf> (Acceso en: 21/08/2018)

MENDOZA VILLALBA, Agustín. *El español en el Brasil.* In: *Actas del IV Congreso Internacional de la Lengua Española.* Cartagena de Indias, 2007. Disponible en: http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/37/mendoza_villalba_agustin.htm (Acceso en: 21/08/2018)

MIRANDA POZA, José Alberto. *Señor Español. Curso Audiovisual Multimídia para o Aprendizado do Espanhol.* 5 vols. Madrid: Séneca Educación, 2001.

_____. En torno al *Libro de Buen Amor*: léxico e interpretación textual. *Intertexto* (Faculdades da Escada), v.3, nº 5, p. 5-34, 2004.

_____. Por qué no existe grado en el sustantivo (ni en español, ni en portugués). In: ROJO, Sara *et al.* (org.) *Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas e I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas.* Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p. 2760-2771.

_____. *La universidad ante los desafíos de la enseñanza del español en Brasil.* *Eutomia*, Recife, 10 (1), p. 147-169, 2010. Disponible en: <file:///C:/Users/ibyte/Downloads/815-2129-1-PB.pdf> (Acceso en: 21/08/2018)

_____. *Introdução à Linguística.* Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011.

_____. *Propuesta de análisis de falsos amigos en español y portugués: diacronía, campo léxico y cognición* (Semántica de los prototipos). Valladolid: Editorial Verdelís, 2014.

_____. *Enseñanza de ELE, universidad y formación de profesores en el 10º Aniversario de la Ley 11.161/2005: otras miradas, nuevas perspectivas.* *Abehache – Edição especial*, vol. 1, nº 10, p. 34-

53, 2016. Disponible em: <http://revistaabehache.com.br/index.php/abehache/article/view/5/5>
(Acceso en: 21/08/2018)

_____. En torno a la palabra: sentido y forma. Estudios de Lexicología y Lexicografía. Madrid: Wisteria Ediciones, 2017.

MIRANDA POZA, José Alberto; COSTA, Zaine G. Problemas de confusión terminológica en la clase de E/LE. Sobre sonidos, fonemas y letras. In: MIRANDA POZA, José Alberto;

RODRIGUES, Juan Pablo M.; CENTURIÓN, Juan Ignacio J. Anais do I Congresso Nordestino de Espanhol. Recife: Editora Universitária UFPE, 2008, p. 192-229.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, João A. (org.) O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 14-34.

MOUNIN, Georges. Los problemas teóricos de la traducción. Madrid: Gredos, 1971.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Parâmetros Curriculares de Língua Espanhola: Ensino Fundamental e Médio. Recife: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2013. Disponible en: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PCPE_VD_ESPANHOL_EFM.pdf
(Acceso en: 25/08/2018)

PARAQUETT, Marcia. O diálogo intercultural entre o português e o espanhol na América Latina. In: MENDES, Edleise (org.) Ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 49-69.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. In: Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP, vol. 14, nº 1, p. 29-52, 2009.

RAMALHO, Marcelo de Barros. *El papel de las universidades brasileñas en la formación de profesores de español como lengua extranjera*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2010. Tesis Doctoral. Disponible em: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/31882/MDBR_TESIS.pdf?
(Acceso en: 21/08/2018)

SALINAS, Arturo. Ensino de espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma? In: SEDYCIAS, João A. (org.) O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 54-60.

SALVADOR, Gregorio. Semántica y lexicología del español. Estudios y lecciones. Madrid: Paraninfo, 1985.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. In: Educação, Sociedade & Culturas, 23, p. 137-202, 2005.

SEDYCIAS, João A. (org.) O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

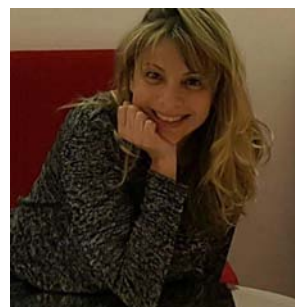
TRIER, Jost. Der Deutsche Wortschatz in Sinnberzirk des Verstandes. Die Gesichte eine Sprachilchen Feldes. Heilderberg: C. Winter, 1931.

ULLMANN, Stephen. Semántica. Introducción a la ciencia del significado. Madrid: Aguilar, 1965.

_____. Introducción a la semántica francesa. Traducción y anotación por Eugenio de Bustos Tovar. Madrid: Instituto de Filología / Publicaciones de la Revista de Filología Española, 1986.

