

Español para Fines Específicos Actas del I CIEFE

I CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESPAÑOL
PARA FINES ESPECÍFICOS



Amsterdam, noviembre de 2000



MINISTERIO
EDUCACIÓN
CULTURA Y DEPORTE

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA EN BÉLGICA,
PAÍSES BAJOS Y LUXEMBURGO

TITULO:

**Español para Fines Específicos.
Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos
Amsterdam, noviembre de 2000**

EDITORES:

Manuel Bordoy
Andreu van Hooft
Agustín Sequeros

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

MINISTERIO EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE
©Secretaría General Técnica
Subdirección General de Información y Publicaciones

ISBN: 90-806886-1-4
NIPO: 176-01-212-3
Dep. Legal: B-10817

Índice

| | |
|--|---|
| Presentación José Luján Castro | 5 |
|--|---|

| | |
|---------------------------------|---|
| Introducción Editores | 7 |
|---------------------------------|---|

I Ponencias y comunicaciones:

| | |
|--|----|
| Aspectos semióticos del discurso en la enseñanza de EpFE: Ideaciones y dimensión educativa Miquel Llobera | 13 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas Blanca Aguirre | 34 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| La negociación intercultural: un punto de encuentro. La relación del uso de la lengua y los valores culturales Andreu van Hooft, Hubert Korzilius | 44 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| Interculturalidad en la comunicación científica Hildegard Reisinger | 57 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| Arte y cultura en la Red. Un curso de autoaprendizaje de lengua española en la Universidad de Bolonia-Forlì Félix San Vicente | 64 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| Como elaborar material para Internet para la enseñanza de español con fines específicos Marta Higuera | 75 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| Tele-enredando.com: Curso de español comercial para teléfonos móviles Germán Ruipérez, José Carlos García Cabrero | 86 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| En busca de un enfoque apropiado para la enseñanza del lenguaje económico en ELE: ¿lexicología o terminología? Lieve Vangehuchten | 92 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| La videoconferencia aplicada a la enseñanza del español técnico en proyectos internacionales Marinela García Fernández | 98 |
|---|----|

| | |
|---|-----|
| Traducción, componente cognitivo y planes de estudios José M^a Piñán San Miguel | 108 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| Emisor y responsabilidad informativa en artículos de economía: estudio comparativo de distintos periódicos Lourdes Díaz, Juan José Hernández, Roser Martínez | 114 |
| Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico Mª Ángeles Andreu Andrés, Miguel García Casas | 121 |
| El ámbito profesional en el español como lengua extranjera María José Labrador Piquer | 126 |
| Las presentaciones orales en el español profesional Inmaculada Sanz Álava | 133 |
| Acercamiento al español jurídico a través del atestado Sara Montero Annerén, Jorge Morales Pastor | 142 |
| La enseñanza del léxico específico del vino Rosa Blanco Fernández de Caleyá | 153 |
| Algunas pautas para trabajar con textos monográficos en E.L.E.: el campo del español para arquitectos Paloma Úbeda Mansilla, Mª Luisa Escribano | 157 |
| Literatura española al alcance de todos Xavier Frías Conde, Manuel Quintana Bouzas | 162 |

II Talleres

| | |
|--|-----|
| La simulación como técnica heurística en la clase de español con fines profesionales Manuel Pérez Gutiérrez | 169 |
| Aspectos de la formación del profesorado de español para fines específicos María Lluïsa Sabater | 184 |
| ¡Dios mío! ¿Yo español de los negocios? ¡Pero si soy de letras! Mercedes Fajardo Domínguez | 194 |
| La ejercitación formal en una clase de español para profesionales Jaime Corpas Viñals | 201 |
| Cómo enseñar español de los negocios y disfrutar haciéndolo Montserrat Bovet, Marisa de Prada | 208 |
| El lenguaje comercial en la industria cerámica Miquel Àngel Castillo Muñoz, Javier Sebastià Jordà | 211 |

Presentación

José Luján Castro

Consejero de Educación y Ciencia.

Embajadas de España en Bélgica, los Países Bajos y Luxemburgo

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), tuvo lugar en esta ciudad los días 3 y 4 de noviembre de 2000. A este Congreso asistieron unos 180 profesores de 14 países europeos. En el transcurso del mismo se produjeron 30 intervenciones, entre talleres, ponencias y comunicaciones, a cargo de los profesionales e investigadores más relevantes del sector, abarcando campos tan diversos como la empresa y los negocios, la industria cerámica, la enología, el turismo, las nuevas tecnologías o la traducción.

En opinión de los asistentes y organizadores, el I CIEFE constituyó un éxito, no sólo por la elevada asistencia, dada la especificidad de la convocatoria, sino también por la gran calidad y variedad de sus intervenciones. Una amplia selección de esas intervenciones se recoge en estas Actas en las que, a nuestro juicio, se da buena cuenta de las tendencias actuales en la investigación y la docencia del español para fines específicos.

Gran parte del éxito del I CIEFE se debió a la implicación de las diversas organizaciones participantes, que ilusionadas por este proyecto aportaron su esfuerzo, entusiasmo y experiencia. Estuvieron presentes las principales instituciones comprometidas con la enseñanza del español para fines específicos en los Países Bajos. De hecho, participaron los departamentos y secciones de español de las siguientes universidades y escuelas superiores de formación profesional: Haagse Hogeschool, Ichtius Hogeschool Rotterdam, Katholieke Universiteit Brabant, Katholieke Universiteit Nijmegen, Nederlandse Hogeschool van Toerisme en Verkeer, Technische Universiteit Eindhoven, Vrije Universiteit Ámsterdam, Vertaalacademie Maastricht y Wageningen Universiteit y también las siguientes asociaciones holandesas de profesores de español: Vereniging Spaans op School y Vereniging van Leraren in Levende Talen - Sectie Spaans. Participaron, también, las más relevantes instituciones españolas implicadas en la formación de profesores de español, tales como E.S.A.D.E., U.N.E.D., Universidad Antonio de Nebrija, Universidad Carlos III, Universidad de Barcelona, Universidad de Murcia y Universidad de Salamanca, enviando a ponentes y expertos a este I CIEFE, y, en algunos casos, estando presentes también en la sala de exposiciones con un puesto de información. Y no faltaron al I CIEFE las más importantes editoriales del sector, que dieron a conocer sus propuestas en el campo del español para fines específicos y exhibieron durante los días que duró el congreso la totalidad de sus productos sobre español L2. En concreto, nos referimos a: Cambridge University Press, Ediciones S.M., Editorial Edelsa, Editorial Edinumen, Editorial Difusión, Editorial S.G.E.L., y Editorial Vicens Vives A todas las instituciones citadas les manifestamos nuestra gratitud y nuestro más sincero reconocimiento.

Resaltar, finalmente, la concurrencia de las más altas instituciones relacionadas con la lengua española, El Instituto Cervantes y la Real Academia Española, cuyo Presidente, D. Víctor García de la Concha, clausuró brillantemente el congreso. Su consideración y su apoyo representó para el I CIEFE el convencimiento de que este marco de investigación e intercambio de experiencias alrededor del español para fines específicos no sólo es conveniente sino también necesario.

Esperamos que esta publicación, gracias al esfuerzo del asesor técnico de esta Consejería, D. Manuel Bordoy Verchili, y al trabajo de los editores, sea un acicate para que se continúe investigando sobre este campo y para que la calidad de la enseñanza en las aulas de español mejore día a día. El II CIEFE, que ya estamos empezando a preparar para principios del 2003, será la próxima ocasión que tengamos para seguir debatiendo sobre estas propuestas e introducir otras nuevas.

Introducción

El presente volumen reúne los textos de las ponencias, comunicaciones y talleres presentados durante el I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (I CIEFE) celebrado en Ámsterdam durante los días 3 y 4 de noviembre del año 2000. Hoy presentamos en papel impreso el resultado del diálogo que se abrió durante aquellos dos días de noviembre entre profesionales, docentes y especialistas en la didáctica de la lengua española, y cuya finalidad era aportar algunas respuestas a las necesidades planteadas por los grupos cada vez más grandes tanto de alumnos que estudian español como complemento a su preparación profesional y académica, como de profesores, docentes e investigadores preocupados por la naturaleza de los lenguajes de especialidad y su enseñanza.

En este volumen el lector encontrará diferentes aportaciones que reflejan la tensión existente en nuestra sociedad entre la generalidad y la especialidad. Tensión, que sitúa, por un lado, a ciudadanos, usuarios, clientes o pacientes, y, por otro, a organizaciones estatales, funcionarios, políticos, empresas, fabricantes, comerciantes, médicos, juristas, o profesionales de todas las especialidades y subespecialidades posibles dentro de cualquier ámbito de acción o del pensamiento humano. Tensión que a veces puede determinar la falta de comunicación, ya sea involuntaria o intencionada, entre ambos extremos. Y esta tensión es la que nos sitúa ante una de las preguntas y dilemas más interesantes que tanto la revolución industrial, primero, como ahora la llamada "revolución de las nuevas tecnologías y ciencias de la información y comunicación" han planteado: ¿Saber mucho de poco o saber poco de mucho? ¿Saber hablar y leer un poco de todo o mucho de poco? Esta tensión descrita agudamente por Ortega y Gasset en *La rebelión de las masas*, la está viviendo el ciudadano de principios del siglo XXI a través de la serie ingente y muy variopinta de textos y discursos que esta misma sociedad genera y utiliza para comunicarse. Leyes, formularios, correspondencia e informes comerciales, análisis de bolsa, prospectos, manuales de uso e instrucción, recetas médicas y culinarias son sólo una parte de la gran variedad de tipos de texto con los que nos enfrentamos a diario en nuestro quehacer cotidiano, no sólo en el ámbito laboral sino también en el doméstico.

La variedad lingüística en sincronía de una lengua dada, en nuestro caso la de lengua española, es tal que un hablante avanzado, o hasta incluso un nativo con formación universitaria, no siempre será capaz de comprender las diferentes variedades que usan, hablan y escriben los ciudadanos pertenecientes a la comunidad hispanohablante de hoy. Y no estamos refiriéndonos aquí a la conocida dificultad que supone entender y comprender más o menos mejor las variantes diatópicas, los dialectos más o menos "cerrados" del español, sino a esas otras variedades que responderían al criterio sociológico horizontal, el de grupo social, variedades que en numerosas ocasiones vendrán determinadas por la pertenencia o proximidad a ciertos ámbitos profesionales. Algunas de estas variedades de español, y la enseñanza / aprendizaje de las mismas serán las que conformarán el estudio que presentamos en las próximas páginas.

¿Por qué enseñar y estudiar el español para fines específicos? En primer lugar presentaríamos un argumento de razón cuantitativa: A partir de la década de los setenta

y hasta nuestros días se produce un aumento progresivo en la edición de textos científico-técnicos en español. Paulatinamente, la información generada en esos ámbitos sufre un desplazamiento desde los círculos estrictamente científicos y técnicos hacia el gran público con la ayuda de artículos y programas divulgativos en los medios de comunicación de masas.

Además, aparecen toda una muy variada y frecuente serie de textos tales como los manuales de uso e instrucciones, prospectos, catálogos, hojas de características técnicas y un muy amplio espectro de formularios y documentos utilizados por empresas e instituciones. Estos textos invaden no sólo el ámbito laboral sino también el privado, ya que representan la forma de comunicación más usual de empresas e instituciones con consumidores y ciudadanos.

Paradójicamente, pues, el consumo y uso masificado de estos productos y servicios facilita que la lengua de especialidad penetre poco a poco en la lengua "general", y a veces, hasta casi se confunda con ella. Por lo tanto, una repercusión natural de este fenómeno será encontrar cada vez más estos tipos de textos también en publicaciones orientadas a la enseñanza / aprendizaje del español como lengua materna y como lengua segunda.

En segundo lugar, las razones social, política y económica determinan también la relevancia del estudio de los lenguajes de especialidad. Toda administración democrática, y por extensión toda organización profesional, tiene el deber de dirigirse a los ciudadanos en su lengua propia y en un lenguaje claro y accesible. La orientación al cliente por parte de las empresas privadas será tal orientación en la medida que sus discursos y textos sean adecuados, por lo menos, a la competencia lingüística de sus clientes. La reelaboración, revisión y normalización de la lengua usada en textos y discursos es una inversión por el ahorro de dudas, problemas y conflictos humanos, tiempo y pérdidas económicas que éstos suponen.

De la misma manera, el conocer las claves de estos lenguajes de especialidad puede significar instaurarse en una situación privilegiada en gran número de situaciones comunicativas. Así pues, conocer el español de la bolsa, del transporte, de la industria del calzado o de la cerámica, de la floricultura o de la moda posibilitará el acceso a información de primera mano, de gran valor para empresas y profesionales, y les abrirá las puertas a un prometedor mercado mundial de casi 400 millones de consumidores y usuarios.

¿Cómo enseñar e investigar el español para fines específicos? Las actas recogidas en este volumen reflejan algunas de las tendencias actuales en la investigación y docencia del español para fines específicos como parcela de la lingüística aplicada. Hay dos ideas que aparecen repetidamente en los textos aquí reunidos. Por una parte, se fija la necesidad de potenciar una didáctica diferenciada del español para fines específicos. Una didáctica que no debería centrarse exclusivamente en la enseñanza de la terminología específica, como se ha venido haciendo tradicionalmente, sino que debe partir de las peculiaridades del discurso y de los textos de los diferentes ámbitos profesionales, así como del contraste de las diversas culturas profesionales. Por otra, la enseñanza del español para fines específicos no sigue necesariamente al aprendiza-

je del español general. Se puede acceder directamente al lenguaje de especialidad aprovechando como punto de partida esa zona de penetración de la lengua de especialidad en la lengua "general". De hecho, esta tendencia se encuentra ya patente en algunas propuestas de materiales didácticos publicados recientemente por editoriales españolas.

En el presente volumen, al igual que en el I Congreso Internacional del Español para Fines Específicos, nos planteábamos como objetivos revisar el estado del español en el ámbito profesional, divulgar las más recientes investigaciones sobre el español para fines específicos, ser foro para el intercambio de ideas y experiencias didácticas, difundir información acerca de nuevos materiales curriculares y, finalmente, impulsar el desarrollo de nuestra lengua como vehículo de relación profesional.

Para ello, hemos dispuesto las distintas participaciones en dos partes según la naturaleza formal y la temática de las exposiciones originales ofrecidas durante el I CIEFE. La primera parte se titula "I Las ponencias y comunicaciones" y la segunda "II Los talleres".

La primera parte se abre con la ponencia inaugural del I CIEFE presentada por Miquel Llobera y la intervención de Blanca Aguirre, que sitúan al español para fines específicos en relación con otras parcelas de la lingüística, la lingüística aplicada y la historia de la didáctica de lenguas segundas. Siguen los artículos de Andreu van Hooft e Hildegard Reisinger que toman como enfoque temático la comunicación intercultural. A continuación se presta atención a las nuevas tecnologías y sus aplicaciones didácticas en el ámbito del español para fines específicos en los textos de Félix San Vicente, Marta Higuera, Juan Carlos García Cabero y Germán Ruipérez, y Marinela García Fernández. Las aportaciones de Lieve Vangehuchten, José María Piñán, Lourdes Díaz, María de los Ángeles Andreu, María José Labrador, Inmaculada Sanz, Sara Montero y José Luis Morales, Rosa Blanco, Paloma Úbeda y María Luisa Escribano y, por último, Francisco Xavier Frías y Manuel Quintana, versarán sobre lenguajes de especialidad y sus didácticas.

La segunda parte presenta una selección de los talleres presentados durante el congreso. Los seis textos aquí incluidos son una muestra representativa de las propuestas didácticas realizadas. El lector encontrará en los trabajos de Manuel Pérez, María Lluïsa Sabater, Mercedes Fajardo, Jaime Corpas, Marisa de Prada y Montse Bovet, y Miquel Àngel Castillo y Xavier Sebastià información sobre las descripciones, explicaciones, argumentos y objetivos de los materiales didácticos desarrollados por los autores mismos para el aprendizaje del español para fines específicos.

Como decíamos arriba, los textos aquí recogidos intentan ofrecer un panorama del desarrollo del estudio y la didáctica del español para fines específicos. Le toca ahora al lector enjuiciar si lo hemos conseguido.

I PONENCIAS Y COMUNICACIONES

Aspectos semióticos del discurso en la enseñanza de EpFE: Ideaciones y dimensión educativa

Conferencia de apertura del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos.

Miquel Llobera

Universidad de Barcelona (España)

Este trabajo trata sobre todo de formación de profesores, del concepto de comunicación en la enseñanza de lenguas extranjeras y de la contribución a la educación de los estudiantes. Pero no pienso hablar demasiado de cómo organizamos esta enseñanza, ni qué ingredientes contiene, ni qué procedimientos usamos para desarrollarla. Pienso más bien hablar de diferentes estados de plausibilidad y consenso en la profesión. Y por consenso me refiero a las ideaciones coincidentes que mantienen los profesores de una lengua, aunque aquí sea para fines específicos alrededor de una serie de conceptos y constructos.

Estas ideaciones, conceptos, creencias y prácticas han tendido desde el siglo XIX a llamarse métodos, o metodologías. Estos ámbitos metafóricos de consenso tienen muchos niveles inexplorados y se suelen dar por sobreentendidos una gran cantidad de ideas y saberes prácticos que no siempre se reflejan en la descripción de la práctica del aula.

Por ejemplo, la restricción del uso de la L1 en el aula de LE, se propone y se verbaliza a finales del siglo XIX. Se presenta, en el *Maitre Phonétique*, y después se argumenta en el tratado de Passy, titulado *Method Directe* la conveniencia de no usar la lengua materna. Esta postura se convierte luego en uno de los seis principios que aparecerán desde 1890 hasta los años sesenta en la mencionada revista. Esta idea estaba más justificada por una práctica que por una investigación contrastada. Se trataba de enseñar lengua oral y no sólo lengua escrita –preocupación primordial de la escuela desde hacía por lo menos dos milenios– y por tanto parecía coherente que se dedicase tiempo a esta manera de usar la lengua. Sin embargo si uno continúa leyendo con atención el resto de principios se da cuenta que, a pesar de todo, se trataba de ir trabajando la lengua escrita puesto que se habla de textos escritos “tan simples, naturales y entretenidos como sea posible”, utilizando la lengua objeto de estudio. Una innovación de esta propuesta consistió en la necesidad de ir, desde el principio, más allá de la frase y por supuesto organizar la práctica oral deliberada alrededor de la pronunciación. El concepto de fonema fue la gran aportación lingüística de este grupo de innovadores en nuestra profesión que lograron con su revista y sus reuniones científicas tener voz académica y empezar a disponer de un ámbito profesional reconocido

Estos momentos de consenso en conceptos sobre lo que entendemos por lengua, lo que entendemos por aprenderla y lo que entendemos por enseñarla han ido variando y se han abandonado prácticas que contenían elementos valiosos al no encajar en los nuevos paradigmas compartidos de los profesores.

Durante bastante tiempo, la enseñanza de lenguas para fines específicos se veía como una actividad marginal dentro de la profesión puesto que los principios de secuenciación dominantes podían encajar mal muestras de lengua que servían de contexto inevitable al vocabulario necesario que no seguían el progreso estructural juzgado indispensable. Y sin embargo el aprendizaje de lenguajes para fines específicos ha sido una constante histórica en el aprendizaje de lenguas. El griego para los romanos era una lengua para fines académicos, como lo era el aprendizaje del latín desde la Edad Media. Estos aprendizajes se articulaban sobre la lengua escrita y se podía prescindir de los aspectos para-lingüísticos y no lingüísticos que acompañaron estas lenguas. Los aprendizajes de lenguas indias que desarrollaron los franciscanos españoles en América desde su cátedra de lenguas nativas de aquel continente en San Juan de Puerto Rico tenían fines tan específicos como los que nos preocupan ahora, aunque fueran en buena parte para traducir textos religiosos y poder predicar la doctrina católica. De hecho era la misma finalidad que la que animaba una consulta que me hicieron desde el Instituto Cervantes de Chicago sobre quién podía organizar un curso de español con fines pastorales. ‘Pastoral Spanish’ como lo formularon. Les recomendé que se pusieran en contacto con un jesuita amigo mío que llevaba muchos años preocupándose por la enseñanza del español como lengua extranjera. El proyecto tenía su interés lingüístico, puesto que no era sólo un curso de oratoria sacra, de la cual conozco algún especialista, aunque referida sobre todo a la del siglo XVII y había sido una asignatura corriente en los Seminarios, sino que también tenía que incluir aspectos del discurso de interlocutores próximos en labores de confesión, consejo y consuelo que suelen estar asociadas a la labor de apacentar almas. Los destinatarios de este curso eran sacerdotes católicos de origen irlandés que querían atender a una parte de la nutrida colonia de latinos existente en los diversos barrios de Chicago. Me parecía evidente que algunos aspectos quinésicos debían incluirse.

Los primeros libros para el aprendizaje del castellano que conocemos tenían aspectos muy precisos de enseñanza para fines específicos: Los conocidos libros de diálogos anónimos del siglo XVI y más concretamente el de John Misheu (Londres, 1623), nos ilustran sobre las necesidades comunicativas supuestas de los comerciantes y viajeros que se desplazaban a Flandes, Inglaterra o España. Son libros organizados alrededor de situaciones tales como levantarse, vestirse, comer, etc. Los objetivos de la escritura están muy claros –contratos, modelos de letras de cambio, etc. Los diálogos, aparecen en paralelo en las dos lenguas (castellano-inglés) basados en situaciones de teatro en los que el arquetipo de señor y gracioso en forma de criado aparece de manera clara. En estos diálogos aparecen referencias a prendas de vestir, a su presentación, a cosas de comer, etc. Es por tanto un referente de organización nocional arcaico. Una característica de este libro de Misheu es la viveza del lenguaje, con insultos del amo al criado, quien a su vez usa un lenguaje lleno de proverbios y lexicalizaciones coloquiales. Es fácil deducir elementos quinésicos, gestos y movimientos como en una declamación teatral. Su autor se basó en supuestas necesidades comunicativas de un caballero y las aderezó con algunas situaciones ligeramente cómicas para que el proceso de aprendizaje resultara más digerible. Fue tal el éxito de este libro que existe una versión en la que el inglés es sustituido por el eusquera, publicado unos veinte años después, y que probablemente servía para mejorar los conocimientos de castellano y vizcaíno de los comerciantes que operaban desde el puerto de Bilbao.

La visión de la lengua, en esta obra, está desprovista de toda reflexión metalingüística y es difícil saber si estos textos se usaban individualmente, con un profesor particular o en clase. Tenemos sin embargo aquí ya algunas ideaciones sobre la lengua. Es decir, se considera sobre todo como algo que tiene una marcada naturaleza dialógica, contiene elementos que nos permite entender como se expresa el estatus de cada uno de los hablantes, y que nos permite estudiar el uso de honoríficos en vocativo, nos permite ver qué funciones lingüísticas –en vocabulario nocional funcional– pensaba el autor que debían ser más útiles para sus futuros alumnos. Creía, además, que el aprendizaje se producía si el estudiante se divertía representando pequeños diálogos y por tanto se mantenía la motivación a lo largo del proceso. El hecho de que el aprendizaje de la expresión escrita correspondiese a sus preocupaciones profesionales añadía lo que hoy podríamos llamar significatividad a su aprendizaje. Es decir, no planteada como un aprendizaje paso a paso de toda la estructuración morfosintáctica de la lengua sino en el aprendizaje de documentos comerciales a partir de modelos concretos.

Cuando los procedimientos de la enseñanza del latín se desplazan hacia la enseñanza de las lenguas vulgares, estos recurren a los conceptos de lengua disponibles, y se empiezan a centrar en la descripción gramatical como fundamentación del programa. Esta manera de pensar sobre la lengua permite una sistematización más alta del proceso de enseñanza y por otro lado deja desplazados todos estos materiales basados en modelos de actuación oral y escrita. No voy a pasar revista a la vasta lista de manuales que podría avalar esta afirmación (Sánchez, 1992) pero es cierto que tenían la finalidad limitada a la lengua escrita y por tanto con poco énfasis en la lengua hablada.