Biodatas

- Adriana María Ramos Oliveira es graduada y licenciada en Filología Hispánica y Portuguesa por la Universidad Federal do Río de Janeiro - UFRJ (1996), experta, profesora e investigadora en Lengua y Literaturas Españolas por la Agencia Española de Cooperación Internacional - AECI (1997), máster en Letras Neolatinas también por la Universidad Federal de Río de Janeiro (2000), magíster en Alta Especialización en Filología Hispánica por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas - CSIC (2002) y Doctorado en Lengua Española y Lingüística Aplicada por la UNED (2002). Actualmente es doctoranda en Estudios del Lenguaje en la Universidad Federal Fluminense - UFF, profesora colaboradora en los cursos de postgrado de la Universidad Estácio de Sá y profesora titular de Lengua Española en el Departamento de Lenguas Extranjeras de Enseñanza Superior del *Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca* - CEFET/RJ y actúa en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras Aplicadas a las Negociaciones Internacionales (LEANI) y coordina el Proyecto de Extensión del Laboratorio de Traducción del curso (LEANI TRAD). Tiene experiencia en el área de Letras, con énfasis en Lenguas Extranjeras Modernas (Español), Fonética y Fonología contrastivas, Formación de Profesores, Traducción y Nuevas Tecnologías Aplicadas a la enseñanza de lenguas adicionales. Contacto: dridi.ramos@gmail.com



- Ana María Gil del Moral es Licenciada en Traducción e Interpretación y Doctora en Lingüística aplicada por la Universidad de Alicante (UA), donde es a su vez colaboradora honorífica del Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura. Comenzó su formación en ELE en la Universidad de Alicante y posteriormente la completó en el Instituto Cervantes e International House Barcelona. Inició su carrera como docente de ELE en Bélgica e Italia, y a día de hoy se concentra en la Universidad de Alicante donde es profesora asidua en el Centro Superior de Idiomas (CSI), *International Summer Program* (ISP) y programas para alumnado estadounidense (CIEE, USAC y Spanish Studies Abroad). Su ámbito de investigación es la enseñanza de LE/L2, y una de sus principales líneas de investigación es la enseñanza/aprendizaje de las lenguas con fines específicos, en concreto, el Español

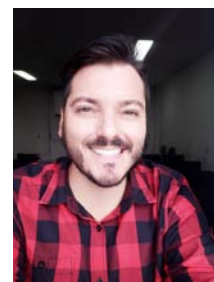


Académico (EA) para alumnado de movilidad internacional que ha concentrado en los últimos años sus investigaciones y publicaciones. Asimismo, de 2011 a 2014 impartió el Curso de Español Académico para alumnado extranjero de la Universidad de Alicante, dirigido por la Dra. Susana Pastor y organizado por el Grupo de investigación Adquisición y Enseñanza de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras de la Universidad de Alicante (ACQUA), del que es miembro desde 2010. Actualmente imparte docencia en los cursos de formación de profesores del Instituto Cervantes realizados en la Universidad de Alicante. Sus participaciones en congresos y talleres pueden consultarse en su perfil de Academia. Contacto: anamgildelmoral@gmail.com

- Ana Angélica Lima Gondim es doctora en Lingüística Aplicada. Tiene maestría en Lingüística. Se graduó en Letras portugués-español. En la actualidad es profesora en la *Universidade Estadual do Ceará* y realiza trabajo post-doctoral en la *Universidade Federal do Ceará* bajo supervisión de la profesora doctora Maria Elias Soares. Contacto: gondimufc@gmail.com



- Antonio Ferreira da Silva Júnior posee el curso de Grado en Letras (Portugués/Español), Maestría y Doctorado en Letras Neolatinas por la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ). Hizo la Especialización en Enseñanza de Lectura en Lengua Española por la Universidad Estatal de Río de Janeiro (UERJ). Realizó dos pasantías postdoctorales: Lingüística Aplicada en la Universidad Pontificia Católica de São Paulo (PUC-SP) y Educación en la Universidad de São Paulo (USP). Actuó como Profesor de Lengua Española por diez años en la enseñanza secundaria, superior y en el postgrado del *Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ)*. Actualmente, es profesor de Lengua Española de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ). Tiene experiencia en Lingüística Aplicada con énfasis en los siguientes temas: formación de profesores de español, formación de profesores de Letras en los Institutos Federales, autobiografías docentes, enseñanza de lenguas en la educación profesional y enseñanza de español para fines específicos. Contacto: afjrespanhol@gmail.com

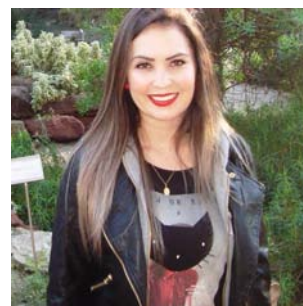


- Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva es doctorando en Filología por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Magíster en Lenguaje y Enseñanza por la *Universidade Federal de Campina Grande (Brasil)*.



Licenciado en Español por el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Actúa en la carrera de grado de Licenciatura en Letras/Español del IFRN y en los cursos técnicos de Guía de Turismo y Eventos. Autor de materiales de lengua española y culturas hispánicas para la educación a distancia en Brasil. Tiene interés en la variación lingüística del español y su enseñanza para alumnos brasileños. Contacto: bruno.venancio@ifrn.edu.br

- Dayane Mónica Cordeiro es licenciada en Pedagogía (Universidade do Estado de Mato Grosso), tiene un máster en Enseñanza de E/LE (Fundación Comillas/ Universidad de Cantabria). Es especialista en Metodología de la Enseñanza de lenguas materna y extranjera (FACINTER) y en Inteligencias Múltiples y Aprendizaje Cooperativo (Universidad Camilo José Cela). Actualmente es miembro de la unidad docente de becarios doctorales de Lengua Española en la Universitat de València, donde desarrolla su tesis doctoral sobre las aplicaciones didácticas de la teoría de las inteligencias múltiples en el aula de ELE. Se dedica a la enseñanza de español como lengua extranjera desde 2007 y formadora de E/LE desde 2013. Sus publicaciones y comunicaciones se centran en la aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples en el aula de ELE, y la influencia de los factores afectivos en el proceso de enseñanza de español como lengua extranjera. Contacto: dayane_cordeiro@hotmail.com



- Girlene Moreira da Silva es doctora en Lingüística Aplicada por la Universidade Estadual do Ceará (UECE) en 2016. Máster en Lingüística Aplicada (2011) y grado en Filología Portugués/Español también por la UECE. Actúa como profesora español en la carrera de grado de Licenciatura en Letras/Español y en los cursos técnicos de la enseñanza media del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Tiene experiencia en investigaciones en el área de la Lingüística Aplicada, actuando sobre todo en los siguientes temas: formación de profesores de lenguas, creencias, enseñanza del español como lengua extranjera, enseñanza de la lectura, educación literaria y uso del texto literario en clases de lenguas extranjeras. Contacto: girlene.moreira@ifrn.edu.br



- Gislene Lima Carvalho es doctora en Lingüística Aplicada. Tiene maestría en Lingüística. Se graduó en Letras portugués-español. En la actualidad es profesora adjunta en la *Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira* (Unilab) y actúa en el área de la enseñanza de portugués como idioma adicional. Contacto: giscarvalho20@gmail.com



- Glauber Lima Moreira es doctor en Traducción y Ciencias del Lenguaje por la Universitat Pompeu Fabra (UPF). Es profesor de español de la *Universidade Federal do Piauí* (UFPI) en el Curso de *Bacharelado em Turismo*. Hizo su carrera en Letras Portugués y Español y el Máster en Lingüística Aplicada en la *Universidade Estadual do Ceará* (UECE). Actúa como investigador en los Grupos de investigación: *Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Turismo - EITUR/UFPI*; *Lexicologia, Terminologia e Ensino - LETENS/UECE*. Contacto: professorglaubermoreira@gmail.com



- Gretel Eres Fernández es Doctora en Ciencias de la Educación (1998) por la *Faculdade de Educação* de la *Universidade de São Paulo (FEUSP)*, misma institución en la que cursó la Maestría (1992). Realizó estudios posdoctorales en 2009 en la *Universidad de Murcia* (España). Es Profesora Doctora jubilada por la *FEUSP*, en donde ingresó el año 1988. Actuó en el curso de Licenciatura-Español y actualmente mantiene vínculo con el Posgrado en Educación en el área de *Educação, Linguagem e Psicologia*. Es autora de varios artículos, capítulos de libros y de diversos libros – didácticos y de apoyo pedagógico (en coautoría). Es colaboradora del MEC, coautora de las *Orientações Curriculares – Ensino Médio – Espanhol* (BRASIL, 2006) y vocal del Consejo Editorial de diferentes revistas especializadas. Integró los comités organizadores de varios eventos y cuenta con expresiva participación en congresos, encuentros y simposios científicos, tanto nacionales como internacionales. Ha participado, como titular o suplente, de diversos tribunales de defensa de tesis, de oposiciones y de exámenes de certificación de nivel de español. Ha dirigido nueve trabajos de Maestría, seis de Iniciación Científica y nueve tesis doctorales. En estos momentos dirige un trabajo de Maestría y supervisa una investigación de posdoctorado. Es coordinadora del Grupo de Investigación *Ensino e Aprendizagem de Espanhol* certificado por el *CNPq-USP*, con seis trabajos concluidos y dos en curso. Sus intereses se centran en el área de Educación con énfasis en la formación de profesores de