Esta era la situación para muchas lenguas. En el caso de necesidades comunicativas orales a menudo se había recurrido a sistemas espontáneos. Es decir, a lenguajes limitados que solían estar compuestos por aportaciones de las lenguas que se ponían en contacto, por ejemplo, la *lingua franca* del Mediterráneo occidental que subsistió hasta el siglo XVIII, mediante la cual comerciantes y marineros genoveses, bereberes, catalanes, castellanos, portugueses, sicilianos, etc., se entendían entre sí. Todavía he presenciado como un amigo mío de origen guineano cuando iba a las oficinas de Iberia hablaba en “pichinglish”, con un empleado de la compañía, para no perder totalmente la práctica, y este “pidgin” era algo diferente del “fa d’Ambo” de la isla de Anobón, formado sobre el portugués. Son pidgins por tanto que como los “tok pisin”, de todo el mundo, sirven para “talk bussines”. Son artefactos de efecto limitado y que muy a menudo no tienen una influencia profunda en la lengua de las comunidades que entran en contacto. Son lenguas orales para fines específicos. La criolización ocurre cuando los niños en su búsqueda de premodelos lingüísticos encuentran formas diferentes a las de sus padres en las lenguas con las que entran en contacto, las adoptan y tienen éxito –véase David Lightfoot, 1999–, y se produce un cambio que este lingüista clasifica de catastrófico, en el sentido del matemático René Thorn, es decir de no gradual. Estas consideraciones sobre lenguas orales pidgins para usos específicos y sus posibles criolizaciones nos aparta de nuestro objetivo central, aunque deja claro que la competencia comunicativa que desarrollaron los hablantes de estas lenguas provisionales no fue nunca objeto de estudio, ni eran tomadas en consideración como lenguas.

Tenemos un precedente relativamente antiguo que incluía el lenguaje oral: Era el inglés para pilotos de aviación. Desde la Segunda Guerra Mundial esta lengua se había enseñado de manera restringida para que pilotos y torres de control se entendieran en todo el mundo. Es seguro que podríamos referirnos a muchos otros ejemplos de enseñanza y aprendizaje de lengua para fines específicos.

En fin, para no alargarme en precedentes históricos, como el BASIC, ni en situaciones diversas podríamos decir que las bases actuales para la enseñanza de español con fines específicos surgen con la adopción de las directrices del proyecto nº 5 del grupo de lenguas modernas o lenguas vivas del Consejo de Europa en 1971.

Las bases lingüísticas de este proyecto surgen ante la crisis de los modelos lingüísticos estructuralistas que habían concitado un alto grado de consenso hasta hacía poco entre los profesores y los expertos, desde los años cincuenta. Las críticas de Chomsky a Skinner (Ver Llobera B, 1995, pp. 8-10) y las propuestas de Bruner cuando se trasladó de Harvard a Oxford crearon un nuevo estado de opinión sobre como se podía facilitar el aprendizaje de las lenguas segundas y extranjeras.

Este cambio de consenso se refleja en las aportaciones de Wilkins, 1972, recogidas en 1976, bajo el título *Notional Syllabuses* y de Widdowson, en 1976. Mumby, publica en 1976, *Communicative Syllabus Design* y el Consejo de Europa publica el *Threshold Level*, de Van Ek en 1976, seguido de un nivel umbral para el francés y uno del español, Slagter (1979), como ejemplo de definición funcional de un nivel de competencia comunicativa. Estas bases para articular una nueva práctica habían sido precedidos por contribuciones como las de Dell Hymes, en 1971, sobre competencia comunicativa, la de Grice (1975) sobre el principio de cooperación, la de Pit Corder (1971) sobre Dialectos idiosincrásicos de los aprendices y el constructo de Interlengua que propuso su discípulo Selinker (1972). Son de esta misma época las contribuciones sobre el discurso de Sinclair y Coulthard (1975) y de Halliday y Hasan (1976) sobre cohesión. La aportación de Canale y Swain (1980) sirve de referencia para la nueva etapa.

El concepto de lengua para fines específicos, tomando en consideración las aportaciones que acabamos de mencionar ha sido definido de la manera siguiente por Fente, R. (1988, p. 59) antiguo director del IC, en Londres:

El ESP no es un área de conocimiento separada del resto del ELT (English Language Teaching) y que es tan sólo una parte, dentro de la esfera de enseñanza de lenguas, del reciente movimiento hacia una base más comunicativa para enseñar y aprender lengua extranjera... Este movimiento se caracteriza por huir sistemáticamente del entrenamiento literario y hacer hincapié en los fines utilitarios de la lengua, o en otras palabras, establecer la prioridad de la 'lengua como servicio' frente a la 'lengua como materia', pero debe quedar claro que estos enfoques pueden aplicarse igualmente a la enseñanza de la lengua en otros contextos con igual validez.

En los años ochenta, se abrió el debate sobre la relación entre LpFE y LpFG y hubo numerosos intentos de caracterizar la LpFE, basándose en sus características morfo-

sintácticas, léxicas, textuales, funcionales y extra-lingüísticas. Sin embargo, como dice Robinson (1980, p. 8) ‘lo característico o específico es la finalidad para la que el aprendiz está estudiando la lengua y ésta en sí misma. Hutchinson & Waters (1987, pp. 18-19) insisten en esa misma concepción: al afirmar que es una aproximación al aprendizaje de una lengua basada en las necesidades del aprendiente. De Beaugrande (1989, p. 6) sintetiza así la cuestión:

...an LSP “Language for Specific Purposes” does not meet the requirements for a language in the usual sense...no LSP is composed exclusively of its own resources. Instead every LSP overlaps heavily with at least one LGP “Language for General Purposes” and is free to use any parts of the latter without express justification. One could not, for example, state the ‘rules’ which determine what parts of the grammar or lexicon of English may or may not appear in scientific English; even such old stylistic restrictions as those forbidding “sentence fragments” or “slang” have been relaxed in recent years, especially within the discourse of computer technology. Hence we have more of a continuum than a division between LSP and LGP.

En el caso del español se nota la resaca del debate sobre la naturaleza de la LpFE. En un artículo reciente (A.M. Felices, 1999, p. 14) que repasa los manuales de español de los negocios empieza por la afirmación siguiente:

la presencia de editoriales españolas en la publicación de materiales de enseñanza de la terminología científico-técnica, jurídico-administrativa o mercantil para extranjeros ha sido casi nula hasta esta última década... Este panorama ha mejorado sustancialmente estos últimos diez años.

Yo espero que no mejore el panorama. No creo que sean deseables manuales para la enseñanza de la terminología del “español de especialidad”, tal como dice el autor un poco antes. Este tipo de afirmaciones procede de unas ideaciones que asocian la especificidad profesional con una especificidad puramente léxica. Es obvio que este tipo de aproximación proviene de una formación más relacionada con el mundo de la traducción y la interpretación que la relacionada con la didáctica de las lenguas. Es una concepción de la lengua que quizás sirva para confeccionar listados terminológicos y diccionarios pero que difícilmente puede contribuir a un aprendizaje lingüístico para fines específicos de uso normal, es decir social. Es por eso que me parece muy importante que se celebren encuentros como éste en el que se puedan debatir estas cuestiones.

Los primeros trabajos que afectaron la enseñanza de una lengua segunda para fines específicos –que podemos encajar en nuestras ideaciones actuales– se centró en el inglés para fines académicos, y si dejamos a parte los trabajos de M. West, para favorecer la comprensión lectora, tendremos que referirnos a los trabajos sobre registros que llevaban a cabo autores como Barber que se dedicaron a estudiar, ya en 1962, las características lingüísticas –gramática y léxico– de la prosa científica. Dividió los textos en tres grupos, según su grado de abstracción o de dificultad intelectual: de nivel alto (artículos especializados de revista), de nivel medio (manuales universitarios) y de nivel bajo (textos de divulgación para el público en general).

Analizó los componentes sintácticos, estableciendo un orden de frecuencia en el uso de los tiempos verbales, estudió la estructura de las oraciones, considerando su longitud media y estudió la frecuencia de los “conectores”. También analizó el componente léxico y estableció tres categorías de palabras que conforman el discurso científico: las palabras altamente especializadas, el léxico semi-técnico o semi-científico y el léxico correspondiente al registro formal requerido en el discurso científico general, (citado en Swales, 1985).

Correspondía a la fase de desarrollo de la LpFE que Jordan ha analizado como de Análisis de Registro: Partiendo del principio de que cada especialidad científica o técnica constituye un registro diferenciado, el objetivo de este tipo de análisis era conseguir identificar características gramaticales y léxicas mediante análisis estadísticos de frecuencia que permitieran elaborar listados de usos específicos para cada ámbito. Asociados al concepto de “registro” en ESP, Jordan (1997, pp. 228-240) cita a Halliday, McIntosh y Strevens (1964), entre otros. El análisis del registro funcionaba casi exclusivamente al nivel de palabra y de frase. Pero, rápidamente, el objetivo del análisis evolucionó para estudiar segmentos más largos que la frase, coincidiendo con el desarrollo de la lingüística general y aplicada, (M.F. Martínez, 2000).

El enriquecimiento de lo que se entendía por lengua provino de la influencia de la antropología en la lingüística: La aportación de Malinowsky sobre la importancia del contexto de situación había ejercido una poderosa influencia en Firth, quien, aunque no publica grandes investigaciones sobre este asunto, ejerció un ascendente sobre los conceptos de lengua en uso que Mitchel y después Halliday llegan a desarrollar. La tradición etnográfica que desarrollan autores como Sacks, Bateson, Gumperz, Hymes, proveniente de Sapir, alcanza un nivel de influencia suficiente para desplazar una visión estructuralista demasiado simplificadora y desarrollar la necesidad de ofrecer modelos de discurso oral que no fueran demasiado idealizados.

Allen, J.P.B. & Widdowson, H.G. (1974), por su parte, mantenían que existía un discurso académico universal, con independencia del idioma en el cual se expresara y, por lo tanto, que no tenía en cuenta las variedades retóricas fruto de diferentes condicionamientos culturales. Extremos que desmiente Swales (1990, p. 26) cuando afirma que:

A discourse community has developed (...) discursal expectations leading to the development and use of distinctive tex-types involving specialised terminology, appropriacy of topics, the form, functioning and position of discursal elements, and the roles texts play in the operation of the discourse community.

Y que por supuesto coincide con aportaciones como las que hacen Scollon y Scollon (1995) sobre como surge el discurso científico en inglés, y que se fija en el XVIII, en las que se demuestran que este discurso es perfectamente tributario del ambiente y valores de los intelectuales y filósofos de la Royal Society of Sciences.

Se trataba (siguiendo a M.F. Martínez, 2000)

de examinar los contextos comunicativos que inciden en el uso del lenguaje y analizar los diferentes elementos que intervienen en la organización del discurso para determinar patrones organizativos del texto y sus exponentes lingüísticos, así como aspectos de cohesión y su relación con los marcadores del discurso utilizados. El texto científico, por ejemplo, se encuadra bien en un tipo de marco conocido como «problem-solution pattern».

Marco que responde al patrón organizativo de situación, problema, respuesta, evaluación (Jordan, 1997, pp. 229-230). Los grandes nombres asociados a este enfoque son Widdowson (junto con Allen, 1973-78), Candlin y Murphy (1977) (eds.), Bates y Dudley-Evans (1976-85) y Jordan (1997).

La etapa actual de la investigación en LpFE, que se inicia en los años ochenta, se centra en el análisis del género textual. La definición de género («genre») considerada clásica es la de Swales (1990, p. 58):

A genre comprises a class of communicative events, the members of which share a set of communicative purposes. These purposes are recognised by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constraints choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. (...).

Es evidente que en esta área de investigación se perfilan insuficiencias que tendrán que ir superando en el campo del discurso interactivo oral. Es obvio que si tomamos las actuaciones lingüísticas orales en campos determinados empiezan a surgir dudas sobre como interpretar diversas actuaciones. Se impone el estudio de los otros sistemas semióticos que acompañan el discurso oral. Pero de esto hablaremos más tarde.

Volviendo a los libros de texto como manifestación de las ideaciones de profesores de lenguas vemos que *The Structure of Technical English* se considera como el primer libro de texto significativo en la enseñanza de esta lengua para fines específicos, Herbert (1965). El título resulta significativo y tiene ecos de un libro de Standard Allen basado en la práctica de estructuras que tuvo mucha aceptación en el campo de la didáctica del inglés.

La aportación rigurosa y explícita de Mumby dejaba muy claro cómo debía ser una definición de objetivos que tuviera en cuenta las últimas aportaciones referidas al discurso y todo ello junto con las aportaciones de Widdowson, Strevens y Allen que se fueron reflejando en una serie de libros, denominados *Focus*, que se basaban en las funciones más frecuentes del discurso académico y científico escrito: Definir, clasificar, describir y hacer hipótesis. Estos fueron los primeros materiales que ya pueden empezar a llamarse Nociónal-funcionales en la enseñanza de lenguas para fines específicos.

Así pues las directrices del Consejo de Europa que van surgiendo del proyecto nº 5 están afectadas por las aportaciones de la lingüística y al mismo tiempo ejercen una poderosa influencia en la didáctica de lenguas y los materiales didácticos. En estas directrices se propone que los cursos de lenguas se articulen alrededor de las necesidades comunicativas de los aprendices de lenguas extranjeras y no alrededor de la fonética, morfología y sintaxis de la lengua. Es decir que no se trataba de abarcar con la docencia el aparato formal de la lengua como espina dorsal del aprendizaje de la lengua, sino en aprender aquello que resultaba indispensable para desarrollar una actividad lingüística determinada. Este aprendizaje dinámico e interactivo podía redundar en un aprendizaje inconsciente de las reglas de la lengua como ocurre en la adquisición de L1, pero en principio estas reglas no formaban la parte central en la programación de la actividad en el aula.

Los materiales mencionados nos interesan sobre todo como señales, como huellas de las posiciones teóricas de los profesores. Es decir, de los conceptos e ideaciones que iban surgiendo a lo largo de una práctica docente informada que iba adoptando aportaciones que surgían en el campo de la lingüística aplicada. Hutchinson y Waters son los autores de numerosos trabajos (desde los ochenta) a los que hay que referirse inevitablemente. Creo que una de sus aportaciones es especialmente relevante: Sostenían que uno de los errores que ellos percibían en las prácticas didácticas y en los materiales era una excesiva preocupación por el producto final. Estaban demasiado centrados en los análisis de textos, en las comprensiones concretas de las conferencias, de los artículos científicos, en los vocabularios especializados, etc., es decir en las necesidades lingüísticas finales y sin embargo a menudo se tomaban en poca consideración las necesidades de destrezas de aprendizaje que podían contribuir a alcanzar los objetivos finales deseados.

Así, argumentaban que para poder entender bien una clase magistral en ciencias médicas, los estudiantes necesitaban sobre todo un dominio de lo implícito en la exposición del profesor, aquello que el docente da por supuesto. El alumno necesita entender las referencias al funcionamiento, por ejemplo, de electrodomésticos cuando explica la circulación sanguínea, entender todo el juego metafórico del discurso expositivo, como las metáforas de desplazamiento: “vamos a situarnos al principio”, “retomando el hilo”, “para no perdernos”, “estamos llegando al final de nuestra exploración”; o entender sistemas de representación mental que usan los hablantes nativos. Y que el alumno comparta conceptos tecnológicos del no especialista. Hoy en día, y en muchos discursos sobre el funcionamiento de la mente se recurre metafóricamente al lenguaje del ordenador y así escuchamos referencias a la velocidad de procesamiento, y a guardar en el disco duro, y hacer un insertar o archivar, etc.

Esta postura que evitaba la trampa de creer que en lengua el alumno aprende directamente lo que se le enseña, permitía tomar en consideración en la enseñanza de lengua para fines específicos aspectos que pudieran resultar interesantes y estimulantes y así desarrollar un dominio mucho más amplio de la lengua. Si un alumno debía desarrollar su comprensión lectora en un campo técnico, el hecho de desarrollar capacidades en la manera de pronunciar el vocabulario y el hecho de poder hablar, aunque fuera de manera reducida, sobre el tema, era obvio que le ayudaba a memorizar el

conjunto de aspectos lingüísticos que necesitaba. El texto por ejemplo es considerado como un vehículo de información y no como un objeto lingüístico a analizar. Los estudiantes por tanto tienen ante sí algo que deben comprender con toda la variedad de estrategias que sean capaces, como harían en la realidad fuera de clase. El desarrollar el uso de estas estrategias es considerado un objetivo tan importante como el aprendizaje lingüístico concreto que desarrollará con este texto.

Estas consideraciones posibilitaron el desarrollo de las actividades que empezaban a ser corrientes en clases de lengua extranjera y que ahora parecen corrientes en las clases de EpFE: El trabajo en grupo y por parejas; el uso de actividades centradas en la resolución de problemas, el desarrollo de actividades de aprender a aprender, el recurrir a conocimientos generales para resolver las tareas planteadas.

El desarrollo de materiales de Español para Fines Especificos ha surgido de necesidades concretas y no ha ido acompañado de un proceso de investigación rico y amplio. Muy a menudo resultan útiles los trabajos de lexicografía que distinguen entre lenguaje general y lenguajes especializados (Cabré, 1993) o tratados de términos de un campo determinado como puedan ser los de Felices y Ruiz (1998). Hay trabajos que han alcanzado escasa difusión, como el de Bosch y Sabater (1994) con el título de Diseño Curricular del Español de los Negocios y que apuntan hacia aspectos sin duda interesantes en este campo. Pero parece que nos movemos en un campo que necesita superar esta fase de preocupación tecnoláctica y ampliar las reflexiones y las indagaciones sobre cómo se construyen los discursos orales en los ámbitos que nos interesan, cómo reflexionan los profesores sobre su práctica, qué elementos sienten la necesidad de poder incluir tanto en los materiales didácticos como en las prácticas docentes.

Esta falta de indagación teórica no impide que haya materiales contruidos a partir de las prácticas en clase que resultan interesantes; el de Sabater et al. (1992) representó una notable aportación al campo con una sólida reflexión sobre lo que significaba un tratamiento comunicativo y discursivo de la lengua, los libros de Prada y Bovet, del mismo año, que reflejan bien el ambiente y los procesos de formación de directivos de empresa, el de Fajardo et al. (1995) que continúa con una visión nociónal-funcional bien elaborada y con aperturas hacia el desarrollo de destrezas de aprendizaje. Centellas (1997) propone una aproximación más radical al construir su texto sobre el desarrollo de un proyecto. Y recientemente han aparecido una serie de libros que empiezan desde un nivel principiante denominado Socios.

El primero que he mencionado, ya imposible de encontrar en el comercio, representó una adopción de elementos textuales, nociónales-funcionales y discursivos avanzados. Contenía elementos funcionales y léxicos bien delimitados junto con una excelente propuesta de actividades para ir trabajando aspectos gramaticales bien contextualizados. Este material, que en muchos aspectos es más avanzado que materiales publicados más tarde no trata –como muchos otros– conceptos que tienen que ver con aspectos socioculturales importantes. Así, al mismo tiempo que hay explicaciones excelentes para practicar el uso de tiempos en pasado usados en narraciones, en cambio no presta mucha atención a la manera como los hablantes se comunican mediante los sistemas semióticos no verbales.

Algunos de los materiales mencionados reflejan la aparición de trabajos como la gramática de F. Mate Bon (1992) o de los trabajos de Leonetti (1993) que anunciaban el empuje que iba a tener esta orientación hacia la lengua en uso, y que en efecto se manifestaba en las sucesivas entregas de Miquel y Sans, desde 1993, de *Expolingua*, en las que aparecían artículos que reflejaban este cambio en el concepto de lengua que empezaban a manejar los profesores y en el que destacan las aportaciones en el campo de la pragmática. La traducción del manual de Brown y Yule (1993), y las aportaciones de Escandell en 1993, pusieron las bases para fundamentar la aproximación discursiva a la lengua, la disponibilidad de los documentos de Canale, Hymes, Widdowson, Bachman y Spolsky en castellano acabaron de poner las bases para estos desarrollos teóricos (en Llobera et al 1995).

El plan curricular del Instituto Cervantes, publicado en 1994, empezaba a recoger esta forma de pensar la lengua en términos de discurso, y que Briz, en 1995 y 1998 ya empieza a presentar como un paradigma que influye toda la investigación lingüística. La aparición de los artículos básicos para entender el concepto de competencia comunicativa, en Llobera et al. (1995), la presentación de trabajos de investigación como pudieran ser las tesis de Yue Hong y Martín Peris, ambas con una concepción interaccional de la lengua desde el punto del aprendizaje o desde el punto de las actividades de la enseñanza de E/LE, contribuyeron a posibilitar la formación de las ideaciones sobre la lengua desde esta perspectiva.

Los trabajos de Pórtoles, Zorraquino y Montolío en 1988, y la aparición del libro de Calsamiglia y Tusón, 1999; así como la Gramática Descriptiva del Español, de Bosque y del Monte, que recoge muchas aportaciones desde una perspectiva de explicación pragmática hacen que las ideaciones de los profesores tengan que tomar en consideración esta aproximación a la lengua.

Y en parte, estas aportaciones se reflejan en los materiales que se van editando en el campo de EpFE. Pero a menudo resulta una adopción de estos conceptos algo mecánica. Si tomamos como ejemplo un pequeño manual sobre como mejorar las capacidades para mantener conversaciones telefónicas, publicado en 1998, nos damos cuenta que las muestras de lengua son totalmente notional-funcionales: “excusarse y comunicar la causa, proponer alternativas, dejar constancia, etc.” y, sin embargo, hay algo que no corresponde totalmente a una orientación discursiva. Efectivamente, hay un componente que es obviado y este es uno de los elementos más característicos del discurso: la doble dimensión de obligatoriedad y de aleatoriedad. Las muestras de discurso son tersas. Nadie duda, nadie reformula, nadie se confunde, nadie rectifica, no hay pausas, ni por tanto rellenos de pausa; aunque afortunadamente hay peticiones de repetición y por supuesto peticiones para que el interlocutor aclare informaciones que no han quedado nada claras. En el título aparece una palabra contradictoria con una concepción discursiva “técnicas de conversación”. Y entonces nos encontramos ante unos de esos dilemas que solemos encontrar en otros materiales para fines específicos. La preocupación por la especificidad nos aparta de la preocupación por un lenguaje en uso plausible. La conversación nunca puede ser vista como una técnica. Ni aunque sea en ámbitos tan concretos como lo constituye la comunicación telefónica. El estudiante de español para el mundo de la empresa tiene que saber que una inflexión de voz puede tener repercusiones más serias que un error morfológico.

Y ahí podríamos entrar en que esta concepción de la lengua tiene que ir en consonancia con una teoría, concepción, ideación o como queramos llamarla que sea consecuente. Si el discurso oral tiene como característica fundamental su necesidad de interacción y de ‘negociación’ del sentido de la acción comunicativa entonces nos movemos ante la necesidad de una formación de profesores que propicie estas dos actitudes. En el campo de la didáctica de lenguas, el Plan Curricular del Instituto Cervantes apuntaba hacia una práctica que cumplía estos requisitos. Los saberes e ideaciones de los profesores podían tender hacia estas líneas si se alimentaban de las aportaciones de García Santa Cecilia (1996) o de las de Ribe y Vidal (1996). La aparición de los trabajos de Nunan (1996) y Richards y Lockhart (1998) en español abundan más en esta línea. Y si nos fijamos en libros como los de Giovanninni et al. (1966) y el de Lladó y Llobera (1999) dirigidos a los profesores en formación vemos como en el ámbito del discurso de ‘expertos’ el cambio generalizado en los parámetros de la didáctica de la lengua que incluye los cambios en el concepto de lengua.

Pero ello no debe impedir mencionar alguna carencia importante. Por ejemplo no he visto muchos materiales EpFE que nos permitan prestar atención a elementos importantes de la comunicación entre interlocutores. Es cierto que en el caudal que llega al alumno –el input– está constituido en parte por material lingüístico controlado, el discurso aportado, y que en el discurso generado en el aula surgen muestras de como se organiza el discurso entre hablantes de esta lengua (Llobera, 1995). A menudo no se organiza la enseñanza de elementos lingüísticos que por pertenecer más a la lengua oral que a la escrita no se tienen en cuenta en la programación. Por ejemplo, si tomamos la partícula “si” casi siempre nos aparece en su función más común de condicional y sin embargo un uso muy frecuente (Montolío, 1999) como el que aparece en expresiones tales como “Cómo que no están preparadas, si están en tu mesa para la firma” o “si lo que quiero es no comer”, o “pero si nunca te he dicho, etc.” Y si bien han aparecido en algunos manuales, repeticiones de expresiones orales, del estilo “sí, sí” o “síéntate, síéntate” para invitar, o “luego, luego” en sentido temporal todavía no han sido tratados en las descripciones gramaticales más recientes y más extensas.

En numerosos libros aparecen los tratamientos en función vocativa “Sra. Gracia, Sr. López”, o los consabidos “Don José”, “Doña Teresa” etc., y es posible que algunos profesores expliquen el carácter residual que para ellos tienen estos tratamientos, o los vocativos según profesiones (“Oiga, ingeniero”; “Oiga, doctor”), o según los cargos o profesiones de la persona interpelada, pero seguro que un extranjero se preguntará por qué en la empresa hay un señor que tiene derecho a que le llamen Sr. Antonio o Sr. Manuel sin apellidos, por qué muchos otros tienen derecho a que les llamen únicamente por el apellido “Oye, Jiménez” y porque las señoras en cambio suelen tener nombre y raramente apellidos. El estatus que revelan estas formas y estos usos tendrán que tratarse si no queremos inventar unas muestras de lengua imaginarias. Es necesario por ejemplo que la presencia de elementos de cortesía se amplíe y no aparezca sólo el uso de modos de mayor elaboración: Es importante que se entienda la atenuación que significa “aquí no se fuma”, en relación con “no fumes”; o el uso de la litotes como “el café no está demasiado bueno”. Las maneras como reparamos conflictos relacionales a través de excusas, justificaciones, minimizadores o desarmadores y “cameladores”, como las etiquetan Calsamiglia y Tusón tendrían que tener un tra-

tamiento más extenso en los libros de texto y por supuesto en los procesos de formación de profesores incluidos los de EpfE.