Español y de Portugués como Lengua Extranjera, producción de materiales didácticos y de apoyo pedagógico, enseñanza y aprendizaje de español, estudios contrastivos español-portugués y políticas lingüísticas. Contacto: igmefern@usp.br

- Ioana Cornea es licenciada en Lenguas Modernas Aplicadas por la Universidad “Babes- Bolyai”, Cluj Napoca, Rumanía, doctora en Estudios de Traducción Especializada por la Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, España. Del 2009 al 2015 fue asistente de docencia en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad Pompeu Fabra donde impartió clases de derecho y economía para traductores, teoría de la traducción y documentación aplicada a la traducción. Actualmente es profesora en el Departamento de Traducción e Interpretación de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la Universidad Nacional Autónoma de México donde imparte cursos de traducción especializada, documentación y terminología para la traducción. Es coordinadora del Diplomado en Traducción Jurídica inglés- español (en línea) que ofrece el mismo Departamento de dicha Universidad. Sus intereses se centran en los estudios de la traducción jurídica, las herramientas informáticas y documentales para el traductor e intérprete, lexicografía y terminología aplicada a la traducción, interpretación judicial. Contacto: ioana.cornea@enallt.unam.mx



- José Alberto Miranda Poza, es profesor de Lengua española y de Literatura española e hispanoamericana en el Curso de Licenciatura en Letras-Español, y de Lingüística y Teoría de la literatura en el Programa de Posgrado en Letras de la Universidad Federal de Pernambuco, donde ocupa el cargo de Coordinador de Posgrado. Doctor en Filología (Programa Lingüística Histórica, Historia de la Lengua y Crítica de Texto) por la Universidad Complutense de Madrid. Estudios de post-doctorado en Lingüística Románica (Lexicología y Lexicografía) por el Programa de Posgrado en Lingüística (PROLING) de la Universidad Federal de Paraíba (Brasil). Fue profesor en la Universidad Complutense de Madrid, en la Universidad de Castilla-La Mancha, en la Universidad Internacional SEK-Instituto de Empresa y en otras universidades europeas y norteamericanas (Vanderbilt-in-Spain, Massachusetts, Auburn). Colaboró en el Seminario de Lexicografía de la Real Academia Española en la redacción de



la vigésima primera edición del *Diccionario de la Lengua Española*. Dictó conferencias en universidades y centros de investigación internacionales como *Centre de Recherches sur l'Espagne Médiévale* –Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III- y *l'Université de l'Aix-en-Provence*. Ha publicado más de un centenar de trabajos entre revistas especializadas, capítulos de obras colectivas y actas de congresos. Es autor y organizador de obras en el campo de la lengua española y sus literaturas, entre las cuales destacan: *La formación de palabras en español* (1994), *Usos coloquiales del español -2ª ed. corregida y aumentada-* (1998), *Propuesta de análisis de falsos amigos en español y portugués: Diacronía, Campo léxico y Cognición -Semántica de los Prototipos-* (2014), *En torno a la palabra: Sentido y forma. Estudios de Lexicología y Lexicografía* (2017), todas ellas en el ámbito de la lengua española. *España y América, tres ensayos de lengua y literatura* (2007), *De Cervantes a García Márquez* (2008), *Perspectivas y análisis sobre Cervantes y El Quijote* (2010), *Multiplicaciones del Quijote* (2016), en el campo de la literatura. Contacto: ampoza@globo.com

- Kátia Cilene David da Silva es graduada en Letras Portugués Literatura y Lengua Española y respectivas literaturas, especialista en Lengua Portuguesa y Literatura Brasileña, máster y doctorado en Lingüística por la *Universidade Federal do Ceará* (UFC). Fue profesora del curso de Letras-Español en la *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte* (UERN) y actualmente es profesora del Departamento de Letras Extranjeras en la *Universidade Federal do Ceará*. Desarrolla investigaciones sobre la formación de profesores de español, Fonética y Fonología del español, estudios de interlengua y la enseñanza del español como lengua extranjera. Contacto: katiacielenedavid@yahoo.com



- Jorge Lázaro es licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Doctor Europeo en Comunicación Lingüística y Mediación Multilingüe por la *Universitat Pompeu Fabra* (UPF) de Barcelona, España. Es miembro del *Grupo de Ingeniería Lingüística* (GIL) de la UNAM desde 2007, donde fue investigador posdoctoral (2015-2016). Ha sido profesor en la Facultad de Filosofía y Letras y en la Facultad de Ingeniería de la UNAM; también fue Profesor-Investigador Titular en la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México



(2017-2018). Actualmente es Profesor-Investigador Titular A de Tiempo Completo en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México, donde es miembro del Cuerpo Académico *Lengua, Tecnología e Innovación*; además es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), México. Sus líneas de investigación son: lingüística computacional, terminología, lexicología, lexicografía computacional y semántica. Contacto: lazaroj@uabc.edu.mx

- Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza posee Doctorado en Lingüística (UFC); máster en Lingüística Aplicada (UECE), licenciatura en Letras – Portugués - Español (UECE). Profesora del Curso de Letras-Español (UFC). Investiga: Didáctica de la lengua y de la literatura española, formación de lectores en lengua española e hibridación de géneros textuales. Miembro de los grupos de investigación GP-LEER, GELLT y SOCIOLIN-LE. Contacto: leticiajoaquina@yahoo.com.br



- Lígia De Grandi es doctoranda en Lingüística y Lengua Portuguesa (UNESP) con estancia en la Universidad de Salamanca – España (2017-PDSE/CAPES). Máster en Lingüística y Lengua Portuguesa (UNESP/2014). Es profesora en la Facultad de Educación *São Luís* (Jaboticabal-SP) en el curso de Letras. También actúa como profesora de español como lengua extranjera en cursos de idiomas y en la enseñanza básica regular. Contacto: ligiadegrandi@gmail.com

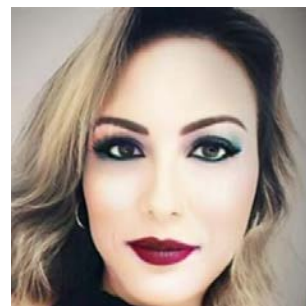


- *Lucimara Alves da Costa* es maestra en Letras con especialización en Estudios Lingüísticos por la *Universidade Federal de Mato Grosso do Sul* - UFMS; doctora en Lingüística por la *Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho* - UNESP/IBILCE, São José do Rio Preto - SP; doctora en Traducción y Ciencias del Lenguaje, por la *Universitat Pompeu Fabra* - UPF, Barcelona - España y postdoctora en Estudios Lingüísticos en el Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso -



PUCV, Chile. Tiene experiencia en el área de Lingüística textual, Lexicología, Lexicografía y Terminología. Contacto: lucimara.costa@hotmail.com

- *Maria Camila Bedin* es doctora en Ciencias de la Educación por la *Faculdade de Educação* de la *Universidade de São Paulo*. Es miembro vocal del Grupo de Investigación Enseñanza y Aprendizaje de Español, certificado por el CNPq-USP y del *Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité, da Université de Montpellier* (Francia). Actualmente es profesora titular de las asignaturas de Lengua Española de los cursos de Tecnología en Logística, Producción Textil, Gestión de Empresas y Procesos Químicos en las Fatecs de Americana y Campinas, además de investigadora en dedicación integral y profesora visitante de la Universidad Europea de Madrid (UEM), Departamento de Traducción y Lenguas Aplicadas. Contacto: bedinmariacamila@gmail.com