Llama la atención la importancia que hemos dado a los elementos lingüísticos de la comunicación en este ámbito de la enseñanza. Es decir a la parte lingüística de la semiótica de la comunicación y sin embargo a la escasa importancia que se ha dado a los otros sistemas semióticos que intervienen. Me parece oportuno citar un inicio de un trabajo de Poyatos (1996) que empieza así:

Una discusión como esta debe empezar por identificar el instrumento de comunicación utilizado por cualquier hablante, lo cual exige ya una definición del discurso reconociéndolo como lo que hace veinticinco años empecé a llamar la triple estructura básica.

Es conocido que Fernando Poyatos (1996), que ha traducido y adaptado al español sus tres volúmenes dedicados a la comunicación no verbal, se refiere a la parte lingüística, a la paralingüística y a la kinésica de la comunicación humana. Si retomamos algunos ejemplos anteriores, a las señales lingüísticas de deferencia hacia personas que tienen un estatus más alto en una organización, a parte de los tratamientos y honoríficos, tendríamos que fijarnos en las modulaciones de voz y en los gestos y posturas. Así pues podemos considerar que es normal en organizaciones observar como los hablantes que se dirigen a una señora con el honorífico “Doña Pilar”, no sólo usan un léxico más estándar sino que mantienen una cierta distancia, articulan de manera más cuidada los fonemas e incluso observan una distancia física determinada por su estatus. La relación de estatus, sin embargo no determina todas estas variantes; los elementos que se han descrito como “distancia” –conocido, desconocido, íntimo– o como “rol sexual” que desarrolla un hablante en relación con el otro también modificarán la actuación, como también lo harán los llamados “roles sociales” (Llobera, 1996) -y, para continuar con el ejemplo, “doña Pilar” según actúe de cliente o de vendedora modificará no sólo el discurso oral sino también muchos elementos semióticos que lo acompañan en su proceso comunicativo.

En el aula, los elementos no verbales reflejan concepciones profesionales (Cerdán y Llobera, 1998). Cuando se ha preguntado a algunos profesores cuál era su misión principal como enseñantes nos encontramos con una cierta relación entre lo que ellos consideran como su papel principal y el tipo de comportamiento kinésico dominante. La profesora que manifestó que su labor central consistía en hacer que los alumnos aprendiesen, utilizaba una cantidad ingente de señales provenientes de gestos y expresiones faciales. Y su postura más representativa era estar inclinada hacia sus alumnos. En cambio, la profesora manifestó que su preocupación central era acabar el programa emitía una gran cantidad de discurso oral que iba acompañado de escasas manifestaciones kinésicas. El uso del espacio era significativo igualmente. Aparte del rol sexual que desarrollaban profesores y profesoras en su ocupación del espacio era claro que el profesor que declaraba que su principal preocupación era la educación integral de sus alumnos salía con mucha más frecuencia de su espacio, de su burbuja, para internarse en el propio de los alumnos.

Es muy probable que si tomamos un modelo de discurso en el que se contemplan

las manifestaciones de la relación de los participantes, la acción lingüística que desarrollan (organizados por actos de habla, acontecimientos de habla, conversaciones, etc.), la manera como la información está organizada en el discurso, y finalmente cómo se organizan las intervenciones, tendremos que modificar nuestra manera de articular prácticas en el aula de español para fines específicos. Los malentendidos sociales pueden ser mucho más desestabilizantes para las buenas relaciones que la ignorancia de algún término especializado, o algún error morfogramático.

Lars Fant ofrece excelentes ejemplos de la importancia de los elementos semióticos no-lingüísticos en las investigaciones que llevan a cabo sobre la organización del discurso en español, y si toma un elemento como es la mirada en una situación de negociación, da cuenta de un hecho diferencial:

Verbal back-channelling in Nordic conversations does the same basic job as is carried out by gaze in Hispanic conversations, namely confirming hearer's attention...Likewise, the gaze pattern typical of Hispanic conversation will, when transferred to a Scandinavian setting, tend to be interpreted as something other than attention back-channelling, such as, for instance, the signalling of closeness or even as a means of claiming the floor (Fant, 1989, p. 259).

Y en cambio el interlocutor español podría entender los “ajás”, y los “sí, sí” no como una repuesta fáctica indicando que su interlocutor nórdico le sigue prestando atención, sino como que el nórdico expresa que está de acuerdo.

Es evidente la relevancia que tienen estos estudios en el campo de EpFE y si se toman en consideración elementos cronémicos para el estudio del estilo comunicativo se ve que los españoles pueden llegar a emitir más de un tercio más de palabras que sus colegas mexicanos en el mismo espacio de tiempo, pero que en cambio en las situaciones de mayor tensión los mexicanos tienden a hablar más rápido y los españoles a lentificar su emisión oral (Fant, 1996).

Parece evidente la necesidad de recoger la información disponible en el campo de la investigación sobre la actuación comunicativa e incitar a continuar para poder de alguna manera integrar estos resultados en el campo de la didáctica de lenguas. No se trata, por supuesto, de una integración directa sino mediatizada para que las ideaciones de los profesores puedan tomar en consideración esta visión amplia y compleja de lo que significa desarrollar la competencia comunicativa, que he pretendido mostrar en este documento.

Si esta toma de consideración no se produce a fondo nos encontraremos, como ocurre hasta ahora, que al empezar a explorar de manera sistemática las creencias de profesores que decían que daban mucha importancia a trabajar la lengua oral, los investigadores encuentran que los docentes tanto en sus entrevistas como en sus actuaciones en clase volvían a las concepciones y prácticas centradas sobre los paradigmas morfológicos (Cambra et al., 2000).

Las repercusiones en la formación de profesores, si adoptamos esta perspectiva discursiva o semiótica lingüística, son complejas e inevitables. En vez de proveer y dis-

poner de un conjunto fijo de procedimientos, lo que cada vez se desarrolla más es la conciencia de los profesores sobre lo que hacen realmente en el aula, y que a menudo no coincide con lo que creen que hacen. Para ello mediante procesos de observación de clases, discusiones y, finalmente, desarrollando una indagación cualitativa centrada en lo que se lleva a cabo dentro de las aulas contribuyen a su autoformación: grabaciones, transcripciones, categorías para clasificar los datos obtenidos, diarios de enseñantes y aprendices, dejan de ser únicamente procedimientos de los investigadores y pasan a convertirse en actividades normales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es, por tanto, una formación muy alejada de la que se promovía a partir de métodos cerrados cuyos procedimientos estaban totalmente ordenados y secuenciados, sin dar cabida a la duda y sin tener en cuenta la cuestión de las razones que hacían que los alumnos no aprendieran casi nunca lo que el profesor intentaba enseñar de manera integrada, no lo aprendieran al ritmo de la secuenciación que imponía el programa.

Todo ello nos lleva a formular las características de una formación de profesores de LpFE actual que “culturalizados” en el ambiente específico en el que se desarrolla la actividad lingüística puedan gestionar la actividad de aprendizaje mediante planes de organización pedagógica o secuencias didácticas que en el mundo de la enseñanza de lenguas trabajo por tareas se han denominado de manera diferente: en una primera formulación lapsos de información –information gaps–, (Candlin, Breen, Nunan), (Crookes, G. y M. Gass ed. 1993), simulaciones globales (B.E.L.C.), estructuras de docencia (Kagan, 1987), trabajo por proyectos (Ribé y Vidal, 1994) y tramas de aprendizaje.

Son procedimientos que están en principio libres de contenido y corresponde a profesores y alumnos ir dotándolos de los objetivos, los procedimientos que van a utilizar para alcanzarlos, las actividades que van a desarrollar cada individuo y cada grupo en los que se divide la clase; conjuntamente fijan los productos finales y la puesta en común y pública de los mismos. Por tanto, con la guía del profesor los contenidos se van definiendo mediante el proceso de alcanzar los objetivos que han fijado inicialmente y que pueden ser objeto de reformulaciones.

En las sesiones de clase tienen mucha importancia las actividades para: Desarrollar el sentido de pertenecer al grupo y desarrollar la confianza mutua, para desarrollar el sentido de la cooperación motivadora entre grupos, para desarrollar el sentido de la iniciativa, de la responsabilidad y de la toma de decisiones. Tener una actitud indagatoria demostrando que nadie lo sabe todo sobre casi nada, y mucho menos cuando tratamos algo tan complejo como la comunicación humana, aunque nos refiramos a un campo tan específico.

En sesiones como éstas, ricas y vivenciales, los factores afectivos (Arnold, 1999) juegan un rol clave y es necesario tomarlos en consideración. Y éste es precisamente uno de los factores que más he echado en falta en los estudios que he estado leyendo en el campo de ELPFE y el de EPFE, en particular. Los profesores que trabajan en estas líneas se caracterizan (Llobera, 1999) por:

- a)** Usar los libros de texto, si los hay, como bancos de recursos y promover que el alumno los use como material de consulta y estudio. Usan a menudo materiales reales no didactizados; es decir, textos de diarios, revistas, de anuncios, de narraciones y textos literarios no simplificados. Un ejemplo puede ser la organización de un curso para futuros economistas a partir de las noticias que se refieren a la marcha de la economía de un país determinado en la prensa y la televisión en español, lo que permite atender a aspectos interculturales (Kramsch, 1983; Byram y Fleming, 1998/2001), que tienen un peso determinante en el desarrollo de las competencias comunicativas en medios de comunicación profesional.
- b)** Preguntar a los alumnos qué saben o qué entienden de un tema determinado y de los conceptos acerca del mismo antes de comenzar a explicarlos o definirlos. Estas fases que consisten en movilizar los conocimientos redundan en una actitud positiva de predisposición.
- c)** Hablar, cuando se presentan las tareas, de actividades y no de ejercicios. Y en consecuencia pedir que lleven a cabo operaciones de recoger información, consultar, clasificar, analizar, predecir, crear, desarrollar, explorar, ordenar, resumir, usar palabras clave, etc.
- d)** Lograr que las reflexiones de los alumnos dirijan, en parte, las clases; y variar los planes de clase en función de la respuesta de los estudiantes y del interés del grupo. Esta apertura en el curriculum parece todavía más pertinente en el campo de EpFE puesto que los estudiantes son más conscientes de sus necesidades. Esta manera de organizar la clase resulta inevitable si se quiere favorecer la autonomía en el aprendizaje (véase un ejemplo de trabajo en el aula en Jauregui y Marcilla, 1999).
- e)** Pedir a los alumnos que respondan de manera elaborada a las preguntas. Y por tanto que precisen, que sean más explícitos y que no respondan con un sí o un no escueto. Favorecer que los alumnos pregunten al profesor y a los compañeros de clase. Este tipo de interacción requiere dejar espacio y tiempo para que los estudiantes trabajen en grupo y colaboren entre sí. Todo ello permite generar maneras de expresión que pueden ayudar a alcanzar los objetivos que el profesor y los estudiantes establecen.
- f)** Salvaguardar la autoestima de los estudiantes al animarles a elaborar y a reelaborar en pequeños grupos los documentos y las exposiciones orales que tienen que presentar a toda la clase.
- g)** Involucrar a los alumnos en razonamientos y experiencias que pueden generar nuevos conocimientos y variar sus creencias sobre lo que significa aprender o estudiar una lengua para fines específicos. Esto conlleva fomentar un espíritu de descubrimiento y de crítica de las opiniones compartidas.
- h)** Desarrollar en los alumnos capacidades de observación para entender cómo desarrollan las transacciones lingüísticas los hablantes nativos para que puedan incorporar estas formas a su repertorio lingüístico y semiótico, en general, para hacer frente a situaciones de comunicación parecidas.

- i) Promover una visión de la lengua y la cultura amplia, entendiendo los límites de la reflexiones etnocéntricas y las escasas posibilidades de que la conducta de otras sociedades se adapte a nuestras expectativas.
- h) Procurar que los alumnos entiendan los criterios de evaluación, puedan evaluarse a sí mismos y participen en la definición de los criterios que fijarán el resultado final.

Y esto implica que los profesores tengan la formación necesaria para saber trabajar y poder disponer de materiales didácticos, que cubran bien las necesidades específicas, pero no marquen itinerarios prefijados (Breen, 1990) o presenten itinerarios con alternativas reales (Martín Peris, 1999; Lladó y Llobera, 1999); materiales que incluyan esquemas trabados y abiertos con una serie de procedimientos previstos pero listos para cambiarlos de una manera u otra en función del desarrollo de las actividades; libros de texto que sean a la vez una guía para el profesor menos experimentado o que faciliten la labor en condiciones de trabajo particularmente complicadas y de banco de recursos para las actividades interactivas en clase y de fuente de estudio y trabajo individualizado para los alumnos (véase Brooks y Gurundy, 1988 y Bosch, 1996).

Es esencial que los profesores y los estudiantes dispongan de abundante material audiovisual que dé cuenta de la variedad de voces, registros y dialectos que requiera cada tipo de enseñanza de EpFE. La necesidad de material visual ya sea en soporte vídeo o DVD resulta esencial para analizar y aprender los signos no lingüísticos que conforma el discurso, y este campo no puede ser improvisado por los profesores individualmente. Su diseño y el llevarlo a cabo requieren apoyo institucional y empresarial.

No voy a hablar del acceso a materiales en la red pero sí quiero insistir en la necesidad de disponer de instrumentos de auto-evaluación para los alumnos, como el que actualmente están poniendo a punto, en un vasto esfuerzo europeo, varias instituciones de evaluación e investigación europeas y de abundantes materiales de consulta tales como gramáticas, diccionarios, enciclopedias, etc.

Para un buen desarrollo del campo de EpFE es esencial disponer de profesores que sepan que las habilidades lingüísticas a desarrollar están relacionadas con a) las actividades de recepción habladas y escritas necesarias en su ámbito profesional; b) las actividades de interacción escritas (chats, emails, notas, mensajes cortos,) y habladas (conversaciones, negociaciones, reuniones formales, etc.); las actividades de mediar habladas y escritas (interpretación informal, y traducciones informales de documentos privados, traducciones profesionales y traducciones literarias); d) las actividades de producción escritas y orales (desde elaborar un informe hasta dirigirse a una audiencia) (ver Council of Europe, 1996).

Es decir que los profesores de EpFE no pueden únicamente centrarse en el vocabulario específico y los usos lingüísticos más característicos de un ámbito específico de la actividad profesional sino que deben procurar que los alumnos desarrollen, junto con el conocimiento procesual de la lengua y de los otros elementos semióticos que acompañan su uso, un conocimiento declarativo sobre el entorno donde se dan estos usos de la lengua referidos tanto a la realidad física como a la sociocultural e intercul-

tural (Blum-Kulka et al., 1989); así como su saber hacer concreto relacionado con la actuación y las dimensiones interculturales, saber estar en el contexto que acompaña los usos específicos de la lengua segunda y desarrollar la capacidad de percibir la realidad cultural y las formas de organización de la propia lengua y la de aprender a aprender (Council of Europe, 1996).

No voy pues a decir nada sobre cómo vamos a organizar un programa, ni siquiera general, de la enseñanza de LpFE, un campo en el que como bien os habéis dado cuenta no soy especialista. Pero sí que os he hecho partícipes de mis opiniones y de mis creencias más o menos fundadas en este campo, y de lo que creo que falta desarrollar en un plano no por teórico menos práctico.

Es obvio que no creo en una enseñanza de LpFE como algo angosto, sin otra dimensión que dotar de una terminología determinada a un hablante en una L2, sino que pienso que como toda enseñanza de lengua va tener una dimensión educativa, puesto que, y permitidme que acabe con una cita de Lledó:

El lenguaje constituye la materia esencial sobre la que se levanta en nosotros la forma que vamos siendo, el abstracto sistema que nos sitúa en un determinado nivel de humanidad... La educación fue entendida en sus inicios como reflexión sobre el lenguaje, como mirada al fondo del espejo en el que se han recogido las pasadas experiencias. Pero la palabra no sólo trasmite... la experiencia del pasado sino que desde ella, se puede organizar el porvenir.

Esta es una responsabilidad que tenemos y compartimos todos los profesores de lengua.

Bibliografía

- Allen, J. P. B., Widdowson, H. G. (1974) *Teaching the Communicative use of English*. IRAL. Vol.12,1.
- Arnold, J. (1999) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press. (Traducción de A. Valero).
- Bachman, L. F. (1991) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford, Oxford University Press.
- Barber, C. L. (1988) *Some measurable characteristics of modern scientific prose*. En Contributions to English Syntax and Philology, Reeditado por Swales (ed.).
- Bates, M., Dudley-Evans, A. (1976) *Nucleus: General Science*. Londres, Longman.
- Beaugrande, R. (1989) *Special purpose language as a complex system: The case of linguistics*. En Lauren y Norman (eds.) (1989:3-29).
- Blum-Kulka et alt. (1989) *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. Norwood, N. Ablex.
- Bosch, M. (1996) *Autonomia i aprenentatge de llengües*. Barcelona, Graó.

- Bosch, M., Sabater, M. LL. (1994) *Diseño Curricular del Español de los Negocios*. (Publicación Interna) Barcelona. ICE, Universitat de Barcelona e Instituto Cervantes.
- Bosque, I., Del Monte, V, (ed.) (1999) *Nueva Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid, Real Academia /Espasa.
- Breen, M. P. (1990) Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas. *Comunicación Lenguaje y Educación*. Núm.: 6-7.
- Briz, A. et al. (1998) *Pragmática y gramática del Español Hablado*. Barcelona, Ariel.
- Brookes, A., Grundy, P. (Eds.) (1988) Individualization and autonomy in language learning. *ELT Documents: 131*. Londres, Modern Language Publication and British Council.
- Brown, G., Yule, G. (1993) *Análisis del Discurso*. Madrid, Ed. Taurus
- Byram, M., Fleming, M. (1998) (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid, Cambridge University Press. (Traductores. J. R. Parrondo y M. Dolan).
- Cabré, M. T. (1993) *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona, Atlántida.
- Cambra, M., Ballesteros, C., Palou, J., Civera, I., Riera, M., Parera, J., Llobera, M., (2000) Creencias y saberes de los profesores entorno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación*. Vol. 17 y 18 pp. 25-40.
- Cerdán, L., Llobera, M. (1998) Estilos de enseñanza y desarrollo de un modelo semiótico de transcripción del discurso de los profesores. *RESLA*. Vol. 12.
- Calsamiglia, A., Tusón, A. (1999) *Las cosas del decir*. Barcelona, Ariel.
- Canale, M., Swain, M. (1980) Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. Vol 1.
- Candlin, C. N., Murphy, D. F. (1987) (eds) *Language learning tasks*. Englewood Cliffs, Nj., Prentice Hall
- Candlin, C. N. (1990) Hacia la enseñanza de lengua basada en tareas. *Comunicación, lenguaje y educación*. Vol. 7-8.
- Centelles, A. (1997) *Proyecto en español comercial*. Madrid, Edinumen.
- Cole, P., Morgan, J. (eds) (1975) *Syntax and Semantics*. New York, Academic Press.
- Corder, S. P. (1967) The Significance of Learner's Errors. *IRAL* 5
- Corder, S. P. (1981) *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford, Oxford University Press.
- Crookes, G., Gass, S. M. (eds) (1993) *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Clevedon, Avon. Multilingual Matters.
- Council of Europe (1996) *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A common European Framework of Reference Draft 2*. Strasbourg, Council for Cultural Cooperation.

- Ek, J. A. van (1976) *A Threshold Level*. Council of Europe, Strasbourg.
- Escandell, V. (1993) *Introducción a la pragmática*. Barcelona, Ariel.
- Fajardo, M. et al. (1995) *Marca Registrada*. Madrid, Santillana.
- Fant, L. (1989) Cultural mismatch in conversation: Spanish and Scandinavian Communicative behaviour in negotiation settings. *Hermes*. Vol. 3, pp. 247-265.
- Fant, L. (1996) *Regulación conversacional en la negociación: Una comparación entre las pautas mexicanas y peninsulares*. En Kotschi, T., Oesterreicher, W., Zimmermann, K. (eds.).
- Felices, A. M. (1999) El español de los negocios en España: visión esperanzada y crítica de una enseñanza aplicada a la terminología especializada. *Frecuencia L*. Vol.10, pp. 15-21.
- Felices, A. M., Ruiz López, C. (1988) *Español para el comercio internacional. Términos y expresiones esenciales en el mundo de los negocios*. Madrid, Edinumen.
- Fente, R. (1988) *Venturas y desventura de la enseñanza de la lengua para fines específicos*. *Enseñanza de Lenguas para Fines Específicos*. Actas del 5º Congreso Nacional de Lingüística Aplicada (AESLA).
- García-Santa-Cecilia, A. (1996) *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.
- Giovannini, A. et alii (1996) *El Profesor en Acción*, 3 Volúmenes. Madrid, Edelsa.
- Grice, H. P. (1975) *Logic and Conversation*. En P. Cole y J. Morgan (eds).
- Halliday, M. A. K., Strevens, P., MacIntosh, A. (1964) *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K., Hassan, R. (1976) *Cohesion in English*. Londres, Longman.
- Herbert, A. J. (1965) *The Structure of Technical English*. Londres, Longman.
- Hutchinson, T., Waters, A. (1987) *English for Specific Purposes*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972) *On communicative competence*. En Pride, J. B., Holmes, J.
- Instituto Cervantes (1994) *La enseñanza del español como lengua extranjera*. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Alcalá de Henares.
- Jaúregui, K., Marcilla, A. (1999) Comunicar, cooperar, aprender: Hacia la autonomía del estudiante a través del enfoque por tareas. *Frecuencia L*. Vol. 10, pp. 25-30.
- Jordan, R. R. (1997) *English for Academic Purposes. A guide and resource book for teachers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Kagan, S. (1994) *Cooperative Learning*. California, Kagan Cooperative Learning.
- Kotschi, T., et alii (eds.) (1996) *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Frankfurt, Vervuet.
- Kramsch, K. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, O. U. P.

- Leonetti, A. (1993) Implicaturas generalizadas y relevancia. *Revista Española de Lingüística*. Vol. 23-1.
- Lightfoot, D. (1999) *The development of Language*. Oxford, Blackwell.
- Lladó, J., Llobera, M. (1999) *Reflexions i propostes per al tractament de Llengües en el centres d'ensenyament*. Palma de Mallorca, Editorial Moll.
- Llobera, M. (1995, A) *Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras*. En M. Siguán (Comp.).
- Llobera, M. (1995, B) *Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras*. En Llobera et al.
- Llobera, M. et al. (1995) *Competencia Comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa.
- Llobera, M. (1996) *Discourse and foreign language methodology*. En N. McLaren y D. Madrid (eds.) pp. 375-393.
- Llobera, M. (1999) *La formación del profesorado de lenguas: nuevas perspectivas*. En Zanón (ed).
- Montolío, E. (1999) ¡Si nunca he dicho que estuviera enamorada de él! Sobre construcciones independientes introducidas por sí con valor replicativo. *Oralia*. Vol. 2, pp. 37-69.
- Malinowsky, B. (1923) *El problema del significado en las lenguas primitivas*. En Ogden, Richards, (1923) *El significado del significado*. Buenos Aires, Ed. Paidós. (Traducido por Eduardo Prieto).
- Martín Peris, E. (1996) *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lenguaje extranjera*. Tesis doctoral. Barcelona, UB.
- Martín Peris, E. (1999) *Libros de texto y tareas*. En Zanón (Coord.).
- Martín Zorraquino, M. A., Montolío, E. (1998) *Los Marcadores del Discurso. Teoría y Análisis*. Zaragoza, Ed. Pórtico.
- Martínez Bartolomé, M.F. (2000) *El papel de la habilidad lectora y el conocimiento lingüístico en la competencia lectora, en el aprendizaje de L2 para finalidades académicas específicas*. Proyecto de Tesis presentado en el Dep. de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Univ. de Barcelona. Sin publicar.
- Mate Bonn, F. (1982) *Gramática Comunicativa del Español*. Madrid, Difusión.
- McLaren, N., Madrid, D. (eds.) (1996) *A Handbook for TEFL*. Alcoy, Ed. Marfil.
- Miquel, L., Sans, N. (1993, 94, etc.) *Didáctica del Español como lengua Extranjera*. Madrid, Ed. El Prado. (Actualmente recogidos en Edinumen).
- Munby, J. (1978) *Communicative Syllabus Design*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989) (1996) *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge, Cambridge University Press. (Trad. M. González Davis).

- Pórtoles, J. (1997) *Marcadores del discurso*. Barcelona, Ariel
- Poyatos, F. (1996) La comunicación no verbal en el discurso y en el texto. *Analecta Malacitana, Revista de la Sección de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras*. Vol. XIX, pp. 67-85.
- Prada, M., Bovet, M. (1992) *Hablando de Negocios*. Madrid, Edelsa.
- Pride, J. B., Holmes, J. (1972) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin.
- Ribe, R., Vidal, N. (1995) *La enseñanza de la Lengua Extranjera en la Educación Secundaria*. Madrid, Alhambra Longman.
- Richards, J. C., Lockhart, C. (1998) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press.
- Robinson, P. (1988) *Academic Writing, Process and Product. ELT Documents 129*. Londres, Modern Language Publications in Association with The British Council.
- Sabater, M. L., Martín Peris, E., M., Bosch, M. (1992) *Hablemos de Negocios*. Madrid, Alhambra Longman.
- Sánchez, A. (1992) *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid, SGEL.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *IRAL* 10. Vol. 3.
- Scollon, R., Scollon, S. (1995) *Intercultural Communication. A Discourse Approach*. Oxford, Oxford Blackwell.
- Sinclair, J., Coulthard, M. (1975) *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford, Oxford University Press.
- Siguán, M. (Comp.) (1995) *Trabajo por Tareas*. Barcelona, Orsori.
- Swales, J. M. (1990) *Genre analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (ed.) (1988) *Episodes in ESP*. Hemel Hemstead, Prentice Hall International.
- Widdowson, H. G. (1978) *Teaching language as communication*. Oxford, Oxford University Press.
- Wilkins, R. (1978) *Notional Syllabuses*. Oxford, Oxford University Press.
- West, M. P. (1953) *A General Service List of English Words*. London, Longman.
- Zanón, J. (coord.) (1999) *La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas*. Madrid, Ed. Edinumen.

El español para la comunicación profesional Enfoque y orientaciones didácticas

Blanca Aguirre Beltrán

Universidad Complutense de Madrid (España)

En el transcurso de la última década del siglo XX se han consolidado diversas tendencias en los ámbitos político, económico y tecnológico. Entre estas tendencias podemos mencionar la globalización de la información, la internacionalización de la economía, el rápido desarrollo científico y tecnológico, las múltiples aplicaciones de las tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) y la diversificación y movilidad física y funcional de los profesionales. Son cambios e innovaciones constantes que han tenido amplias repercusiones en todas las actividades humanas y han originado un nuevo modelo de sociedad: la Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC).

En este nuevo modelo de sociedad, se ha puesto de manifiesto la importancia vital que tiene el factor información-conocimiento para el desarrollo económico de las organizaciones y, al mismo tiempo, se ha hecho patente la necesidad de desarrollar instrumentos para la comunicación del conocimiento. Todo ello ha dado lugar a complejas y crecientes exigencias en lo que respecta a la comunicación profesional.

Es evidente que, en este contexto socio-económico, es fundamental el dominio de (varios) idiomas, puesto que el lenguaje es el instrumento que facilita y acelera el acceso a la información y permite la comunicación del conocimiento y del conocimiento consolidado, el saber.

Por lo que respecta a las causas de la demanda de enseñanza del español para la comunicación profesional, hay que mencionar las tendencias a la integración de los mercados en el continente americano, las dimensiones de la nueva economía y del comercio electrónico, el fenómeno de la inmigración y, en el marco de la Unión Europea (U.E.), las posibilidades que ofrecen la libre circulación de profesionales y de trabajadores, los programas de intercambio para profesores y alumnos, la futura ampliación de los estados miembros de la U.E. y la atención prioritaria que recibe el área de lenguas extranjeras –o segundas lenguas–, debido a su incidencia en la emergencia del ciudadano europeo del futuro, con un perfil multicultural y multilingüe.

Como consecuencia de esta situación, la actividad de los profesionales de la enseñanza del español como lengua extranjera, o segunda lengua, se ha visto incrementada. Sin embargo, tenemos que señalar que se trata de una actividad cada vez más compleja y especializada, en constante adaptación al entorno cambiante.

De hecho, fueron las demandas manifestadas por un sector de la sociedad –que sugerían una mayor conexión entre la formación y las necesidades del mundo laboral y de sus profesionales–, junto con el desarrollo de las Ciencias del Lenguaje (lingüística aplicada, sociolingüística y psicolingüística, fundamentalmente) las que propiciaron los cambios en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, a finales de los años

sesenta, y dieron lugar al enfoque comunicativo y al movimiento de la enseñanza de lenguas con fines específicos. Este movimiento fue centrando su interés sucesivamente en el análisis del registro, en el análisis del discurso, en el análisis de la situación meta, en las destrezas y estrategias y, finalmente, en el aprendizaje. Cada una de estas etapas ha aportado perspectivas muy interesantes que, de hecho, siguen orientando la enseñanza de lenguas para la comunicación profesional.

Uno de los cambios que se han producido en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras ha determinado la orientación pragmática del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas con el fin de satisfacer las necesidades reales de comunicación de los estudiantes que aprenden una segunda lengua. En este sentido, los resultados de los diversos procedimientos aplicados para el análisis de estas necesidades indican un marcado interés en que la formación en lenguas extranjeras para adultos se centre en la consecución de una competencia comunicativa que capacite a los estudiantes para desenvolverse de forma efectiva y eficaz en contextos académicos y profesionales.

Otro cambio significativo se debe al concepto de competencia comunicativa, propuesto por Hymes (1972), frente al concepto de competencia lingüística de Chomsky. Hymes consideraba que lo que constituye a un hablante como tal es la competencia comunicativa, en la que intervienen una serie de estrategias –complejos procesos de negociación del significado– sobre cómo usar la lengua en una situación comunicativa. El hecho de centrar la atención en la situación comunicativa, y en las funciones del lenguaje en esta situación, marca el interés por los principios y las reglas de uso de la lengua como acción comunicativa, así como el desarrollo del estudio de las dificultades que surgen en el momento de la interacción comunicativa en una lengua extranjera, esto es, en las normas pragmáticas de la cortesía.

En los años ochenta, se evidencia un cambio de paradigma en la investigación lingüística y se consolida el paradigma de la pragmática, en el que se fundamenta la enseñanza de lenguas para la comunicación profesional. La pragmática, definida por Escandell, M.V. (1996, pp. 13-14), como “el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa como su interpretación por parte de un destinatario”, plantea el análisis de la lengua en acción y aborda el aspecto comunicativo de la lengua, con todas las implicaciones que conlleva el análisis de la comunicación y el uso de la lengua en un contexto concreto, ya que parte del hecho de que la lengua es fundamentalmente un medio de comunicación, de que la lengua como objeto de investigación es discurso o texto y, por tanto, interesa el uso de la lengua, las funciones y no las formas, así como un mejor conocimiento de la competencia comunicativa.

La enseñanza de lenguas para la comunicación profesional es un enfoque, basado en la comunicación y orientado a la consecución de una determinada competencia comunicativa, que tiene como propósito mejorar las capacidades de comprensión y expresión que se requieren para desenvolverse en un determinado campo de actividad profesional. Esto implica el dominio de los recursos de la lengua, por una parte, y la aplicación de las técnicas de comunicación. Por otra, todo ello de acuerdo con las con-

venciones que requiere la comunidad y los contextos profesionales en los que tengan que interactuar. Evidentemente, el nivel de competencia o capacidad y las técnicas concretas quedarían establecidas a partir del análisis de la situación meta en la que, en función del cargo y de las responsabilidades, deban desenvolverse.

En términos generales, podemos decir que los profesionales de las distintas organizaciones empresariales –entendiendo por organización la estructura formal y explícita de funciones y posiciones– utilizan la lengua como instrumento de comunicación en complejas situaciones, orales, escritas o mixtas, que incluyen interacciones transaccionales e interpersonales, que exigen una comunicación efectiva y eficaz (singular, dual o plural; presencial, por teléfono y por videoconferencia) para desenvolverse de forma asertiva, transmitir órdenes, obligaciones o funciones y comunicar constantemente información y decisiones, establecer negociaciones o para orientar, consultar y controlar actividades o conductas y gestionar información en diversos soportes mediante el uso de las tecnologías de la información.

Así pues, todo planteamiento didáctico y planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje del español para la comunicación profesional debe centrarse en el establecimiento de las condiciones adecuadas para que los estudiantes adquieran y desarrollen las capacidades, habilidades y técnicas de comunicación que hay que aplicar en un contexto determinado. Habilidades y técnicas que podemos agrupar en torno a comprensión y redacción de escritos técnicos y profesionales, hacer presentaciones (de empresas, de productos o de proyectos), participar en reuniones formales de negocios, en actos institucionales, en conversaciones telefónicas y otras interacciones en las que se utilicen diversos medios de comunicación.

Estas capacidades requieren el conocimiento de la lengua, el conocimiento del contexto de uso y el conocimiento de las características y procesos de comunicación, verbal y no verbal, el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, además de los aspectos de la comunicación corporativa y de la cultura de la organización. Por comunicación corporativa se entiende la interacción comunicativa al servicio de las relaciones de producción y al servicio de las relaciones con el entorno social. El concepto de cultura de la organización hace referencia a los conocimientos compartidos por todos los miembros de una organización en relación con la identidad y las formas de pensar y actuar. A partir de la concepción de cada organización, emergen reglas que regulan los usos y costumbres, el protocolo que deberá presidir las actividades de los empleados de esa organización.

Además, el hecho de que la comunicación se lleve a cabo en ámbitos internacionales, y entre interlocutores procedentes de distintas culturas, implica el conocimiento de las diferencias culturales en cuanto a los usos y costumbres que rigen en otros países, las pautas de conducta que están estrechamente relacionadas con la cultura de otras sociedades, así como las normas que emanan de una determinada cultura corporativa. Unos conocimientos que podemos agrupar en torno a tres saberes: saber ser (cualidades cultivadas que proporcionan imagen y seguridad en uno mismo), saber estar (conjunto de actitudes, usos y costumbres sociales que facilitan la convivencia) y saber hacer (capacidad de desarrollar con rigor, exactitud y puntualidad las funciones profesionales).

Por tanto, si bien la enseñanza del español para la comunicación profesional se inscribe en el marco de la enseñanza de lenguas con fines específicos, representa una perspectiva multidisciplinar más amplia en la que intervienen, además de las Ciencias del Lenguaje, otras disciplinas como la Teoría de la Comunicación –marco de las técnicas de comunicación–, la Teoría de la Organización y Administración de Empresas, informática y los estudios de comunicación intercultural, dominio tradicional de la antropología, la sociología y la psicología.

A continuación haré una breve exposición de los fundamentos lingüísticos, y de las áreas, procesos y características de la comunicación, así como de los factores que afectan a la comunicación profesional.

Desde la perspectiva de las Ciencias del Lenguaje, partimos de la concepción funcional-pragmática de la naturaleza de la lengua, es decir, del uso que hacen los hablantes de la lengua en su actuación lingüística. El paradigma de la pragmática, en su doble vertiente pragmalingüística (aspectos formales del discurso y el texto) y sociopragmática (condiciones de uso de la lengua), considera la lengua como la actividad social cuya función es satisfacer las necesidades de comunicación que surgen en los procesos de interacción entre los hombres. Uno de los presupuestos fundamentales de este paradigma es la consideración de que todo enunciado está ligado a un contexto y su sentido depende del tema del discurso o del texto y de la situación de comunicación en que se produce: No se puede interpretar un código lingüístico al margen de las convenciones contextuales de uso. Esto implica que el conocimiento lingüístico de una persona debe incluir el conocimiento del sistema y del uso de la lengua, es decir, la capacidad del hablante para participar en un discurso y el conocimiento de las convenciones pragmáticas que regulan dicha participación.

Desde la perspectiva de la Teoría de la Comunicación, que abarca diez áreas fundamentales: comunicación intrapersonal, comunicación interpersonal, comunicación grupal o de equipo, comunicación pública, comunicación en las organizaciones, comunicación en las entrevistas, comunicación de masas, comunicación intercultural y ética y comunicación, tenemos que tener en cuenta los procesos básicos de comunicación e identificar los siguientes: percibir y comprender, participar en la comunicación verbal, participar en la comunicación no verbal, escuchar y mostrar interés, crear clima para la interacción y adaptarse a los contextos.

El término comunicación es uno de los conceptos clave de nuestro tiempo, ya que gran parte de la actividad humana implica comunicación. Comunicar es conectar, atraer, pasar, servir de puente, abrir puertas (al comercio), relacionarse, informar, transmitir información, enseñar, compartir, participar de una lengua, de una cultura, de unas costumbres, de unos propósitos comunes, hacer consultas sobre un asunto, solicitar el parecer de alguien, etc. Nos comunicamos con los demás para mantener relaciones sociales, académicas o profesionales; nos comunicamos con nosotros mismos cuando reflexionamos o valoramos decisiones; estamos constantemente expuestos a los medios de comunicación e intercambiamos información a través de las tecnologías de la comunicación.

Desde un punto de vista técnico, y en un sentido amplio, podemos definir la comunicación como la transmisión de información de un emisor a un receptor. Ahora bien, esa transmisión debe cumplir una serie de requisitos.

Hymes, D. (1972) consideraba la comunicación como la interacción humana constituida por tres planos: situaciones de habla, acontecimientos de habla y actos de habla. Por situaciones de habla entiende el ámbito espacio-temporal en donde tienen lugar los acontecimientos de habla y los actos de habla. Los acontecimientos de habla son las actividades sujetas a normas y convenciones dentro de cada situación de habla. Finalmente, los actos de habla son las acciones llevadas a cabo por el hablante en relación con sus interlocutores, es decir, los actos realizados al usar la lengua que tienen un efecto comunicativo. Ahora bien, todo acto comunicativo requiere unas garantías para que se lleve a efecto la comunicación sin dificultades en la comprensión del significado.

En este punto, debemos destacar el hecho de que todo acto de comunicación es un proceso de interpretación de intenciones cuyo objetivo es el intercambio de información y que, en los contextos profesionales, el emisor tiene la intención de influir en la mente del receptor, ya que se trata de una transmisión de información que va a modificar en un sentido o en otro el grado de conocimientos previos, con el propósito de producir una reacción que conduzca a la realización de determinadas acciones, en general, con un efecto económico. Para que esta comunicación sea eficaz es preciso que se cumpla una condición básica: la información debe tener el mismo sentido y la misma interpretación tanto para el emisor como para el receptor. Sin embargo, no siempre es así ya que, por distintas circunstancias, se pueden producir problemas de carácter técnico, semántico o de eficacia.

Por una parte, tenemos que tener en cuenta que los enunciados lingüísticos se construyen a partir de dos tipos de información: Explícita (el significado se desprende de las palabras que forman el enunciado) e implícita o contextual (los conocimientos pragmáticos, compartidos por ambos interlocutores, permiten la interpretación adecuada de las palabras del hablante). Por tanto, la información que se transmite mediante la lengua debe organizarse de acuerdo con dos tipos de conocimientos: El conocimiento del código lingüístico, esto es, la gramática de la lengua (fonología, morfología, sintaxis, semántica y léxico), o competencia lingüística, y el conocimiento que permite usar ese código de forma efectiva en las distintas situaciones comunicativas, de acuerdo con las normas del entorno sociocultural. Esto implica tener conocimiento de las convenciones que regulan el uso de ese código y que permiten saber qué variedad lingüística es la apropiada en cada situación, cuál es el momento, el lugar y el interlocutor adecuado para hablar de un asunto y el nivel de formalidad que requiere la situación, esto es, la competencia pragmática. La integración de estos dos tipos de conocimiento –gramaticales y pragmáticos– constituye la competencia comunicativa de los hablantes. Concepto que incluye las subcompetencias gramatical, discursiva, sociolingüística, estratégica y sociocultural.

El contexto es el conjunto de conocimientos que comparten el emisor y el receptor en cualquier acto comunicativo; es la información no explícita necesaria para la interpretación de los enunciados. Tenemos que distinguir entre contexto situacional, es decir,

la información derivada directamente del entorno inmediato en el que se produce un enunciado (tiempo, lugar, interlocutor, intención), y contexto sociocultural o información derivada del conjunto de convenciones socioculturales que se supone comparten los participantes en un acto comunicativo (creencias, valores, opiniones).

Al especificar las características del contexto que pueden ser importantes para la identificación del tipo de acto de comunicación, Hymes, D. (1972) señala los siguientes: interlocutores (el papel o relación entre ellos); el tema (de qué se habla); el marco (espacio y tiempo, así como la relación entre los hablantes, postura, gestos, expresión facial); el canal (presencial, teléfono o videoconferencia); el código, el género, el suceso o acontecimiento, entendido este último como la naturaleza del acto comunicativo en el cual puede estar incluido un tipo o género de discurso. Posteriormente, añadiría la clave –que implica una valoración– y la finalidad o intención.

Por otra parte, tenemos que considerar el hecho de que la comunicación no se puede entender separada de la cultura, puesto que forman parte de un mismo fenómeno. El proceso comunicativo se produce dentro de una cultura, por lo cual se convierte en un proceso cultural. Si bien hay que tener en cuenta las dos perspectivas de cultura, la sociológica y antropológica (actitudes, valores, costumbres, marcos de referencia y mentalidades) y la civilización (geografía, historia, literatura, etc.), hay que reconocer que es la primera la que tiene una mayor incidencia.

El ser humano es sujeto de comunicación, parte activa de un proceso de construcción de las relaciones sociales cuyo punto central es una escala de valores. Esta escala se ha ido tejiendo a partir de experiencias, opiniones y puntos de vista que pueden variar (significativamente) de acuerdo con el entorno de educación, el origen geográfico y cultural.

Todos los miembros de una comunidad lingüística comparten unos símbolos, unos hábitos sociales y culturales y participan de un patrimonio que utilizan para crear nuevas formas de relación. Cuando se trata de establecer una comunicación intercultural –como es el caso de la relación laboral internacional–, no basta comunicarse en una misma lengua, no basta con aprender un sistema de signos, sino que hay que aprender los significados culturales de esos signos. Se dan circunstancias en las que, aun utilizando la misma lengua, no se produce la comunicación debido a una serie de factores (gestos, miradas, indumentaria, contactos, actitudes, perfume) que generan rechazo, ambigüedad o incertidumbre. Por el contrario, estos mismos factores, en otras circunstancias, producen un nivel de comunicación que no requiere palabras.

Por tanto, habrá que tener en cuenta las dos vertientes: la lengua oral (comunicación no mediada, en la que adquiere especial relevancia la comunicación no verbal) y la lengua escrita (comunicación mediada, planificada, en la que adquiere relevancia lo verbal).

El modelo antropológico de la comunicación humana distingue tres modalidades de comportamiento comunicativo: verbal-lingüístico, esto es, el lenguaje; el verbal-no lingüístico o paralingüístico y el no verbal-no lingüístico, que es la comunicación no verbal.

Poyatos, F. (1994, p.130) denomina estas tres modalidades la Triple Estructura Básica de la Comunicación; un continuo verbal-paralingüístico-kinésico. Esta triple estructura hace referencia a tres disciplinas semióticas que estudian la comunicación no verbal: la kinésica analiza los valores significativos que tienen las posturas corporales, las expresiones faciales y los gestos; la proxémica que estudia la gestión del espacio en la conversación y la cronémica o concepción y uso del tiempo.

Al analizar las barreras en la comunicación intercultural, Poyatos, F. (1983, pp.14-29) considera que los malentendidos culturales se producen a partir del tratamiento diferente que se da a los sistemas culturales (somático, percepción de los objetos, medioambientales y relaciones con los animales), siendo las barreras básicas determinadas actitudes, la organización social, patrones de pensamiento, expectativas en relación con el papel que hay que representar, gestión del espacio, comunicación no verbal relacionada con gestos específicos, entre otras.

Los contextos profesionales, al igual que en otras circunstancias en las que nos ponemos en contacto en la sociedad, requieren unas pautas de comportamiento protocolizadas, definidas de antemano, y exigen el conocimiento de los tres saberes que hemos mencionado anteriormente –saber ser, saber estar y saber hacer–, en consonancia con el contexto determinado.

Comunicación y cultura son conceptos bien asentados en las organizaciones, así como en las mentes de los profesionales. La comunicación ha alcanzado un alto grado de protagonismo en los contextos profesionales debido al cuidado de la imagen de las empresas y de las instituciones, así como de sus representantes. La imagen es ante todo información y comunicación: el conjunto de ideas afectivas y racionales asociadas a una empresa, a un producto o a una persona. Muchas veces es el componente no verbal lo que se percibe, lo que comunica, lo que crea imagen. Por tanto, en la comunicación profesional, se es muy consciente de las conductas apropiadas en las reuniones y negociaciones internacionales y, por ello, las pautas de conducta están orientadas a canalizar la comunicación y crear o mantener el ambiente adecuado a cada actividad o tema tratado. Muchas veces, el éxito o el fracaso de una misión individual, organizativa o institucional (negociación, entrevista, conversación telefónica, presentación, etc.) depende de que el orador se exprese con exactitud y de que el oyente interprete adecuadamente. Esto implica que el orador debe presentar una imagen coherente con el contexto (palabras, gestos, indumentaria, símbolos) para facilitar la comunicación y fomentar la credibilidad.

Un último aspecto que debemos señalar es el hecho de que gran parte de la comunicación se hace mediante la utilización de soportes y medios de telecomunicación. Este hecho implica, además de tener los conocimientos técnicos correspondientes, el aprendizaje de reglas y rutinas específicas de interacción.

En coherencia con todo lo anteriormente expuesto, la programación y organización de un proceso de enseñanza-aprendizaje de español para la comunicación profesional debe partir del análisis de los requisitos que planteen las situaciones de comunicación en las que los estudiantes tendrán que desenvolverse, fundamentalmente el lugar donde va a tener lugar la interrelación entre los interlocutores, la relación entre ellos y el tema del que se va a tratar.

Una situación de comunicación, en términos abstractos, se compone de dos grupos de factores: el contexto y las interacciones personales, que están condicionadas por el contexto. Este último puede ser sociocultural o lingüístico. El sociocultural comporta hechos previsibles (relacionados con el tipo de comportamientos construidos por la historia sociocultural) e imprevisibles (dependen del aspecto subjetivo experiencial). El contexto lingüístico determina, en parte, los elementos verbales y sus significados semánticos.

Las interacciones personales están conformadas por relaciones interpersonales y actos de habla. Las relaciones interpersonales establecen determinado clima en las relaciones y dependen de aspectos socioculturales o de la experiencia personal. Los actos de habla contienen elementos verbales y no verbales. Los verbales pueden ser segmentales o suprasegmentales. Los segmentales pueden ser palabras léxicas (concretas o abstractas) y palabras gramaticales. Los elementos no verbales pueden ser kinésicos o proxémicos, y pueden acompañar, complementar o reemplazar.

Este análisis de la situación meta, junto con los resultados del análisis del estado de conocimientos de los estudiantes (situación actual), permitirá diseñar la programación: objetivos, contenidos (lingüístico, comunicativo, intercultural, procedimientos y profesional), metodología, recursos y criterios de evaluación.

En términos generales, podemos agrupar las situaciones de comunicación en situaciones orales, escritas y mixtas. En todo caso, la comunicación profesional va a requerir el conocimiento de los procesos de comunicación, el conocimiento lingüístico (lengua común y de la especialidad), el conocimiento del contexto de uso y el conocimiento del sector de actividad profesional.

Las situaciones de comunicación oral dan lugar a distintos tipos de interacción que, a su vez, dan lugar a distintos tipos de discurso o géneros y requieren técnicas de comunicación profesional, tanto para la comprensión como para la planificación, desarrollo y formulación de las presentaciones, reuniones, entrevistas y conversaciones telefónicas o actos protocolarios. Igualmente, requiere la introducción de los aspectos relacionados con la cultura, con los usos y costumbres.

Por lo que respecta a las situaciones de comunicación escrita –comprensión lectora y producción escrita–, hay que señalar que representan procesos de interacción entre el lector y el texto y entre el escritor y el texto; procesos en los que hay que tener en cuenta que la producción y la recepción no se producen en el mismo momento. Finalmente, será preciso el conocimiento de la tipología de textos y su estructura (descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo) y especialmente de los géneros propios del ámbito de actividad profesional y sus convenciones.

En cuanto a la metodología, tenemos diversos métodos a disposición: estudio de casos, simulaciones, proyectos, enfoque por tareas y presentaciones orales, sobre los cuales no voy a extenderme puesto que van a ser suficientemente tratados en el transcurso de este congreso.

Para finalizar, quisiera hacer hincapié en la importancia que tiene la elección de los materiales y recursos didácticos, destacando de manera especial la importancia de la

utilización de los recursos audiovisuales en la presentación y comprensión de los aspectos de una situación de comunicación y la integración de la tecnología multimedia. Las grabaciones en vídeo, comerciales o tomadas de los medios de comunicación, y los recursos multimedia tienen la propiedad de presentar de manera integrada todos los elementos que conforman una situación (lengua, lenguaje corporal, modales, conducta, indumentaria, reacciones), lo que facilita la percepción. Desde el punto de vista de la intervención didáctica, inciden positivamente en la comunicación de los aspectos culturales y determinan un cambio en cuanto a los conocimientos previos. Por otra parte, las aplicaciones multimedia y el uso del ordenador permiten poner en práctica estrategias y herramientas que forman parte de la vida profesional cotidiana y transmiten la sensación de realidad y de relevancia del proceso de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, establecen la conexión entre el aula y el mundo laboral, el contexto profesional, que es la razón fundamental de esta situación de enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía

- Aguirre Beltrán, B. (1998) Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos. *Carabela* (44), 5-29, Madrid, SGEL.
- Aguirre Beltrán, B. (1998) Comunicación y cultura en situaciones profesionales: saber ser, saber estar y saber hacer. *Frecuencia L* (7), 19-24, Madrid.
- Argyle, M. (1975) *Bodily Communication*. Nueva York, International University Press.
- Austin, J. L. (1962) *How to do Things with Words*. Londres, Clarendon Press.
- Brown, H., Yule, G. (1983) *Discourse Analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Escandell, M. V. (1996) *Introducción a la pragmática*. Barcelona, Ariel.
- Grice, H. P. (1975) *Logic and conversation*. En P. Cole y J. L. Morgan (eds.) *Syntax and Semantics* (3), Nueva York, Academic Press.
- Hall, E. T. (1959) *El Lenguaje Silencioso*. Madrid, Alianza Editorial.
- Hall, E. T., Hall, M. R. (1981) *Understanding Cultural Differences*. Yarmouth, Maine Intercultural Press.
- Hymes, D. (1972) *On communicative competence*. En J. B. Pride y J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin.
- Leech, G. N. (1983) *Principles of Pragmatics*. London, Longman.
- Levinson, S. (1983) *Pragmatics*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Poyatos, F. (1983) *New Perspectives in Nonverbal Communication*. Oxford, Pergamon Press.
- Poyatos, F. (1994) *La Comunicación no Verbal*, 3 vols. Madrid, Itsmo.
- Schefflen, A. E. (1984) *Sistemas de Comunicación Humana*. Barcelona, Kairós.
- Searle, J. R. (1969) *Speech Acts*. Cambridge, Cambridge University Press.

- Swales, J. (1990) *Genre analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Urbina, J. A. (1994) *El Protocolo en los Negocios*. Madrid, Temas de Hoy.
- VV. AA. (1987) *Actas del V Congreso de Lingüística Aplicada*. Pamplona, AESLA.
- Wainwright, G. R. (1987) *El Lenguaje del Cuerpo*. Madrid, Pirámide.

La negociación intercultural: un punto de encuentro La relación del uso de la lengua y los valores culturales

Andreu van Hooft, Hubert Korzilius

*Center for Language Studies / Bedrijfscommunicatie
Universidad de Nimega (Holanda)*

El 14 de mayo del año 1992, dos meses antes de que los juegos olímpicos se celebraran en Barcelona y un mes después de que se inaugurara la Exposición Internacional de Sevilla, ofrecí una ponencia a los miembros de la Cámara de Comercio de Nimega (Países Bajos) titulada “Una nueva forma de aproximación para un nuevo miembro. España 1975-1992: de una sociedad cerrada a una sociedad abierta”. Al finalizar dicha ponencia y en el turno de preguntas, uno de los empresarios asistentes narró una experiencia sobre un encuentro con fines comerciales que tuvo en Madrid con un empresario de esa ciudad y planteó un par de preguntas relacionadas con su percepción sobre como transcurrió en su opinión ese encuentro intercultural. Me voy a tomar la libertad de narrarles, a pesar de los tópicos que puedan aparecer, este caso particular.

El empresario neerlandés era el jefe del departamento de ventas y exportación de una mediana empresa de Nimega y había concretado con anterioridad una cita con su homólogo español para mostrar sus productos y, si se daba el caso, cerrar un trato de compra-venta. Llegado el día, el hombre de negocios neerlandés se presentó a la cita a la hora acordada mientras que su interlocutor español llegó con unos 20 minutos de retraso aproximadamente. Este hecho supuso para él, según afirmó entonces, un choque psicológico. La confianza en sí mismo y sus productos fueron puestos a prueba. Según nos explicó, mientras pasaban los minutos de espera y a medida que el hombre de negocios español se retrasaba, aumentaba su inseguridad y la sospecha de que el interlocutor español no tenía mucho interés por su producto y, aún menos, por su presencia. Para el hombre de negocios neerlandés cada minuto que pasaba era un minuto de más. Unos minutos que le alejaban de la posibilidad de conseguir que el viaje emprendido y la negociación por iniciar se cerraran con éxito. La certeza de un fracaso crecía en proporción inversa. La negociación aún no había tenido lugar y estaba casi convencido de que todo iba a ser en vano.

Así empezó este hombre de negocios neerlandés el encuentro: hecho un manojo de nervios, inseguro sobre la seriedad con que sería tomado por parte de su interlocutor, dudando sobre la relevancia del contenido de la negociación comercial que iba a comenzar, abrumado por la incertidumbre del momento. Podría especularse que el empresario español utilizó expresa y conscientemente este recurso no verbal precisamente para poner en situación de desventaja a su interlocutor y, así, intentar sacar provecho de la misma. No obstante y como se verá más adelante no fue este el caso. A pesar de que no falten otras situaciones similares en que esta estrategia sea utilizada precisamente como recurso para conseguir el efecto antes comentado u otros parecidos.

La sorpresa del negociante neerlandés, una vez empezado el diálogo y durante el transcurso de la negociación misma, fue observar que su interlocutor no sólo mos-

traba interés por su producto sino que, como parecía confirmarlo el rumbo que tomaban las negociaciones, la probabilidad de que ésta se cerrara con éxito era cada vez mayor. El empresario neerlandés se quedó atónito al ir comprobando que sus expectativas iniciales fundamentadas en su interpretación y valoración del comportamiento de su interlocutor español, la falta de puntualidad en este caso, no habían sido las más adecuadas. Al hilo de este caso, el empresario neerlandés formuló las siguientes preguntas: ¿Los españoles llegan siempre tarde a sus citas comerciales? ¿Por qué no son puntuales como los holandeses? ¿Cómo es posible que esa falta de cortesía –interpretada por él como una muestra de falta de respeto– no se reflejara en el decurso de la negociación misma?

En términos parecidos se expresaba recientemente el empresario americano Bertram Schader residente en España desde 1961 en un artículo de Vicente Verdú titulado “Cómo nos ven” aparecido en el suplemento de *El País semanal* del 2 de julio de este año (2000, p. 55). Este empresario americano comenta, en respuesta a una breve encuesta realizada a un grupo de extranjeros residentes en España, que los españoles tienen como parte negativa, entre otras y después de nombrar las partes positivas, la falta de cortesía comercial. Este tópico aparece también en el libro *Understanding Global Cultures*. Su autor, M. J. Gannon, no sólo describe este lugar común y, según parece, rasgo típico de los españoles con estas palabras: “In addition, like arabs, Spaniards are generally relationship-oriented. So, as with their propensity toward material sharing, Spaniards’ concept of time focuses on interpersonal interactions. Thus, for example, completing natural cycle of a conversation or other human interaction takes on more importance for the Spaniards than punctuality” (1994: 175). Además, también presenta y hace suya la tesis dada por Hall y Hall (1990) que explicaría esta forma de actuar de los “españoles”, afirmando lo siguiente: “Spaniards have a polychronic orientation toward time, doing several activities simultaneously while being highly involved in interactions” (Gannon 1994, p. 175).

Mi sorpresa fue precisamente que alguien cuya competencia lingüística del idioma español era suficiente para emprender negocios por tierras españolas manifestara tal desconocimiento sobre las convenciones y la forma de entender el tiempo por parte de una parte de los ciudadanos españoles. Y poder así constatar que su pobre nivel en cuanto a la competencia intercultural, le supusiera tal obstáculo y problema incluso antes de empezar la negociación comercial con su interlocutor español. Para el hombre de negocios neerlandés, todo aquello que se apartara de su propio mundo de la experiencia era medido, sopesado e interpretado, por lo menos hasta el malentendido comentado arriba, a través de su percepción y actitud frente al tiempo y las convenciones sociales que se desprenden de las mismas. De lo dicho se puede inferir que para una parte importante de los neerlandeses respetar la puntualidad, tanto en citas o encuentros formales como informales, es una forma de manifestación de respeto hacia el otro.

De esta situación práctica y otras semejantes se puede destilar lo siguiente: en la comunicación intercultural pueden darse con bastante facilidad situaciones conflictivas antes, mientras y después de una negociación que van más allá del nivel de corrección de uso de una lengua extranjera o una lengua franca, que van más allá de la competencia lingüística. El nivel de conocimientos, la comprensión adquirida y el nivel de

aceptación de las diferencias o divergencias culturales, es decir, la competencia intercultural, son necesarios para, entre otras cosas, reducir el nivel de inseguridad de los interlocutores.

Estos conflictos en el ámbito de los encuentros interculturales (comerciales) en los que el trasfondo cultural nacional puede ofrecer una explicación del porqué se dan una actitud, actuación y percepción divergentes ante un mismo hecho entre dos o más individuos pertenecientes a distintas nacionalidades es el campo de investigación de autores como G. Hofstede (1991), F. Trompenaars et al. (1993, 2000), M. Gannon (1994) y S. Schneider et al. (1997) cuyos trabajos e investigaciones de campo tienen enfoques principalmente socio-demográficos, etnográficos y antropológicos. Sobre las aportaciones, puntos fuertes y débiles tratará la primera parte de este artículo.

El conflicto de la anécdota nos lleva a formular la pregunta de si hubiera sido posible evitar el mal trago que sufrió el negociador neerlandés. Las implicaciones de esta pregunta con la enseñanza no escapan a nadie. En caso de que la respuesta sea afirmativa, sigue esta otra pregunta: ¿Cómo puede activarse la competencia intercultural de una forma efectiva en los estudiantes universitarios de lenguas y comunicación? O dicho de otra manera: ¿Cómo puede conseguirse que un individuo sea consciente de las divergencias y convergencias culturales a nivel nacional y de empresa y de las implicaciones de éstas en la interacción verbal y no verbal propia y de los otros? Sobre las posibles respuestas a esta serie de preguntas nos ocuparemos en la segunda parte de este artículo.

Lengua y cultura. Valores, normas y uso de la lengua. La tensión entre los enfoques y las soluciones de los modelos aportados arriba y su posible aplicación para el análisis del discurso de las negociaciones comerciales en particular, y de la comunicación intercultural en general en sus manifestaciones escritas en textos instructivos (manuales de uso) y textos persuasivos (anuncios, folletos), serán tratados en la tercera y última parte.

Los enfoques socio-demográfico, antropológico y etnográfico

La literatura que trata este tipo de problemas y conflictos interculturales es ingente. Pasando por la descripción y análisis casuísticos de enfoque socio-antropológico o etnográfico (Maalouf, 1998; Oliveras, 1999), hasta los estudios de enfoque socio-demográficos (Hofstede, 1992 y Trompenaars, 2000). En estos dos últimos se intenta realizar un mapa, ofrecer una tipología en la que se presentan las características culturales, las normas y los valores nacionales de diferentes países, para establecer el grado de convergencias y divergencias entre las sociedades, los hombres y las mujeres pertenecientes a un país u otro, y de esta manera facilitar el conocimiento, la toma de consciencia y aceptación de lo otro, lo diferente.

En síntesis, la teoría y el modelo de Hofstede —el autor más citado en este terreno— consisten en reducir el complejo binomio conceptual cultura-nación a una cantidad determinada y finita de dimensiones con características interrelacionadas mediante las cuales intenta establecer una tipología resultado de la descripción y medida de las características culturales de más de 70 países. Hofstede estableció cuatro dimensio-

nes: la distancia de poder, la reducción de la inseguridad, masculinidad *versus* feminidad y colectivismo *versus* individualismo. A estas cuatro dimensiones y partiendo de los resultados de la investigación que realizó M. Bond (1987), entre otros, sobre una serie de países del Lejano Oriente, añadió una quinta dimensión: orientación a corto plazo *versus* orientación a largo plazo. Estas cinco dimensiones conforman la base de la investigación de campo de grandes proporciones realizada en dos etapas, entre finales de los 60 y principios de los 70 y en la que participaron más de 100.000 empleados de IBM repartidos, como decía antes, entre más de 70 países.

No entraremos en detalles y no presentaremos los resultados de un trabajo innovador y admirable como el de Hofstede. Sobre su obra y los resultados de este investigador se ha escrito mucho por él mismo y por otros a los que remito desde aquí (véase M. Gerritsen, 1998). Pero a nadie se le escapará, siguiendo las observaciones críticas de, entre otros, C. Jansen (1999) que las conclusiones de Hofstede se basan en datos tomados hace más de treinta años y que además la población encuestada era muy especial. Además y para conseguir un mayor grado de homogeneidad de la muestra, Hofstede mismo indica que determinó que las encuestas sólo fueran respondidas por los empleados de la compañía multinacional IBM. Con esta elección se aumentó el margen de confianza de tal manera que los resultados pueden relacionarse con las diferencias de las sociedades a las que pertenecen los encuestados y no a las diferencias del tipo de organización en la que pudieran trabajar las personas encuestadas.

A pesar de ello, todavía podemos constatar un serio problema en cuanto a la representatividad de la muestra seleccionada por Hofstede. A nadie se le escapará que la afinidad entre los empleados de IBM y algunos países es más predecible y fácil de fijar que otros. Así y a los habitantes de un país occidental como Canadá o Dinamarca les resultará más fácil reconocerse en las normas y valores de los empleados locales de IBM, que a los habitantes de países africanos o asiáticos. Este hecho es fundamental si se tiene en cuenta el momento histórico y el tipo de empresa. Eran los años 60 y estamos ante la fase fundacional de las aplicaciones informáticas y de la fabricación de ordenadores para empresas y consumidores. Los empleados de la multinacional americana IBM, pionera en este sector, deberían ser rara avis para los ciudadanos, incluso los pertenecientes a países occidentales, de un mundo anclado, desde la perspectiva de hoy, en sistemas de producción y comunicación "tradicionales". Sin embargo, Hofstede relaciona directamente y a nivel de nacionalidad los resultados obtenidos y las conclusiones. Eso presupone y elimina las diferencias culturales que pueden constatarse en muchos países en los cuales viven y conviven o no grupos procedentes de distintas etnias o culturas que, sin embargo, comparten una misma nacionalidad.

La validez universal de la encuesta manejada también es problemática como el mismo Hofstede señala. El instrumento utilizado para realizar las mediciones fue originalmente diseñado para comprobar el grado de cohesión del grupo de empleados de esta empresa y, por lo tanto, averiguar hasta qué punto la cultura empresarial de IBM era más o menos compartida por los miembros de esta organización. Es decir, averiguar si la cultura empresarial de IBM era fuerte o débil. De ahí que el cuestionario sea menos adecuado para realizar investigaciones interculturales donde se requiera la participación de personas pertenecientes a otro tipo de grupos.

Otro aspecto no menos relevante en el contexto de este tipo de trabajos es la importancia, el espacio y la valoración que este autor y otros autores dan a la lengua, al uso de la lengua como vehículo de la comunicación intercultural en general y la negociación intercultural en particular en sus respectivas investigaciones. Resulta en cierta medida sorprendente constatar el breve y a veces muy escaso espacio que una parte muy importante de los investigadores de la comunicación intercultural dan a la lengua y al uso de la lengua en sus trabajos. Sirvan de ejemplo los siguientes datos. Trompenaars y Hampden-Turner, en su trabajo sobre la comunicación intercultural que se extiende en más de 265 páginas, dedican a la lengua un escueto párrafo titulado "The spoken word" (2000: 75) y, estrictamente analizado, una línea en el párrafo titulado "Language and meta-language" (2000: 205); Hofstede (1991) dedica más espacio y atención a la lengua que los autores anteriores. Aquí, aparecerá tratada más o menos extensamente en unas 17 páginas de un libro que tiene un total de 352 páginas. Schneider y Barsoux, en su libro *Managing across cultures* (1997) dedican atención en 9 páginas de las 265 que conforman el volumen a temas relacionados con la lengua y su uso. Por último, cierra este breve bosquejo el trabajo de Gannon (1994). De las 375 páginas sólo dedicará un par de líneas y a lo sumo un par de párrafos a la lengua a lo largo de 11 páginas. Se fijará sobre todo en el tema de la presencia de diversas lenguas en países como España, Nigeria y la India; y la existencia, a su vez, de diversos dialectos en un mismo país.

La mayoría de los autores citados reconocen explícita o implícitamente la importancia de la lengua. Pero el espacio y la atención dados por estos autores es, como indicaba antes, mínimo. Una vez verificado este hecho cuantitativamente, paso a observar la forma en cómo enfocan y tratan la lengua dichos autores y ofrezco un breve análisis cualitativo de sus respectivos discursos. Trompenaars y Hampden-Turner, después de afirmar la importancia de la lengua hablada, pasan a comentar ciertas obviedades sobre, por ejemplo, la ventaja de la que parten los países de habla inglesa por ser el inglés lengua franca y la desventaja que ello conlleva para los hablantes de habla inglesa que quieren hablar una o más lenguas extranjeras. Y añaden otra dificultad para estos hablantes "which is that it is very difficult ever to speak another language; its nationals will only allow you (es evidente a quien va dirigido el discurso de este libro) so much accent before switching to English themselves" (2000: 75). Aún más sorprendente es la forma en la que estos mismos autores esquivan y evitan el tema de la lengua, el uso de la misma, como objeto de estudio y eslabón no poco importante de la cadena comunicativa, sea o no intercultural, con esta misteriosa y muy ambigua sentencia: "Since we are stuck with the structure of language, it is as well as to consider how language achieves reconciliation" (2000: 205).

Hofstede señala además la importancia obvia del conocimiento de lenguas extranjeras para facilitar la comunicación intercultural (1991: 263) y presentará los datos del Eurobarómetro (1987) de la Comisión Europea. En este sentido, y si se comparan estos datos con los más recientes, los del año 1997 (Eurobarómetro 2000), podemos concluir que en su conjunto se mantiene la clasificación de los países consultados, aunque el índice general de la cantidad de lenguas extranjeras habladas y la actitud ante las lenguas extranjeras ha mejorado. Es muy interesante indicar que la variación más significativa se da en la actitud manifestada por los españoles comprendidos entre 15 y 24 años: un 68% de los encuestados decía no

hablar un idioma extranjero, según los datos del año 1987; diez años más tarde un 58% dice hablar un idioma extranjero y la actitud ante el aprendizaje de las lenguas extranjeras es muy positiva. Este mismo autor relativizará la relación entre lengua y cultura. Comenta la conocida posibilidad de que una cultura se exprese en diferentes lenguas e indica la existencia de lenguas francas como vehículos de comunicación de distintas culturas o entre distintas culturas. De forma breve y anecdótica se referirá al problema de la comprensión del humor expresado en lenguas extranjeras. Humor que en muchas ocasiones se escapa a aquellas personas que no dominan una lengua o incluso la dominan (1991, p. 264). A vuelapluma toca cuestiones como la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras, las relaciones entre el tabú y la lengua: expresiones racistas y sexistas, la aproximación a los inmigrantes.

Otros autores (Schneider et. al., 1997, p. 40) se referirán a la importancia de la lengua y citarán las conocidas observaciones de Humboldt, el filósofo E. Cassirer o del lingüista norteamericano Whorf que llegaban a decir que cada lengua refleja y comporta una visión del mundo (*Weltanschauung*). La lengua como prisma a través del cual sus usuarios están condenados a ver el mundo; y que nuestra visión del mundo está determinada, predeterminada incluso, por la lengua que hablamos (cf. Mounin, 1974, p. 63). Y, cómo no, darán los ejemplos ya tópicos de los diversos estados de la nieve, la arena del desierto y los diferentes nombres dados a esas realidades extra-lingüísticas por, para el primer caso, los esquimales y, para el segundo, los beduinos del desierto del Sahara.

Se fijarán muy someramente y sólo a modo de ejemplo en los malentendidos que se pueden dar cuando una persona habla en un idioma extranjero (Hofstede, 1992, p. 105) como, por ejemplo, “los falsos amigos”. O simplemente se dedicarán a enumerar las diferentes lenguas que se hablan o los dialectos que pueden conocerse en un mismo estado, país o región (M. J. Gannon, 1994). Schneider (1997, p. 197) afirma incluso que la sintaxis de una lengua como el inglés acepta más la interrupción que la sintaxis de, por ejemplo, la lengua alemana, cuya disposición sintagmática obliga a esperar al receptor hasta que el final de la frase sea emitido para poder captar todo el significado del mensaje.

Por último, una de las aportaciones más sugerentes y útiles que presentan Hofstede (1992, p. 163) y Schneider et al. (1997, p. 196-198) por su posible aplicación como modelo de análisis de textos y discursos interculturales, negociaciones comerciales, etc., es la que hace referencia a la propuesta de Hall (1959, 1976, 1990) en la que se plantea una clasificación bipolar de la comunicación relatada a dos tipos muy globales de cultura: los países anglosajones, germánicos y escandinavos –y ahora por el proceso de convergencia político y económico y, por extensión, el mundo occidental– tendrían una cultura de *low context* donde los valores y normas son explícitos y están fijados en documentos y el uso de la lengua sería directo y lineal. Y los países asiáticos y latinos tendrían un tipo de cultura *high context* en la cual las normas y los valores son implícitos y están enraizados en tradiciones fundamentalmente transmitidas oralmente y que se manifestaría en un uso de la lengua circular, digresivo e indirecto. No obstante esta dicotomía no está elaborada en detalle y, sin una escala gradativa, resulta muy simplificadora de la realidad.

El panorama es pobre, en ocasiones decepcionante y en otras interesante. Que esto sea así puede explicarse, en primer lugar, por los dominios científicos de los que proceden los investigadores y autores glosados antes: la organización de recursos humanos, etnografía, antropología, sociología empresarial y, en segundo lugar, por la conocida dificultad epistemológica señalada por lingüistas y filósofos del lenguaje (véase Mounin, 1974; y Eco, 1990) para establecer un puente entre la realidad lingüística y la realidad extra-lingüística.

La negociación intercultural desde los juegos de simulación

Nos preguntábamos en la introducción si hubiera sido posible evitar que el hombre de negocios neerlandés sufriera ese mal trago. Si bien es cierto que las obras antes comentadas de carácter descriptivo y contrastivo pueden servir de apoyo, este tipo de aproximación tiene otra desventaja: su estatismo y el peligro de que las tipologías ofrecidas puedan transformarse en estereotipos en manos de terceros. Otras obras a las que este negociador podría haber recurrido son aquellas que pueden clasificarse dentro de la categoría de trabajos de “Orientación normativa, prescriptiva o instructiva” (sigo aquí la clasificación de Alan Firth, 1995) en las que se dice al lector interesado cómo negociar, cómo ser el negociador ideal, e incluso cómo negociar con éxito en la práctica de la negociación comercial intercultural. Normalmente estas obras son de carácter impresionista y anecdóticas. Los títulos de las mismas son muy ilustrativos: *Cómo negociar con éxito*, *How to Become a Better Negotiator*, *Everything’s Negotiable When You Know How to Play the Game*, *The Anatomy of Persuasion: How to Persuade Others to: Act on Your Ideas, Accept Your Proposals, Buy Your Products or Services, Hire You, Promote You*.

Si bien el valor científico de estos libros es cuestionable, no hay que despreciar el impacto que pueden tener en los empleados que han seguido uno u otro curso fundamentado en uno de estos métodos. Estas obras normativas son importantes por la influencia que pueden tener en los empleados de empresas y organizaciones que lleven negociaciones, pues éstas pueden muy bien reflejar los esquemas, estrategias y uso del lenguaje que han adquirido a través de la lectura de estos libros o en los cursos que puedan haber seguido.

Otra vía puede clasificarse como la de las obras de “orientación abstracta”. En contraste con las obras anteriores, aquí se ofrecen modelos hipotético-deductivos en los que se presentan o se suprimen una serie de variables planteadas como un juego de simulación que en el caso de la negociación intercultural nos lleva a un enfoque contrastivo e interactivo. La interacción entre individuos será aquí el factor determinante. Bolten afirmará siguiendo, como él mismo indica, a Gudykunst y Kim (1984) y Sarbaugh (1979): “the degree of homogeneity of a nation’s way of life is in turn relatively low and thus the study of intercultural communication only seems worthwhile if its is handled as an area of interpersonal communication” (1993: 341). En el sentido de que la comunicación real no tiene lugar entre determinados grupos, sino que siempre es resultado del contacto entre personas, un acto interpersonal entre individuos, cuyas formas de vivir y los contextos sociales de los que proceden pueden ser, en mayor o menor medida, diferentes.

Cuando dos o más personas pertenecientes a una u otra empresa y procedentes de diferentes culturas están en situación de interacción, llevan consigo su bagaje cultural, pero también salen de su propio medio cultural y de negocios y crean una nueva situación y contexto que llamaremos "transaccional culture" y que nunca es estática (Bolten, 1993; Varner, 2000). Este hecho implica que el decurso, las actitudes y actuaciones de los negociadores y los contenidos mismos de las negociaciones son difíciles de predecir. Lo que supone que las personas que están llevando a cabo una negociación intercultural deben reconocer sus propios criterios para enjuiciar su propia imagen y las de los otros, y ser capaces de ajustar y modificar esos mismos criterios de enjuiciamiento a la luz de nuevas evidencias. La propia imagen y la que se tiene de los otros influye en nuestra forma de comportarnos. De ahí que normalmente en los juegos de simulación se dé atención a la observación y reflexión, mediante el análisis de, por ejemplo, las grabaciones de vídeo de las negociaciones realizadas, del comportamiento verbal y no verbal de cada participante.

Una limitación de este enfoque es, evidentemente, el mayor o menor grado de alejamiento o proximidad de estos juegos de simulación a las negociaciones naturales que tienen lugar cada día. Sin embargo y como en el mundo real, también en las negociaciones simuladas el objetivo es tomar decisiones aceptables para ambas partes partiendo del principio de colaboración. Las personas se relacionan entre sí en un intento comunicativo para acomodar sus diferencias de interés potenciales o reales con el objetivo de tomar decisiones de mutuo acuerdo en materias importantes (A. Firth, 1995, p. 7).

En la Escuela Superior de Negocios de Arnhem (HEAO) y desde el año 1997 hasta este año 2000 se está aplicando un juego de simulación de negociación intercultural (Bolten, van Hooft et al. 2000) en el que participan estudiantes procedentes de universidades francesas, alemanas, españolas, rusas, americanas e inglesas. El objetivo principal de este juego es conseguir que los estudiantes adquieran una mayor conciencia de las diferencias y analogías culturales, de sus posibles a priori fundamentados en los estereotipos y generalizaciones sobre las otras culturas y los demás participantes procedentes de diferentes países. De lo que se trata aquí es de mejorar su competencia intercultural.

En la tarea final de este juego los participantes deben presentar un informe en el que exponen una reflexión sobre su participación y la del resto de personas que han realizado la negociación intercultural a partir de un cuestionario. Presentamos aquí y a modo de ejemplo las preguntas que están relacionadas con las áreas de la imagen propia y la de los otros negociadores, el decurso de la negociación y el uso de una lengua extranjera:

¿Qué imagen tenía sobre la propia empresa y sobre las empresas candidatas a participar en la joint-venture? ¿Cambiaron estas imágenes durante las negociaciones?... En caso afirmativo ¿cómo? ¿Qué imagen tiene ahora, después de las negociaciones, sobre su propia empresa? Y ¿qué imagen tiene después de las negociaciones sobre la compañía con la que han formado la joint-venture?

Durante el proceso de la negociación ¿qué aspectos verbales/no verbales, para-verbales y extra-verbales influyeron en el proceso?

En cuanto al uso de una lengua extranjera: ¿Cómo experimentó el hecho de usar una lengua extranjera en vez de su lengua materna durante las negociaciones? ¿Mostró sus sentimientos o habló de ello durante el proceso comunicativo? El uso de la lengua extranjera, ¿condicionó su comportamiento? Bolten, van Hooft et al. (1999).

A raíz de este ejercicio de reflexión, un participante neerlandés afirmó sobre el comportamiento observado en la cinta de vídeo tomada durante las negociaciones entre los miembros de la empresa francesa y la española, nativos en ambos casos:

The most striking aspects within the communication process were not so much present between our company and our joint-venture partner, but are mainly related to the French/Spanish joint-venture. [...] When examining the verbal and non-verbal, the French and Spanish teams were much louder, noisier and seemed to be unorganised. I believe this could best be described as a beehive, where everything seems chaotic and unstructured, whereas they all work together for the common goal. [...] (Felius, 2000)

Después de indicar que los españoles y franceses se tocaban más concluye su valoración con estas palabras: "In some way, this seems like the epitome of democracy but I doubt its effectiveness in the long run" (Felius, 2000). En cuanto a los participantes holandeses y alemanes con los que cerraron su joint-venture, señala el parecido entre unos y otros, la disposición de los miembros de cada grupo a delegar el poder y determinar las funciones de cada miembro, y la aceptación de cierta jerarquía para facilitar la toma de decisiones y conseguir los objetivos predeterminados.

El interés motivado por los resultados cualitativos de esta primera prueba y, desgraciadamente, la falta de concreción en las respuestas de una parte importante de los participantes nos lleva a formular la necesidad de averiguar cómo y hasta qué punto este juego de simulación puede incidir en el cambio o no de la propia percepción de los participantes y la de los otros como negociadores interculturales. Éste será el objetivo de una próxima investigación en la que a partir de dos cuestionarios basados en los criterios antes mencionados mediremos la imagen que los participantes tienen sobre sí mismos y los otros, antes y después de haber participado en el juego de simulación de la negociación intercultural. Los resultados obtenidos se compararán con un grupo de control, lo cual nos permitirá fijar el efecto de estas jornadas interculturales. Aún a sabiendas de que el método ideal sería hacer un seguimiento de las mismas personas que han participado en dicho seminario en sus funciones futuras en empresas y organizaciones, en sus actuaciones futuras como negociadores interculturales. Este enfoque nos llevaría a un método de análisis de "orientación etnográfica", en el que mediante observaciones de campo, encuestas y entrevistas realizadas después de una negociación se persigue averiguar la percepción de los negociadores sobre las negociaciones reales, sobre su participación y la de la otra parte, el proceso. Pero entre la realidad y el deseo hay barreras, y hoy por hoy éstas últimas todavía son insalvables.

El uso de la lengua y los valores culturales: un final abierto

Parece ser que existe un acuerdo de la importancia y influencia de la cultura, los valores y normas, sobre la actitud y la práctica de las personas durante el proceso de comunicación en general, y el de las negociaciones comerciales interculturales en particular. Desde España, propuestas como las de Felices Lago (1999, 2000) que definen de la importancia del tema económico como parte integrante de la cultura de un país y su propuesta para la elaboración de un manual socio-cultural de la economía sectorial española a partir de unidades léxicas, expresiones y enunciados para la enseñanza de ELE; los trabajos de Montes Granado (1995) sobre la toma de conciencia de la dimensión socio-cultural de la lengua y Romero Gualda (1993) sobre el vocabulario y la interacción cultural, junto a las declaraciones programáticas de la revista electrónica *Espéculo* (2000) son, entre otras, propuestas que confirman lo dicho antes.

Sin embargo, ¿existen un modelo y una teoría que nos permitan establecer las relaciones entre cultura y lengua? ¿Qué indicadores lingüísticos expresarían una orientación a la colectividad y cuáles la orientación a la individualidad a nivel de léxico, de frase y de texto? Pongamos por ejemplo las negociaciones comerciales en las que aparezca el uso continuado de la primera persona del singular y se enfoquen desde un emisor singular, a pesar de que éste pueda hablar en representación de un grupo, una organización, una empresa, un estado, el yo mayestático incluido. ¿Puede ser un indicador de una persona que procede de una sociedad individualista, o se trata más bien de un individualista que se aparta de la media de un país colectivista? El modelo "high context low context" de Hall (1976) ¿agota todas las posibilidades? ¿En qué dirección puede desarrollarse? Ya en 1971 Bernstein formulaba la siguiente pregunta: ¿cómo funcionan los mecanismos de transmisión de los valores culturales, las normas y el saber de una generación a otra? Esta era la pregunta central a la que intentó responder con una serie de trabajos (Bernstein, 1971, 1973, 1975) y mediante su modelo de "código elaborado/código restringido". Bally con su teoría de la elaboración, L. Spitzer y Martinet (cf. Mounin, 1974) avanzarán la hipótesis de que puede existir una estilística colectiva, un estilo y una connotación que pueda adjudicarse a un grupo (criterio horizontal), una clase (criterio vertical), una región, un país o una época, pasando siempre por los individuos que lo componen.

Estas propuestas nos llevan a la cuarta vía (A. Firth, 1995) la de "Orientación experimental" en la que el análisis del discurso de las negociaciones reales, sean o no interculturales, pasan a formar el corpus objeto de estudio. Esta vía es la menos transitada y la que se acercaría más al uso de la lengua en sí y su posible relación con los valores culturales. Esta vía, en cuanto al género de la "negociación comercial intercultural" es transitada en los trabajos de Heydenfeldt (2000) donde se compara, a través de un análisis de contenidos, la actuación verbal de negociadores mexicanos y norteamericanos a partir de la dimensión individualismo/colectivismo. O el trabajo de H. E. Marriott (1995) que aplica la taxonomía de "deviations from the norm of the base language" de Neustupny (1985) para analizar las diferencias entre un negociador australiano y otro japonés. Las diferencias encontradas en la actuación y elecciones discursivas de ambos negociadores pueden relacionarse con el país, la cultura de origen de los negociadores. Pero como la misma investigadora indica, las diferencias también podrían explicarse por el rango, la función y el poder en la toma de decisiones de uno

y otro: el negociador australiano es director y propietario de su empresa; y el negociador japonés forma parte del departamento de compras de una gran empresa. Otros trabajos como los de M. Singelis y Brown (1995) y Ulijn (2000) siguen, más o menos fieles, esta vía. El interés y la importancia que toma aquí el discurso es evidente, si bien el precio que se paga también es alto. Primeramente, la representatividad de los resultados obtenidos: ¿en qué medida la(s) negociación(es) analizada(s) está(n) por todas las negociaciones posibles? En segundo lugar, ¿hasta qué punto pueden explicarse las diferencias observadas en el ámbito del discurso individual a partir de las posibles diferencias culturales entre los países de origen de los negociadores? Y, por último, ¿hasta qué punto otras variables, fuera o no de control, pueden condicionar o no los actos de habla en las negociaciones interculturales?

Sirva de cierre, a pesar de que la situación, el contexto y el protagonista procedan de otros lares, el caso van Gaal. En concreto, la relación y comunicación de este entrenador con la prensa deportiva barcelonesa y española, con una parte importante “dels socis” y con algunos jugadores del equipo F.C. Barcelona. Una relación que, a tenor de lo aparecido en prensa y las entrevistas televisadas que el mismo van Gaal protagonizó, podríamos caracterizar como muy poco fluida. Quizás una razón que explique dicha relación tensa entre uno y otro sea el pobre nivel de competencia lingüística manifestado por van Gaal durante sus entrevistas con la prensa incluido el “yo me voy” con el que se despidió. Por otro lado, podría interpretarse que su orientación a decir todo explícitamente y la linealidad del discurso sean un “ejemplo” de una forma de comunicación *low context* propia de los holandeses. La manifestación de un rasgo de la cultura neerlandesa a través de uno de sus ciudadanos. O bien, ¿hay que atribuirlo a las características individuales de van Gaal? El efecto, el choque entre unos y otro quizás vendría además reforzado por la posible orientación hacia un tipo de comunicación más *high context*, menos directa, lineal y más implícita por parte de la prensa deportiva y “els socis” del Barça.

Bibliografía

- Bernstein, B. (1971, 1973, 1975) *Codes, codes and control*, vols. I-II-III: Theoretical studies towards a sociology of language. London, Routledge & Kegan Paul.
- Bolten, J. (1993) Life-World games: the theoretical foundation of training courses in intercultural communication. *European journal of education*. Vol. 28. No. 3, pp. 339-48.
- Bolten, J. (1999) *Intercultural negotiation training*. Sterenfels, Wissenschaft und Praxis.
- Bolten, J., van Hooft, A. et al. (1999) *La negociación Intercultural: Un ejercicio práctico*. *Intercultural negotiation training*. Sterenfels, Wissenschaft und Praxis.
- Bond, M. et al. (1987) Chinese values and the search for culture-free dimensions of culture. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 18, pp. 143-164.
- Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura (2000) *Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de la calidad*. Bruselas, CE.
- Eco, U. (1990) *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Barcelona, Lumen.

- Felices Lago, A. (1998/2000) Claves sociales y culturales para comprender y enseñar la terminología de la economía sectorial española. *Actas del Primer Simposio Internacional: El Español: Lengua Universal, Multicultural y Multifuncional*. Jana Lenghardtová (ed.) Bratislava: Universidad de Economía de Bratislava y Proyecto TEMPUS-PHARE S-JEP 09297/95, pp. 20-29. [También puede leerse en la revista electrónica Espéculo en la siguiente página web: <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/>]
- Firth, A. (1995) *Introduction and overview*. A. Firth (ed.) The discourse of negotiation. Studies of language in the work place. Oxford, Pergamon. pp. 3-39.
- Gannon, M. (1994) *Understanding global cultures*. London, Sage.
- Gerritsen, M. (1998) The role of culture in communication. How knowledge of differences in communication between cultures may be the key to successful intercultural communication. *South-African Journal of Linguistics*. Suppl., 35, pp. 28-50.
- Hall, E. (1959) *The silent language*. Garden City, N. J., Anchor.
- Hall, E., Hall, M. (1990) *Understanding cultural differences*. Yarmouth, ME. Intercultural Press.
- Heydenfeldt, J. A. (2000) The influence of individualism/collectivism on Mexican and US business negotiation. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, pp. 383-407.
- Hofstede, G. (1992) *Allemaal andersdenkenden. Omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam, Contact. Versión inglesa (1991) *Culture and organisations: software of the mind*. London, MacGraw Hill.
- Jansen, C. (1999) *Zo werk dat*. Nijmegen, Universiteit Nijmegen.
- Maalouf, A. (1998) *Les identités meurtrières*. Paris, Grasset & Fasquelle.
- Marriot, H. E. (1995) *Deviations in an intercultural business negotiation. Discourse of negotiation. Studies of language in the workplace*. A. Firth ed. Oxford, Pergamon, pp. 247-267.
- Montes Granado, C. (1995) Awareness of the social-cultural dimension of language in the teaching of English as a second language at university level. *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada (AESLA)* [132], pp. 493-498.
- Mounin, G. (1974) *Claves para la lingüística*. Barcelona, Anagrama.
- Mounin, G. (1974) *Claves para la semántica*. Barcelona, Anagrama.
- Neustupny, J. V. (1985) *Problems in Australian-Japanese contact situations. Cross-cultural encounters: Communication and mis-communication*. Melbourne, Riever Seine, pp. 44-64.
- Schneider, S. C., Barsoux, J. L. (1997) *Managing across cultures*. London, Sage.
- Oliveras Vilaseca, Á. (1999) *Hacia la competencia intercultural en el aula de lengua extranjera. El choque cultural y malentendidos*. Madrid, Endinumen
- Romero Gualda, M. V. (1993) Enseñanza del vocabulario e interacción cultural. *Actas del III Congreso Nacional de ASELE* [117], pp. 179-188.

- Trompenaars, F., Hampden-Turner, Ch. (2000) *Riding the waves of culture. Understanding cultural diversity in Business*. London, Nicholas Brealey.
- Ulijn, J., St. Amant, K. (2000) *Mutual intercultural perception: How does it affect technical communication? Some data from China, the Netherlands, Germany, France, and Italy*. *Technical communication*, pp. 220-237.
- Verdú, V. (2000) "Cómo nos ven". *El País Semanal*, 2 de julio de 2000. Madrid, Prisa. pp. 42-46.

Interculturalidad en la comunicación científica

Hildegard Resinger

Resumen

Los textos escritos de comunicación científica a través de revistas especializadas se caracterizan por su alto grado de formalidad. Mediante un análisis cualitativo y cuantitativo de textos paralelos sobre ecología acuática, redactados en inglés, alemán y castellano, respectivamente, se trata de identificar diferencias culturales en torno a los/as autores/as de los mismos, con el objetivo de facilitar la traducción adecuada de estos textos.

Introducción

Hoy en día, el inglés es casi omnipresente en la comunicación científica, con el peligro de que se obvien valiosos trabajos escritos en otras lenguas. Muchas veces, los/as investigadores/as recurren ya a la traducción y publican sus artículos en inglés. Esta comunicación no pretende dar una respuesta a la pregunta literaria de si se debería notar o no la procedencia cultural del autor o autora de un texto que se leerá en una lengua y un entorno diferentes. Nos ceñimos aquí al contexto lingüístico-cultural original de tres de las grandes lenguas europeas para averiguar las diferencias que pueda haber y que influyan en la presentación de los resultados del trabajo científico. En otras palabras: ¿serían intercambiables los textos si se sometieran a una traducción ceñida al original o exhiben rasgos que los diferencian en función de su origen?

El corpus de estudio

El tema de este trabajo se inscribe en el contexto de un proyecto de tesis doctoral, que ha determinado la selección del corpus de estudio.

De un corpus inicial compuesto por 78 textos en castellano, 111 en inglés y 113 en alemán, extraídos de revistas de comunicación científica editadas en España, Gran Bretaña y Alemania/Austria/Suiza, respectivamente, se han seleccionado diez grupos trilingües de textos paralelos, para someterlos a un amplio estudio comparativo. Estos tripletes constituyen el corpus de estudio. Versan sobre diferentes aspectos de la ecología de las aguas y se han seleccionado con criterio temático para facilitar un posterior análisis terminológico. Los textos son, por tanto, aleatorios en cuanto a longitud y revista de publicación. En su conjunto, suman 44.039 palabras en castellano, 36.448 en alemán y 54.365 en inglés.

En el proceso de selección inicial, llamó la atención la relativa dificultad de encontrar un número suficiente de textos en castellano y alemán, respectivamente, frente a la abundancia de textos en inglés. A ello se debe que algunos de los textos del subcorpus alemán no pertenezcan estrictamente a la categoría de comunicación científica, sino que se dirigen también a un público más amplio. Esta diferencia se tiene presente oportunamente en los análisis cualitativos y cuantitativos a los que se somete el corpus.

El estudio cualitativo del corpus implica necesariamente un factor de subjetividad: la interpretación de las intenciones del autor. Este factor también está presente en la tarea de la traducción, por lo que entendemos que no distorsionará los resultados de este estudio, que están precisamente orientados a facilitarla.

Diferencias interculturales en los textos

Somos conscientes de las limitaciones en cuanto a forma, estilo y expresividad que pueda imponer el editor de una revista científica. No obstante, estas limitaciones provienen del mismo ámbito lingüístico-cultural que los textos (castellano, inglés y alemán, respectivamente), por lo que ayudan a encontrar lo que diferencia los grupos de textos entre ellos, según la lengua/cultura en que se inscriben.

En su macroestructura, los textos son similares. Presentan mayoritariamente una secuencia temática de Introducción - (Material y) Métodos - Resultados - Discusión (- Conclusiones) en los títulos de las secciones principales. No obstante, también observamos diferencias estructurales entre los tres grupos. Así, todos los textos españoles siguen estrictamente este esquema, los británicos en su gran mayoría, con la particularidad de que una sección Área de estudio se inserta entre Introducción y Métodos en cuatro de los diez textos, mientras en los españoles esta sección, en los casos en que aparece titulada por separado, siempre se encuentra como subsección dentro de Material y Métodos. En alemán, en cambio, no se observa un seguimiento tan estricto de la pauta general, y algunas de las secciones tienen un título diferente.

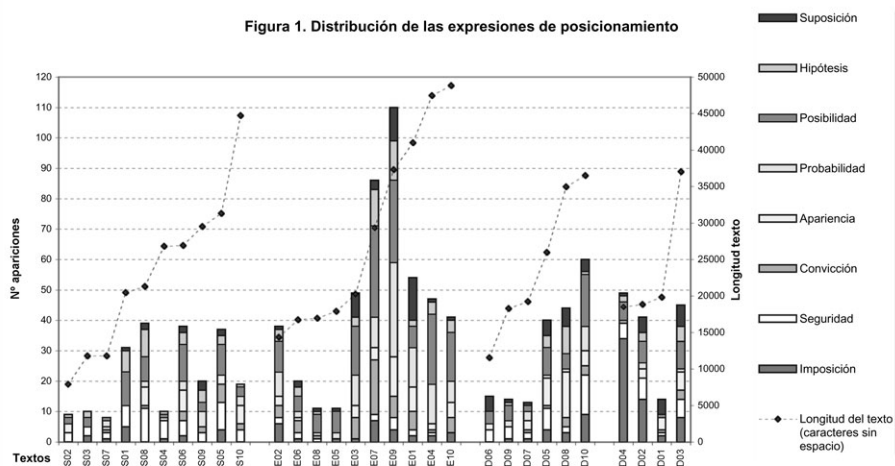
Después del título, el nombre del autor o autores ocupa una posición destacada en los artículos de comunicación científica. Interesa saber quién los escribe. Aquí es donde salta a la vista una clara diferencia entre los tres grupos de textos estudiados. Todos los textos españoles son escritos por colectivos de entre dos y cinco autores, con una media de 3,5, mientras en alemán predomina un solo autor o autora en los textos científicos y tenemos de dos a cuatro autores en los científico-divulgativos, con una media total de 2,0. Los textos en inglés ocupan una posición intermedia con 2,5 autores de promedio. También destaca que en los textos en alemán todos los autores y autoras se identifiquen con su nombre y apellido, en inglés la mayoría, mientras en castellano casi siempre se limitan al apellido o apellidos e iniciales del nombre, quedando así en un mayor anonimato.

Todos/as los/as autores/as rehuyen el protagonismo del “yo”. En los textos alemanes, además, tienden a evitar más que en los otros el plural académico, o sea, las formas del “nosotros” referidas a una o varias personas; dan preferencia a elementos despersonalizados como “vorliegende”, “diese” o “eigene” para referirse a sí mismos/as y su trabajo, u omiten cualquier referencia (“Beobachtungen”, “Untersuchungen”, etc.). Es en los textos en inglés donde se percibe el uso más intenso, tanto del plural académico y general como de la despersonalización. En castellano, en cambio, el uso de ambos es débil, con una excepción destacada de uso abundante del plural.

Estas observaciones nos llevan a la pregunta de cómo expresan los/as autores/as de nuestros textos su opinión o la valoración que hacen de los resultados obtenidos. La cautela o la resolución en la interpretación de los resultados propios o ajenos, así

como en la formulación de hipótesis, ilustran la autoridad con que se expresa un investigador o investigadora. Tanto su falta como su exceso pueden chocar a la persona que lee una traducción, si los hábitos son diferentes en su propia lengua.

Para evaluar las tendencias, se han establecido ocho categorías según el grado de seguridad que transmite el autor o autora: Imposición (1) - Certeza (2) - Convicción (3) - Apariencia (4) - Probabilidad (5) - Posibilidad (6) - Hipótesis (7) - Suposición (8), y se han extraído de los textos todas aquellas expresiones (simples o compuestas) que, por su contexto y contenido, significan un posicionamiento del autor o autora.



En la figura 1 se representa el resultado de este proceso, ordenado por grupos de textos (castellano, inglés, alemán científico y alemán científico-divulgativo, respectivamente). Dentro de estos grupos, los textos están ordenados por su longitud, expresada en caracteres sin espacio. Para los textos en alemán, se ha hecho distinción entre textos científicos y textos científico-divulgativos, puesto que exhiben un comportamiento diferente tanto en el léxico utilizado como en la frecuencia sobre todo de expresiones impositivas. Donde más claramente se observa una relación entre la frecuencia de expresiones de posicionamiento y la longitud del texto es en el subgrupo de alemán científico. Los textos españoles se sitúan en una franja más estrecha y un nivel más bajo (8-39 expresiones) que los otros (13-60 en alemán y 11-110 en inglés). Sólo uno de los textos españoles participa en las ocho categorías, mientras en el grupo inglés son seis y en el de alemán científico son tres. En los textos españoles también se observa menos participación en las categorías límite (Imposición y Suposición), mientras en inglés la categoría Seguridad está menos representada que en las otras lenguas, probablemente debido a la mayor matización que se refleja en las otras categorías.

Tabla 1. Expresiones de posicionamiento, su frecuencia y su distribución

| Transmite | Expresiones en castellano | Frecuencia | Distribución | Expresiones en inglés |
|-------------------------|-----------------------------------|------------|-------------------------------|--|
| 1 - Imposición | | 15 | 8,93 | |
| | (no) deber (de) [modo indicativo] | 8 | 4,76 | should |
| | deber [modo condicional] | 2 | 1,19 | require |
| | es de resaltar | 1 | 0,60 | must |
| | necesidad | 1 | 0,60 | inevitably |
| | no hay que | 1 | 0,60 | necessary, need for |
| | requerir | 1 | 0,60 | be/have to |
| | sin olvidar | 1 | 0,60 | |
| 3 - Convicción | | 15 | 8,93 | |
| | déber (de) | 5 | 2,98 | evidence, evident |
| | esperar | 3 | 1,79 | will |
| | [verbo en futuro] | 3 | 1,79 | (almost) certain(ly), near certainty |
| | considerar | 3 | 1,79 | predict |
| | predecible | 1 | 0,60 | believe |
| | | | must | |
| | | | undoubtedly | |
| | | | expect | |
| | | | consider, interpret, take as | |
| | | | anticipate | |
| | | | hope | |
| | | | persuasive | |
| 4 - Apariencia | | 26 | 15,48 | |
| | (a)parecer | 24 | 14,29 | appear, apparent(ly) |
| | como si | 1 | 0,60 | seem |
| | desprenderse de | 1 | 0,60 | |
| 5 - Probabilidad | | 16 | 9,52 | |
| | indicar | 8 | 4,76 | suggest |
| | probablemente | 6 | 3,57 | (un)likely |
| | concordante con teoría | 1 | 0,60 | probably, probable |
| | presumiblemente | 1 | 0,60 | indicate |
| | | | support hypothesis/conclusion | |
| | | | rather | |
| | | | infer | |
| | | | little doubt | |
| 6 - Posibilidad | | 54 | 32,14 | |
| | (no) poder | 33 | 19,64 | may |
| | posible(mente) | 8 | 4,76 | can(not) |
| | (no) permitir | 5 | 2,98 | (not /im)possible, possibly, possibility |
| | quizá(s) | 3 | 1,79 | perhaps |
| | cabe | 3 | 1,79 | conceivable |
| | aceptable | 1 | 0,60 | attributable to |
| | tal vez | 1 | 0,60 | not necessarily, no necessity |
| | | | subject to | |
| 7 - Hipótesis | | 32 | 19,05 | |
| | [verbo, modo potencial] | 30 | 17,86 | would |
| | intentar, intento | 2 | 1,19 | could |
| | | | | potential(ly) |
| | | | [verbo, modo irreal] | |
| | | | presumably | |
| 8 - Suposición | | 10 | 5,95 | |
| | poder [modo potencial] | 7 | 4,17 | might |
| | suponer | 2 | 1,19 | assume, assumption |
| | asumir | 1 | 0,60 | suppose |
| | | | tentative conclusion | |
| | | | should | |
| Suma | | 168 | 100% | |
| Caracteres corpus | | 232.629 | | 290.166 |

* = Factor de corrección x · 1,67, redondeando hacia abajo, para hacer los números comparables.

- █ Aparece en más de la mitad de los textos.
- █ Aparece en más de un texto.
- █ Aparece en un texto.

| Frecuencia | Distribución | Expresiones en alemán (cient.) | Frecuencia* | Distribución |
|------------|--------------|--------------------------------------|-------------|--------------|
| 27 | 5,96 | | 28 | 11,69 |
| 9 | 1,99 | sein zu | 25 | 9,74 |
| 6 | 1,32 | müssen | 1 | 0,65 |
| 5 | 1,10 | nicht zulässig | 1 | 0,65 |
| 2 | 0,44 | unumgänglich | 1 | 0,65 |
| 3 | 0,66 | | | |
| 2 | 0,44 | | | |
| 53 | 11,70 | | 12 | 5,19 |
| 16 | 3,53 | sicher(lich) | 8 | 3,25 |
| 9 | 1,99 | ansehen/gelten als | 3 | 1,30 |
| 8 | 1,77 | zweifellos | 1 | 0,65 |
| 4 | 0,88 | | | |
| 3 | 0,66 | | | |
| 2 | 0,44 | | | |
| 2 | 0,44 | | | |
| 3 | 0,66 | | | |
| 3 | 0,66 | | | |
| 1 | 0,22 | | | |
| 1 | 0,22 | | | |
| 1 | 0,22 | | | |
| 40 | 8,83 | | 55 | 22,08 |
| 35 | 7,73 | (er)scheinen, anscheinend | 31 | 12,34 |
| 5 | 1,10 | offensichtlich, -bar | 23 | 9,09 |
| | | sollen | 1 | 0,65 |
| 97 | 21,41 | | 23 | 9,74 |
| 39 | 8,61 | wahrscheinlich | 11 | 4,55 |
| 29 | 6,40 | hindeuten auf | 3 | 1,30 |
| 16 | 3,53 | sprechen für/gegen | 5 | 1,95 |
| 6 | 1,32 | hinweisen auf, Hinweis | 3 | 1,30 |
| 3 | 0,66 | Vermutung unterstützen | 1 | 0,65 |
| 2 | 0,44 | | | |
| 1 | 0,22 | | | |
| 1 | 0,22 | | | |
| 147 | 32,45 | | 65 | 27,27 |
| 70 | 15,45 | (nicht) können | 35 | 13,64 |
| 39 | 8,61 | (sich) lassen | 6 | 2,60 |
| 19 | 4,19 | möglich(erweise), mögen, Möglichkeit | 6 | 2,60 |
| 6 | 1,32 | in Frage kommen | 5 | 1,95 |
| 5 | 1,10 | (nicht) sein zu | 8 | 3,25 |
| 4 | 0,88 | andeuten | 1 | 0,65 |
| 3 | 0,66 | denkbar | 1 | 0,65 |
| 3 | 0,66 | nicht müssen | 1 | 0,65 |
| 1 | 0,22 | praktikabel | 1 | 0,65 |
| | | verständlich | 1 | 0,65 |
| 46 | 10,15 | | 22 | 9,74 |
| 27 | 5,96 | würde/n | 10 | 3,90 |
| 10 | 2,21 | wäre/n | 5 | 1,95 |
| 4 | 0,88 | müßte/n | 3 | 1,30 |
| 4 | 0,88 | plausibel | 1 | 0,65 |
| 1 | 0,22 | [verbo, Konj II] | 1 | 0,65 |
| | | werden | 1 | 0,65 |
| | | wohl | 1 | 0,65 |
| 43 | 9,49 | | 35 | 14,29 |
| 24 | 5,30 | könnte/n | 21 | 8,44 |
| 15 | 3,31 | dürfte/n | 8 | 3,25 |
| 2 | 0,44 | vermuten, vermutlich | 6 | 2,60 |
| 1 | 0,22 | | | |
| 1 | 0,22 | | | |
| 453 | 100% | | 240 | 100% |
| | | 146.511 | | |

En cuanto al contenido de estas categorías, existe en el análisis una componente subjetiva difícil de evitar, sobre todo en las expresiones no marcadas (categoría Certeza), aquellas que transmiten, o bien la existencia de hechos o datos no susceptibles de discusión académica, o bien la certeza total del autor o autora acerca de sus afirmaciones. Sobrepasaría el ámbito del presente estudio averiguar esta sutil diferencia, por lo que no se evalúa en adelante la categoría “Certeza”.

La tabla 1 presenta para cada una de las categorías analizadas los núcleos de las expresiones correspondientes con su frecuencia de aparición y su peso relativo en la distribución de todas las expresiones referidas. Para ver gráficamente cuáles son las expresiones que aparecen con mucha frecuencia, con cierta frecuencia u ocasionalmente en los textos científicos de las tres lenguas (el menor número de textos en alemán se ha compensado con un factor de corrección) y, al mismo tiempo, excluir que una posible preferencia de un solo autor por una expresión determinada distorsione los resultados, se han establecido tres niveles de dispersión en cada categoría, en función del número de textos en que aparece cada núcleo de expresión. Se ha comprobado que estas categorías coinciden satisfactoriamente con la mayor o menor frecuencia de las expresiones en cuestión. El cuadro resultante compara estos niveles y categorías en las distintas lenguas. Indica, por ejemplo, que en la categoría Imposición el alemán utiliza preferentemente “sein zu”, el castellano, con menos frecuencia, “deber”, mientras el inglés ofrece un abanico más amplio de expresiones: “should”, “require”, “must”, etc. Advierte también que el inglés “evidence, evident” no tiene expresión equivalente en las otras lenguas. O que una proporción similar de expresiones de posibilidad se plasma en inglés con una frecuencia de aparición tres veces mayor que en castellano y dos veces mayor que en alemán.

Conclusión

Existen importantes diferencias en torno a la posición de autor o autora entre los textos de las tres lenguas estudiadas. En cuanto a los factores analizados, en alemán se percibe más la personalidad de quien escribe, mediante su identificación con nombre y apellido, las desviaciones de una macroestructura que parece generalmente aceptada en las tres lenguas, así como a través de una mayor incidencia de expresiones impositivas y especulativas. En inglés llama la atención sobre todo la abundante matización y relativización que tiende a evitar afirmaciones categóricas, dejando al autor o autora en todo momento la puerta abierta para una eventual retirada honrosa. En los textos en castellano, los/as autores/as “van sobre seguro”: aparte de ser más reticentes a desvelar su personalidad, tienden a evitar la exposición de su parecer y se ciñen más a lo descriptivo, medible, documentado de los procesos, entornos y situaciones que estudian. Son los/as que más retroceden detrás de su trabajo científico.

Bibliografía

- Dahmen, W. et alii eds. (1989) *Technische Sprache und Technolekte in der Romania*. Tübingen, Gunter Narr.
- Elena García, P. (1990) *Aspectos técnicos y prácticos de la traducción (Alemán-Español)*. Salamanca, Eds. Universidad de Salamanca.
- Esser, R. (1997) *“Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat”. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache*. München, Judicium.
- Fluck, H. R. (1976) *Fachsprachen*. München, Franke. (3ª ed. 1985, Tübingen)
- Gregory, M., Carroll, S. (1978) *Language and Situation. Language Varieties and their social contexts*. London, Routledge & Kegan Paul.

- Marquet, Ll. (1993) *El llenguatge científic i tècnic*. Barcelona, Enginyers Industrials de Catalunya.
- Reiss, K. (1976) *Texttyp und Übersetzungsmethode. Der operative Text*. Kronberg, Scriptor.
- Resinger, H. (1999) Aspectos culturales de la traducción científica en España. *Grenzgänge*. (6, 11), 82-92.
- Resinger, H. (2000) Huellas de autor/a en comunicaciones científicas en alemán y castellano, y sus implicaciones para la traducción. *Proceedings 1st International Conference on Specialized Translation*. Barcelona 2-4 March 2000. 137-138.
- Rodriguez Richart, J. et alii eds. (1982) *Fachsprachenforschung und-lehre. Schwerpunkt Spanisch*. Tübingen, Gunter Narr.
- Ulijn, J. M. (1989) *The Scientific and Technical Register and its Cross-linguistic Constants and Variants*. Acta Universitatis Wratislaviensis. (1130), 183-231.
- Wright, S. E., Wright, L. D., Jr. eds. (1993) *Scientific and Technical Translation*. Amsterdam, John Benjamins.

Arte y cultura en la Red. Un curso de autoaprendizaje de lengua española en la Universidad de Bolonia-Forlì

Félix San Vicente

En esta presentación se pretende ilustrar el proyecto denominado MeDiArte, desarrollado en el Centro Linguístico Interfacoltà de la Universidad de Bolonia, sede de Forlì (CLIFO), que está destinado al autoaprendizaje de lenguas extranjeras¹ en el contexto académico de los estudiantes de las Facultades de Bienes Culturales. Aunque su utilización se ha concebido con prioridad para la adecuación curricular a los mencionados estudiantes, sus destinatarios pueden ser también otros estudiantes cuyos planes de estudios lingüísticos se hallen insertados en un ámbito de conocimientos y de prácticas histórico-culturales. De manera sintética se intenta exponer en esta presentación: a) el enfoque didáctico adoptado en la estructuración de las distintas partes del curso; b) las propuestas efectuadas al elegir los diferentes contenidos culturales que aparecen en el curso.

A. Enfoque didáctico

El proyecto MeDiArte se propone como el resultado de una serie de experiencias didácticas realizadas en el CLIFO, destinadas a la difusión y expansión de las actividades de autoaprendizaje a través de Internet.² Como se sabe, el desarrollo de la informática durante estos últimos años ha modificado profundamente la programación didáctica de las lenguas extranjeras, tanto en sus estrategias como en sus finalidades. La cada vez mayor flexibilidad de los sistemas software para la elaboración de la didáctica multimedia ha aumentado la eficacia de las soluciones adoptadas en relación con los objetivos previstos. La integración de los distintos componentes tecnológicos y pedagógicos se ha visto potenciada sobre todo en el autoaprendizaje (autónomo o guiado), sector en el que el aprendiz ha ido adquiriendo un papel central mediante la fuerte potenciación de prácticas interactivas, invirtiendo así la situación tradicional de sujeto pasivo del aprendizaje.

MeDiArte se integra concretamente en una dimensión de la enseñanza de la lengua y cultura españolas en la que la flexibilidad en las experiencias de autoaprendizaje facilitadas por las nuevas tecnologías permiten al alumno disponer de momentos formativos superadores de las clásicas situaciones educativas frontales y entrar, pues, a través de una nueva relación con el espacio y el tiempo, en el proceso de adquisición de nuevos saberes y capacidades. Las funciones, tanto del profesor como del alumno, vuelven a definirse: no existen meros suministradores de información y pasivos receptores; se redefinen en el lugar de la didáctica en el que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, adquiere un valor cada vez más explícito el concepto de corresponsabilidad (García Santa-Cecilia: 2000).

1. El proyecto realizado, durante los años académicos 1998-1999 y 1999-2000, comprende las lenguas francesa, inglesa y española. Han colaborado en el español: E. Ayala Simón, P. Gómez; el francés: N. Pomilio, L. Bellini, C. Cortesi; el inglés: C. Bevitore, C. Blundell, y M. Di Serio

2. Cf. la página web: <http://www.clifo.unibo.it>, cuya implementación ha sido realizada por el técnico Vanio Preti con tecnología que resulta compatible tanto para Internet como para su implementación en CD; actualmente se hallan en fase de imprenta (Clueb de Bolonia) tanto el CD como la edición en libro de las partes fundamentales del curso; cfr. también, San Vicente, F. (1999).

MeDiArte es un curso (intermedio) para fines específicos³ en ámbito académico en el que algunos contenidos responden a estructuras, vocabulario, nociones, temas o funciones propios de los programas de lengua general, mientras que otros abarcan exigencias de especificidad determinadas por la terminología y por las necesidades de los estudiantes universitarios⁴ para desenvolverse en las situaciones de comunicación, propias de sus actividades. Construido, pues, a partir de la interdependencia entre lengua y comunicación, con el necesario énfasis debido a la consideración de que la lengua es, sobre todo, un instrumento con el que el alumno realiza determinados actos, se han diseñado actividades para aproximar en el mejor modo posible el proceso de aprendizaje a la comunicación académica. La información recibida permite inicialmente la práctica de los aspectos formales de la lengua que se transfieren y posteriormente se aplican en desarrollo secuencial, desde las destrezas receptivas hasta las productivas.

MeDiArte es un curso “completo”⁵ estructurado fundamentalmente en módulos o unidades compuestos por temas que transponen la tradicional metáfora del libro en un soporte multimedia. La finalidad de las lecturas se cifra en la comprensión audiolectora con la consiguiente consolidación de léxico y de estructuras morfosintácticas, encuadradas en específicas situaciones textuales y comunicativas; cada lectura conlleva didácticamente sus correspondientes ejercicios y una serie de herramientas (gramática, glosario) que sirven de ayuda para realizar las actividades. Se intenta consolidar una competencia gramatical basada en el conocimiento del léxico del sector cultural y en las cuestiones morfológicas y morfosintácticas previstas en las lecturas. En una segunda fase el alumno puede entrar en el Laboratorio en el que se ejercitará en la realización escrita de algunas propuestas textuales para acrecentar la competencia discursiva y, en tercer lugar (aunque el orden no sea necesariamente propedéutico) en la sección Al habla, en la que partiendo de inputs audio se completará la función oral participando en una serie de diálogos en los que se ejercitará en la competencia comunicativa adquirida a través del conocimiento estratégico de situaciones claramente contextualizadas. Saber utilizar una lengua es conocer sus recursos y tener capacidad de utilizarlos según las necesidades y las distintas situaciones comunicativas. Es necesario disponer de habilidades tanto para adaptar los mensajes a una situación como para construirlos textualmente del modo más oportuno.

La presentación de los contenidos de las lecturas de MeDiArte sigue un orden cronológico de eventos históricos y culturales que parte desde la Antigüedad y que a través de sucesivas etapas llega hasta nuestros días;⁶ por lo tanto, es preferible que el alum-

3. Cf. el número 44 de la revista *Carabela* (1998), monográfico dedicado a la didáctica de los lenguajes específicos en el que hay una “Aproximación a una bibliografía sobre el español con fines específicos”, pp. 116-119.

4. Sobre este punto, cf. las importantes experiencias de D. Nunan (1988).

5. Dadas las características de flexibilidad y de personalización de las modalidades de aprovechamiento del curso, resulta difícil establecer con exactitud el número de horas previsto para un itinerario formativo que prevea el uso de links hipertextuales y de los instrumentos didácticos en línea. Por lo tanto, se puede calcular que la duración del curso, de manera secuencial, puede oscilar en torno a las 60 horas.

6. La historia de España se identifica habitualmente en los manuales de lengua con la invasión musulmana, la conquista de América, Felipe II, las guerras contra Napoleón, la dictadura franquista y, más recientemente, se ha insistido sobre la Transición. El resto se suele olvidar. También en nuestro caso podrán observarse diversas “lagunas”; hemos querido dar idea de la pluralidad cultural antes de llegar a la formación del Imperio y conquista de América, explicar la religiosidad y la crisis del Barroco y sobre todo evidenciar el contexto histórico-social en el que surgen y se consolidan las características culturales del Estado moderno; hemos observado el nacimiento de sus instituciones artístico-culturales (museos, bibliotecas, etc.) su dimensión actual y su implicación en numerosos proyectos de profunda huella humanista que pueden resultar de interés para quien se acerca a la cultura española.

no empiece por el primer tema y que continúe con los sucesivos; el conocimiento de los antecedentes en los procesos históricos y técnicos de distinta naturaleza facilitan la inferencia y predicciones necesarias para la comprensión de estados sincrónicos y puntuales. Además, resultan identificables para cada una de las unidades, un conjunto de áreas temáticas correspondientes a las artes principales (arquitectura, pintura, escultura, música) encuadradas en el contexto geográfico de una ciudad o región y en una época determinada, dentro de las cuales es más fácil poder relacionar hechos e ideas.⁷ Al llegar la época moderna se presenta el nacimiento de instituciones culturales (Bibliotecas, Museos, Archivos, Teatros) y de nuevas artes o bienes culturales como la fotografía, la moda y el diseño, dentro de una sociedad, como la española actual, que ha cifrado en el desarrollo integral de la persona y en el libre acceso a la educación y a la cultura una de las bases para la convivencia solidaria y democrática. En cualquier caso, se ha pretendido que la selección de contenidos tenga suficiente interés para los alumnos y que aún perteneciendo al pasado sean de actualidad por distintas razones: proyectos de simulación informática (Altamira), fases de restauración (Goya en Cádiz), itinerario virtual (Sinagoga de Santa María la Blanca de Toledo), informatización de bibliotecas, museos, etc.

MeDiArte es un curso interactivo multimedia en el que tanto las propuestas didácticas como su práctica se realizan combinando texto, audio, imagen y vídeo.⁸ Al comenzar la lectura es posible escuchar la parte inicial (en general más de un cuarto de la extensión total) pulsando en este caso en el icono audio. Las dos destrezas, tanto la comprensión auditiva como la lectora se potencian recíprocamente de modo que se combinan las técnicas de comprensión y lectura intensiva, mediante la búsqueda de informaciones parciales. El apoyo visual de imágenes relativas a los hechos descritos y breves referencias textuales al contexto histórico, sirven de recurso eficaz para la consolidación de la información general deducible del texto.

MeDiArte es un hipertexto y recoge el doble significado que posee esta palabra tanto desde un punto de vista de la estructura como de las posibilidades didácticas que presenta. Construir un hipertexto es asignar una forma nueva al texto tradicional, por lo que hay que pensar en un texto en tres dimensiones, ya que el lector puede desarrollar procesos cognitivos⁹ como la focalización, profundización en el tema, asociación o regresión desde la misma página en la que se encuentra.

Desde el punto de vista didáctico, crear un hipertexto es, en primer lugar, establecer una diferencia entre los distintos niveles de acceso a la información, según el momento adecuado; establecer un orden lógico entre las distintas páginas, intentando no desviar al alumno del tema que estamos tratando y proponiéndole, en cualquier caso, una

7. No quisiéramos reducir la vida artística española, como habitualmente se observa en los manuales destinados a la enseñanza de lengua, al genio de Velázquez, Goya, Dalí y Picasso, pasando por alto la escultura, la música y reduciendo la arquitectura a Madrid y Barcelona. La selección con el criterio de representatividad determina muchas soluciones que pueden resultar personales. Véase, por ejemplo, en el glosario el capítulo dedicado a la música y en especial: bolero, guitarra, tango (con sus respectivos enlaces) en las que junto a una breve descripción enciclopédica se hallará también la reproducción sonora de las calidades del instrumento o de algunos de sus autores e intérpretes (Falla, A. Segovia).

8. Cfr. Las distintas propuestas sobre la didáctica multimedia y la bibliografía recogida en Accietto, T.; Zorzi, D., eds. (1998).

9. Para la formulación de los principios de la denominada TCAL (Teoría Cognitiva de Adquisición del Lenguaje) puede cfr. Castañeda Castro, A. (1997).

lectura no lineal. En realidad, en el hipertexto se combinan las dos formas de lectura: a la lineal tradicional se une una forma de leer que se relaciona directamente con procesos cognitivos como puede ser, por ejemplo, la asociación de ideas relativas al mismo tema, que ayudan al estudiante a focalizar mejor y a centrarse en los objetivos que ha pensado para tal fin el creador del hipertexto.¹⁰

En MeDiArte los enlaces hipertextuales son de tres tipos:

- De carácter enciclopédico: desde las voces que en el texto se relacionan de forma lógica con el tema que tratamos, por ejemplo: Museo de Arte Romano > Hispania, o bien: Mérida > Comunidad Autónoma de Extremadura > España.
- De carácter lingüístico (lenguajes especializados): como puede ser el léxico de la arquitectura: barroco > columna > columna salomónica, o bien, arco > arco ojival; arco > arco de herradura; arco > arco de medio punto, etc. Y además: léxico de la pintura, escultura, restauración, fotografía, cine, lengua y literatura, multimedia, música, etc.
- Hipertexto en la Red, esto es, es un hipertexto abierto a innumerables y originales consultas, ilimitado e infinito. Proponemos no sólo navegar por los conceptos y palabras que se relacionan de forma lógica dentro del hipertexto sino enviar a los sitios web correspondientes de instituciones, museos, revistas o periódicos, que tienen que ver con el tema de la obra (por ejemplo: Velázquez > Museo del Prado > <http://museoprado.mcu.es>, o bien, Guggenheim > Bilbao > Euskadi > <http://www.euskadi.net>). En estos casos las perspectivas didácticas son enormes y sólo serán limitadas por el profesor, que coordinará y estructurará en clase las actividades.

Para facilitar la comprensión autónoma de la lectura (lo que puede resultar también útil para que accedan al curso alumnos con un nivel de conocimientos de espectro más bajo), se han evidenciado con color verde las palabras o expresiones lingüísticas más complejas; al pasar el ratón sobre ellas se iluminan con una ventanita en la que aparece un sinónimo o equivalente textual que facilita su rápida comprensión. El alumno entra de este modo en la práctica de la cohesión léxica que será potenciada durante los ejercicios. En cambio, las palabras evidenciadas y subrayadas en azul (el grafismo es el mismo que el de Internet), de interés técnico y enciclopédico, permiten un hipertexto o enlace con el Glosario, en el que se puede hallar una breve ficha con los datos esenciales de su contenido. En la misma ficha, cuya comprensión si se trata de objetos representables se facilita mediante una imagen o fotografía, se hallarán otras voces de enlace y al final de la página, abajo, cabe la posibilidad de acceder (en el caso de que se trate de una institución, organismo, etc., que disponga de ella), a la página web correspondiente.

MeDiArte es un manual para el autoaprendizaje de la lengua española con corrección automática en la evaluación de los ejercicios. La evaluación en ámbito informático pre-

10. Las posibilidades del procedimiento han sido objeto de numerosos estudios, cf. Rosado, L. (1997).

senta todavía muchas limitaciones¹¹ dada la vinculación que supone el que la máquina evalúe de modo alternativo: lo que se traduce en valoración positiva o negativa en razón de que encuentre o no determinados caracteres de imprenta. Considerando el tipo de alumno medio, el objetivo a la hora de evaluar los ejercicios no se puede basar únicamente en la capacidad para resolver cuestiones gramaticales de modo normativamente correcto. Aunque aspectos gráficos o morfológicos difícilmente pueden escapar a la corrección, se ha tratado, en principio, de evitar este planteamiento en el que se observan excesivas rigideces favoreciendo los que implican orden o asociaciones, léxicas y sintácticas, deducibles de los aspectos comunicativos del texto.¹²

El programa permite evidenciar mediante columnas en color y porcentajes los resultados obtenidos, que quedarán grabados y a los que podremos volver en sesiones sucesivas con la periodicidad que queramos. Si hemos obtenido baja puntuación en un ejercicio y volvemos a él obteniendo una puntuación superior quedará grabada esta última. Las posibilidades tecnológicas actuales garantizan también soluciones multimedia a la hora de formular los ejercicios pero imponen, por ahora, algunas limitaciones tanto por lo que se refiere a la capacidad de almacenaje como por lo que afecta a la variedad de propuestas formulables con un soporte que sea válido para CD-ROM y también para Internet, como es el caso de MeDiArte.¹³

En todas las lecturas ha sido posible introducir uno o varios ejercicios con audio, pero no ha sido así por lo que se refiere a la utilización del vídeo, dadas las limitaciones que por ahora presentan los soportes en CD-ROM. El audio se ha utilizado como elemento de control para la comprensión de los contenidos del texto. Se han graduado para la comprensión global y también para la parcial, subrayando en este caso, a través de las preguntas, los elementos que se consideran de mayor importancia. La dificultad se ha graduado también formulando preguntas audio o vídeo/audio con soporte escrito o bien sin él.

En las actividades hay ejercicios variados pero fácilmente intuibles en su realización de modo que el alumno identifique claramente el tipo de propuesta. La utilización de iconos también contribuye a facilitar la tarea:

- selección de verdadero/falso;
- selección de verdadero/falso con audio;
- selección de verdadero/falso con audio y texto;
- selección múltiple;
- selección múltiple con audio;
- selección múltiple con audio y texto;
- asociar texto e imagen;

11. A la luz, sobre todo, de cuanto expuesto por Richards, J.C. (1998).

12. En cualquier caso, si bien no se puede prescindir de los efectos positivos que puede proporcionar la seguridad de tipo formal en determinados momentos del aprendizaje, se aconseja que prevalezca el criterio de fluidez sobre el de corrección sobre todo en fases en las que la lengua tiene que emerger a través de negociaciones en grupo y que se pueden favorecer a partir de los laboratorios y el habla.

13. Resulta sin duda mucho más aceptable, en su conjunto, que la que había hace dieciocho meses (medida de tiempo que equivale a una era en la informática) y no cabe la menor duda de que su potenciación sucesiva seguirá sorprendiéndonos por su velocidad.

- ordenar partes de una frase;
- ordenar partes de un texto;
- arrastrar para asociar o bien completar mediante escritura la palabra que falta;
- arrastrar para asociar distintas partes de un texto;
- completar, tras la visión de un vídeo, las partes que faltan en el texto;
- crucigramas.

El alumno podrá consultar, durante la realización de los ejercicios, esquemas gramaticales (fichas) con un enfoque claramente didáctico y tendrá siempre a su disposición un glosario al que podrá acceder para efectuar una navegación controlada. El glosario compuesto por novecientos términos técnicos (se trata, por tanto, de terminología) y enciclopédicos (nombres de artistas, instituciones, etc.) puede tener una doble lectura: alfabética y temática, facilitando de este último modo el acceso global a un determinado sector (pintura, escultura, cine, multimedia, lengua y literatura, etc). Los enlaces de navegación se han hecho por asociación o bien por hiperonimia o hiponimia.

Una vez acabados los ejercicios se puede obtener:

- la corrección del ejercicio (icono rojo);
- el ejercicio realizado correctamente (icono verde);
- el resultado del porcentaje en puntos obtenidos (icono de barras en el menú).

La puntuación obtenida aparece de modo muy claro con el porcentaje de puntos obtenidos sobre el total de los previstos. El alumno podrá volver a practicar durante las sesiones que quiera hasta completar el curso con el máximo de la puntuación prevista, ya que, como hemos dicho, si en una sesión de trabajo obtiene mayor puntuación en un ejercicio, esta última anula la precedente.

Las soluciones técnicas de los distintos tipos de ejercicios, asociados a las lecturas, se han planteado de acuerdo con los objetivos previstos. Si lo que se pretende es simplemente comprobar la comprensión lectora, se ha utilizado preferentemente la selección; si se trata de transformaciones de tipo gramatical se ha optado generalmente por la selección múltiple; en cambio, cuando se trata de ejercicios sobre cohesión semántica y léxica (hiperónimos, sinónimos, antónimos, identificación y análisis de derivados y compuestos o bien reformulaciones) se ha optado por el arrastre y las manipulaciones de objetos. También en el caso de la recomposición de tipo sintáctico (a nivel de frase) o textual (párrafo) se ha propuesto el arrastre de sintagmas o de unidades sintácticas para obtener un sentido completo.

Una vez completada la unidad con sus respectivas lecturas (aunque en el caso de utilizarlo en grupo, pueda ser el profesor o la dinámica de la clase lo que pueda llevar a otras propuestas) en el aprendizaje autónomo se aconseja acceder a la sección Laboratorio. Son ejercicios libres de propuestas textuales escritas que se presentan mediante un esquema simplificado en el que se evidencian las partes fundamentales con palabras y expresiones que se pueden utilizar sucesivamente cuando el alumno emprenda la tarea autónomamente. Son propuestas didácticas que requieren más atención y tiempo, pues su finalidad consiste en ayudar a la producción textual de breves narraciones, síntesis, expresión de la opinión, hacer una presentación valorando los aspectos culturales, realizar una biografía, etc. La consulta de las fichas gramati-

cales, del glosario y de los sitios seleccionados en Internet,¹⁴ pueden ayudar al alumno a completar la documentación necesaria para su realización.

Son ejercicios de libre escritura para los que no es posible prever la corrección automática, si bien la consulta de la propuesta y el esquema de realización mencionados pueden guiar con cierta claridad su realización. Pueden hacerse en el aula o en casa, en parejas o por pequeños grupos. Si se hacen en el aula es conveniente que dialoguen con el profesor y que vayan consultando los resultados parciales. Si lo hacen en casa se puede elegir esta misma opción o bien presentarlo completamente por escrito y tratarlo como si fuese una comunicación ante un auditorio determinado. De cualquier modo el profesor puede aprovechar la práctica para orientarla hacia el diálogo.

Por último, sin propedéutica con relación a la realización del laboratorio puede accederse a la parte denominada Al habla, en la que como hemos dicho, el alumno se ejercitará en la competencia comunicativa adquirida a través del conocimiento de situaciones claramente contextualizadas (preguntar por algo, por alguien, pedir alojamiento, negociar una invitación, pedir información en una biblioteca o en un museo, etc.). A la propuesta audio-texto sigue un ejercicio de práctica autónoma a través de preguntas y respuestas a las que el alumno irá respondiendo y grabando su respuesta. La solución propuesta y la posibilidad de grabarlo y escucharlo repetidas veces le permitirá ejercitarse y comparar resultados.

B. Propuestas culturales

Cada vez se afirma con mayor rotundidad que lengua y cultura son dos realidades indisociables: “Las lenguas existen y se desarrollan no sólo en virtud de las razones internas de su equilibrio como sistemas (relaciones estructurales), sino también, y principalmente, en relación con otros fenómenos del espíritu y sociales. La lengua está íntimamente relacionada con la vida social, con la civilización, el arte, el desarrollo del pensamiento, la política, etc.: en una palabra, con toda la vida del hombre” Coseriu (1986: 13). Desde la perspectiva del proceso comunicativo, el uso de la lengua es un acto de interpretación de intenciones que se lleva a cabo poniendo en relación la información explícita de los enunciados que se emiten (el significado léxico-semántico o literal) con la información implícita o contextual que se deriva del entorno inmediato y sociocultural en que esos enunciados se producen. Cuando en un intercambio lingüístico falla la comunicación y, por tanto, los participantes no consiguen entenderse, es porque no comparten la misma información contextual (situacional y sociocultural); el hablante considera una información contextual de la que no dispone el oyente, o bien es distinta. Se suele observar, además, que cuando se trata de lenguas extranjeras, el interlocutor parece más dispuesto a aceptar y a colaborar en la comunicación cuando las dificultades surgen en el plano estrictamente lingüístico, mientras que el desconocimiento del contexto sociocultural suele provocar la interrupción del diálogo.

Resulta pues aconsejable aproximarse al estudio de una lengua considerando la cultura de la comunidad que la habla. El mismo concepto de competencia comunicativa se define, por

14. La documentación sobre Internet y cultura exige una continua actualización; cf. I. Bermejo y M. Higuera en *Carabela* (1999), y Menning, M., Menning, V. (2000).

consiguiente, incluyendo además de la competencia gramatical, estratégica y discursiva, la competencia sociolingüística y sociocultural, conceptos estos últimos relacionados y por los que se adecua el registro y se adoptan estrategias sociales apropiadas para el éxito comunicativo.¹⁵ En la reflexión que la didáctica de las lenguas extranjeras ha emprendido desde hace algunos años sobre el concepto de cultura, aparece pues como reductiva la identificación entre civilización y cultura (entendiendo ésta como historia, literatura y artes), netamente diferenciadas del estudio del sistema lingüístico y comunicativo; más limitado aparece todavía el concepto cuando se reduce a las manifestaciones consideradas más nobles y modélicas, y se prescinde de todo aquello con lo que se identifica una sociedad y que incluye tanto tradiciones como saberes, estilos de vida y adhesiones afectivas que motivan las actuaciones en la sociedad.¹⁶

Entre los estudiosos españoles que se han ocupado del tema desde la perspectiva de la didáctica de la lengua, L. Miquel y N. Sans incluyen en lo cultural una serie de fenómenos diversos que califican de la siguiente manera. “Cultura con mayúsculas (cultura formal), que es la que comprende la literatura, el arte, la historia de un país, la cultura a secas (cultura no formal), que sería aquello que todos los miembros de una sociedad comparten y dan por sobreentendido; por último, la □cultura con k□, que comprende la forma de comportarse de determinados grupos sociales, la conducción en determinados ambientes y lo oral, lo público que aparece en la prensa y en las revistas”.¹⁷ Abarcar completamente la mencionada propuesta sin perder de vista la relación que las vivifica resulta arduo por diversas razones, si bien pueden tenerse muy en cuenta por los principios que la motivan. Nuestro propósito, con un tipo de estudiante habituado a adecuarse fundamentalmente al concepto de cultura con mayúsculas, ha sido proporcionarle instrucciones y conocimientos de tipo enciclopédico con el objetivo de que conozca la cultura española, es decir, la que se ha ido produciendo en el territorio español (peninsular e insular) desde que tenemos huellas de la vida del hombre. No se trata, claro está, de presentar todo el compendio del saber enciclopédico, sino breves propuestas seleccionadas y que, a nuestro entender, resulten representativas del modo, subjetivo, con el que entendemos representada la cultura. Somos conscientes también de que adoptamos y transmitimos, por tanto, un sistema de valores, un estado de conocimientos y, en definitiva, un poder económico.

Y si hubiéramos podido entrecorrer el adjetivo “española” es porque hemos partido de un concepto de cultura como patrimonio de la humanidad en referencia directa a las ciudades declaradas como tales por la UNESCO dentro del territorio español; cerraremos el recorrido, desde esta misma perspectiva, con el proyecto del evento cul-

15. Cuestiones asentadas en la enseñanza de lenguas desde hace cierto tiempo para las que puede consultarse J. Van Ek (1984); cf. también, García Santa-Cecilia, A. (2000).

16. Podemos asumir la definición que da F. Poyatos (1994, p. 25) para el que “la cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacionales como individuales, y sus ideas acerca de su propia existencia y de los otros miembros”.

17. Cf. *Cable*, 9, 1992, pp. 16. Pero, en un panorama muy amplio, véase Oro, J. M., Varela Zapata, J. eds. (1998); son interesantes tanto por sus aspectos teóricos como aplicativos: el número monográfico de la revista *Carabela* (1999) dedicada a lengua y cultura, y también: Oliveras, A. (2000).

tural de “Barcelona 2004” como foro para una cultura mundial de encuentros, paz y solidaridad. Se pretende evitar el riesgo de que el alumno tenga una visión cultural monolítica y tópica; si cultura española es lo que los españoles han producido en el transcurso de los tiempos, difícilmente se puede poseer en su totalidad ni identificarse completamente con ella.¹⁸ Al realizar el curso hemos intentado también hacer propia la propuesta realizada por el Instituto Cervantes de “promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, así como transmitir una imagen auténtica de aquélla y colaborar con la destrucción de tópicos y prejuicios. Colaborar en el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional, como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo”.

Hemos pretendido que la competencia cultural sea subyacente a la comunicativa y, dentro de ella, que el conocimiento del proceso de acumulación y mestizaje, tanto en culturas como en sus mediadores, las lenguas, proporcione elementos de reflexión intercultural. Competencia lingüística y sociocultural desde una perspectiva diacrónica (puntualmente evidenciada en los textos y ejercicios presentados) y desarrollada en el tejido plural de la España actual en el que el plurilingüismo y los valores multiculturales reflejan una situación bastante satisfactoria de reconocimiento y respeto del otro. En este contexto la WEB aparece como una herramienta motivadora y adecuada para integrar conocimientos lingüísticos y culturales.

Decíamos que nos movemos en un doble plano profundamente relacionado, el de la evolución de la cultura y el de la lengua; es ésta identificadora de saberes entre distintas culturas, sujeto de préstamos y también abrumadora receptora de nuevas formas y nuevas realidades; instrumento refinado en manos de poetas y pensadores, potente medio expresivo mezclado con otros códigos en la comunicación cibernética; lugar simbólico, en definitiva, que identifica estilos de vida y adhesiones afectivas. Al igual que las culturas son un mestizaje y un resultado de contactos con otras, las lenguas, que constituyen parte y representación a su vez de la cultura, son también el resultado de diversos encuentros con los que se ha constituido un conglomerado de formas y contenidos, de valores y de actuaciones. Es la española vecina de otras ya desde el lejano medioevo en el que el gallego es utilizado por el Rey Sabio. Su utilización y extensión territorial será el resultado histórico de un complejo fenómeno político ligado a la Reconquista del territorio ocupado por los árabes. Es un resultado secular, con egregias manifestaciones en el plano literario, de supremacía sobre otras realidades políticas y culturales tanto en el territorio nacional como fuera de él: lenguas y dialectos históricos peninsulares, sefardí, lenguas de América. Adoptarla supone, recordémoslo, entrar en contacto con un sistema de valores, un estado de conocimientos y, en definitiva, un poder económico representado por su oficialidad en veinte naciones y una capacidad de expansión en progresiva potenciación.¹⁹

18. Es necesario señalar también que el peligro, en plena era de la globalización, se halla en derivar del excesivo monolitismo unitario a exasperadas adhesiones y afinidades.

19. La lengua española es el sistema de comunicación de un reino (España), de dieciocho repúblicas americanas (México, Guatemala, Honduras, Nicaragua, El Salvador, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Panamá, Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Argentina, Uruguay, Paraguay) y de un Estado asociado (Puerto Rico); también hablan español 25.000.000 de hispanos en EE UU, una minoría en Filipinas y en Guinea, y los sefardíes que lo han conservado en distintas partes del mundo; cf. Anuario Instituto Cervantes 2000.

Procediendo por grandes periodos históricos, que el estudiante puede focalizar a través de algunas fichas de resumen,²⁰ hemos agrupado en una primera unidad los testimonios más antiguos de la presencia del hombre en la Península (Altamira/Atapuerca) junto con el de la cultura grecorromana a cuya conservación se han dedicado importantes proyectos para subrayar su significado e importancia; en el segundo bloque temático observamos la Edad Media como el resultado del encuentro entre varias culturas; el contacto con la civilización musulmana y la doble puerta con Europa, una fundamentalmente de entrada a través del Camino de Santiago (de peregrinación cristiana y aflujo continuo, hasta la actualidad, de peregrinos de toda Europa) y otra de salida, en la que la Toledo medieval es crisol de distintas culturas: árabes, judíos y cristianos, cuyo influjo se transmite a toda Europa.

En la época renacentista el fuerte impulso de la unidad territorial tras la Reconquista dio origen al descubrimiento y colonización de nuevas tierras. Sevilla es ciudad mediadora entre dos continentes y cuna de excelentes pintores. Madrid recogerá la dimensión imperial y las señas de su crisis y aislamiento. Se enlaza la religiosidad española a la imaginería propia del imperio y al surgimiento de los gérmenes de su crisis. Progresando cronológicamente, en la creación del Estado moderno hemos subrayado la presencia de instituciones que recogen y orientan la cultura a través de la concepción de un estado unitario y centralizador. De la crisis del racionalismo surgirá el proceso de la Ilustración española del que a través del liberalismo derivarán sucesivamente los anhelos de independencia y de libertad de las tierras de la América española; sus contenidos serán retomados y actualizados por los muralistas mexicanos en la primera mitad del siglo XX.

Una sociedad que en el siglo XIX se va aburguesando, estableciendo la adhesión a costumbres y tradiciones y en la que Europa empezará a crear sus propios estereotipos. Entre los cíclicos periodos de apertura y cierre a la modernidad hemos destacado la contribución de la pintura española al vanguardismo a través de una doble línea, real y surreal, que avanza por el siglo en las representaciones plásticas (Picasso, Dalí) y cinematográficas (Buñuel y Almodóvar), en este caso con un fuerte contenido crítico. Hemos destacado, por último, el proceso de democratización de la sociedad española actual y el de integración en la Unión Europea con iniciativas propias de un Estado cultural en el que tienen importante participación las Comunidades Autónomas. Propuestas de profunda vinculación para territorios y ciudades como los de Canarias, Sevilla, Barcelona, Madrid, Valencia, Bilbao, etc.

Cultura, pues, como contacto y mestizaje y como proceso de conservación, transformación y progreso del patrimonio del conocimiento a favor del hombre, en el que las representaciones a través de los instrumentos multimedia ofrecen nuevas posibilidades de elección, de disfrute y de conocimiento. Desde la perspectiva de la enseñanza a través de la red, no podemos sino interrogarnos por el presente y el futuro en la formación de criterios para la construcción de saberes. Urge a ello la potencialidad de las tecnologías punta que al haber desarrollado exponencialmente su transmisión, están constituyendo un reto para la ense-

20. A las que se accede a través del icono superior a la derecha de la pantalla.

ñanza ante la posible introducción de un nuevo paradigma en el que, con cierto optimismo, es posible imaginar mayor solidaridad universal en el conocimiento y un diálogo más fluido entre las distintas culturas.²¹

Bibliografía

- Accietto, T., Zorzi, D. (1998) *Nuove tecnologie e didattica delle lingue*. Bologna, Clueb, Centro Linguistico Interfacoltà-Forlì.
- Bermejo, I., Higuera, M. (1999) La cultura y la enseñanza de E/LE: recursos en Internet para la elaboración de actividades. *Carabela*, pp. 137-144.
- Castañeda Castro, A. (1997) *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada, Granada Lingüística y Método ediciones.
- Cebrián, J. L. (2000) *La red*. Barcelona, Santillana.
- Coseriu, E. (1986) *Introducción a la lingüística*. Madrid, Gredos.
- García Santa-Cecilia, A. (2000) *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid, Arco-libros.
- Menning, M., Menning, V. (2000) *Diccionario de Internet e Intranets*. Marabout, Alléur, Salvat.
- Miquel, L., Sans N. (1992) El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua. *Cable*, 9.
- Nunan, D. (1988) *The Learner-centred Curriculum*. Cambridge, Cambridge University Press
- Oliveras, A. (2000) *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid, Edinumen.
- Oro J. M., Varela Zapata, J., eds. (1998) *Diálogo de culturas*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Poyatos, F. (1994) *La comunicación no verbal*. Madrid, Istmo.
- Richards, J. C. (1998) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press.
- Rosado, L. (1997) *Multimedia e hipertexto*. Madrid, UNED.
- San Vicente, F. (1999) *En este país. El español de las ciencias sociales*. Bolonia, Clueb, Centro Linguistico Interfacoltà-Forlì. (Libro + CD-ROM).
- Van Ek, J., Trim, J.L.M. (1984) *Across the threshold: readings from the modern languages projects of the council of Europe*. Pergamon.
- VV. AA. (1998) Monográfico sobre didáctica de Lenguajes específicos. *Carabela*. Madrid, SGEL.
- VV. AA. (1999) Monográfico sobre didáctica de Lengua y cultura. *Carabela*. Madrid, SGEL.
- VV. AA. (2000) *Anuario Instituto Cervantes. El español en el mundo*. Madrid, Instituto Cervantes.

21. Otras reflexiones sobre el valor educativo de la red en un contexto político y económico fuertemente amenazado por la transmisión de la información, cfr. Cebrián, J.L. (2000).

Como elaborar material para Internet, para la enseñanza de español con fines específicos

Marta Higuera García

Centro Virtual Cervantes

Instituto Cervantes (España)

Introducción

Esta ponencia tiene por objeto reflexionar sobre el diseño de materiales que emplean internet y cuya finalidad es la enseñanza o el aprendizaje de español. También nos proponemos demostrar que con pocos conocimientos técnicos, los profesores pueden ya empezar a incorporar internet en sus clases diarias.

Por razones de tiempo y espacio, nos vemos obligados a centrar nuestro trabajo tan sólo en los distintos pasos que debe seguir un profesor para realizar una actividad con internet, y damos por supuestos ciertos conceptos que el lector no iniciado podrá completar gracias a la bibliografía.¹

Tras unas breves reflexiones teóricas, se comentará una pequeña unidad que hemos diseñado para un nivel avanzado dentro del contexto de enseñanza de español para fines específicos, aunque queremos precisar que no somos expertos en este tipo de enseñanza, sino que tan sólo hemos tratado de ejemplificar nuestra propuesta con un tema que sea útil para los profesores que se han reunido en este congreso.

Posibilidades y limitaciones de los materiales didácticos en internet:

No cabe duda de que estamos superando ya la etapa de entusiasmo colectivo respecto a internet; se han escrito ciertos artículos críticos² y la mayoría de los autores empiezan a pensar que no se está empleando todavía esta herramienta con todas sus posibilidades.

El éxito de internet ha venido determinado por la diversidad de aplicaciones que tiene: no sólo es un medio de comunicación barato, rápido y motivador para el alumno, sino que también es una fuente de información –que cada uno debe aprender a filtrar– y, por supuesto constituye, además, un soporte didáctico para el aprendizaje, tanto de profesores como de alumnos (Marquès, P. 1998).

Para ilustrar cada uno de esos tres usos educativos (figura 1), ponemos algunos ejemplos:

1. Para iniciarse en el tema recomendamos: Bartolomé, P. (2000); Casanova, L. (1998); Cruz Piñol, M. (1997); Fernández Pinto, J. (1998); Juan Lázaro, O. (2000); Higuera García, M. (1998); Llisterri, J. (1998); Picó, E. (1997) y las direcciones que aparecen en el apartado «Internet y Educación» en http://members.es.tripod.de/espes_mh/educacion.htm; en «Internet y la enseñanza de lenguas» http://members.es.tripod.de/espes_mh/ense_lenguas.htm y en «Libros y artículos con listados de enlaces para profesores de ELE» en http://members.es.tripod.de/espes_mh/listasdeenlaces.htm

2. Por ejemplo Sitman, R. (1998) y el hilo «Aún no hemos sacado provecho de Internet: autoaprendizaje» en http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=2842

3. Sugerimos dos sitios en internet que informan sobre foros por navegación, listas de distribución y grupos de noticias para profesores de ELE : Pérez Gutiérrez, M. (2001) y http://members.es.tripod.de/espes_mh/foros.htm.

a) Dos de los recursos más importantes para intercambiar opiniones sobre la enseñanza de español son³: el Foro didáctico http://cvc.cervantes.es/foros/foro_did/ y la lista de distribución FORMESPA, cuya información se puede leer en: <http://www.rediris.es/list/info/formespa.html>.

b) Para demostrar que internet es una fuente de información basta con consultar estas direcciones que contienen enlaces a periódicos y revistas de todos los países hispanohablantes. Desde la página del idioma español: <http://www.el-castellano.com/prensa.html>; desde el Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/oteador/default.asp?l=2&id_rama=156&ct=catalogo156.

c) Existen ya algunos materiales interactivos que han sido diseñados para internet y que sirven de ejemplo de su uso como soporte didáctico para el aprendizaje de español: Lecturas paso a paso del CVC: <http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/> y la revista Materiales <http://www.spainembedu.org/materiales/home.html> son buena prueba de ello.