- *María del Carmen Méndez Santos* es Licenciada en Filología Hispánica (2004) y Diploma de Estudios Avanzados en Lengua y Sociedad por la *Universidade de Vigo* (2006). Durante sus estudios disfrutó de diferentes becas de investigación predoctorales de ese centro y de contratos de investigación para la realización de su tesis doctoral en Morfología del español (2011) por parte del programa *María Barbeito* de la Xunta de Galicia. Es profesora de ELE desde 2005 cuando comenzó a impartir clases en el *Centro de Linguas da Universidade de Vigo*. En 2008 ganó una Beca Lectorado de la AECID para trabajar en la *Yerevan State University de Armenia*. Su perfil internacional se completa con estancias laborales en universidades de Rumanía (*Universitatea Stefan cel Mare*), Ucrania (Universidad Nacional Minera de Dnipropetrovsk) y Japón (*Aichi Prefectural University*). Actualmente es profesora ayudante doctora en la Universidad de Alicante. Es miembro de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), de la cual es miembro de la Junta como vocal. Actualmente forma parte del Grupo de investigación de Adquisición y Enseñanza de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras (ACQUA) de la Universidad de Alicante. Ha publicado artículos y libros sobre el español en la prensa y sobre la enseñanza del español como lengua extranjera. Contacto: cursoselevigo2010@gmail.com



- Maria Solange de Farias es graduada en Letras Portugués/Español y literaturas, especialista en enseñanza de lengua portuguesa, máster en Lingüística Aplicada por la *Universidade Estadual do Ceará* (UECE) y doctora en Español: investigación avanzada en Lengua y Literatura por la Universidad de Salamanca. Profesora del curso de Letras-Español de la *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte* (UERN) donde participa del *Grupo de pesquisa em Linguística e Literatura* (GPELL). Desarrolla investigaciones sobre la formación de profesores de español, Fonética y Fonología del español, estudios de interlengua y la enseñanza del español como lengua extranjera, principalmente en lo que se refiere a la enseñanza de la pronunciación y a la Corrección Fonética. Contacto: solange_espanha@yahoo.com.br



- Odair Nadin es profesor “Livre-Docente” en Estudios del Léxico (UNESP/2018). Doctor (2008) y “Mestre” (2003) en Lingüística y Lengua Portuguesa (UNESP) por el Programa de Postgrado) en Lingüística y Lengua Portuguesa de la Facultad de Ciencias y Letras de la Universidad Estatal Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – *campus* de Araraquara. Realizó estancia de investigación en el *Institut Universitari de Lingüística Aplicada* de la *Universitat Pompeu Fabra* (Barcelona-2007-PDEE/CAPES) y estancias de investigación de posdoctorado en Letras – Lexicografía Bilingüe – en la *Universidade Federal do Rio Grande do Sul* (UFRGS/2010) y en la Universidad de Salamanca. En 2018 desarrolló su segundo posdoctorado en la *Universidade de São Paulo* (USP). Es profesor en el Departamento de Letras Modernas de la Facultad de Ciencias y Letras de la Universidad Estatal Paulista – área de lengua española. Actúa en la enseñanza de lengua española como lengua extranjera, en Lexicología/Lxicografía, Terminología/Terminografía. Contacto: odair.lluiz@gmail.com

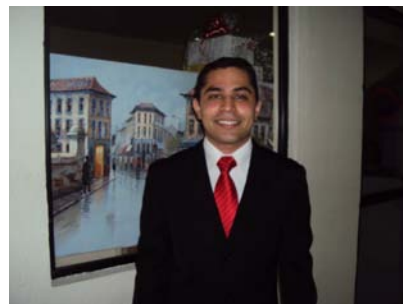


- Sabrina Lafuente Gimenez es profesora de lengua española, lexicografía y lingüística aplicada en la Universidade Federal de Sergipe (UFS), actuando en los cursos de Letras - Español y Letras - Portugués - Español. Tiene como formación el grado en Letras - Español por la Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), maestría en Estudios de la Traducción por la



Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), doctorado en Lingüística también por la UFSC y doctorado en Filología y Culturas Europeas por la Universitat Jaume I - España (UJI). Sus investigaciones se centran en la interfaz portugués-español en las siguientes áreas: formación docente de ELE, interferencia de la lengua materna, lexicografía y traducción. Contacto: sabrina.lafuente@gmail.com

- Valdecy de Oliveira Pontes, estancia postdoctoral en Estudios de la Traducción (UFSC); Doctorado en Lingüística (UFC); máster en Lingüística Aplicada (UECE), licenciatura en Letras – Portugués - Español (UFC). Profesor del Curso de Letras- Español y del Posgrado en Lingüística (UFC). Investiga:



Sociolingüística, Traducción funcional, Aspecto, Modalidad y Tiempos verbales. Líder del grupo de investigación SOCIOLIN-LE. Contacto: pluralizado@hotmail.com



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN BRASIL

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN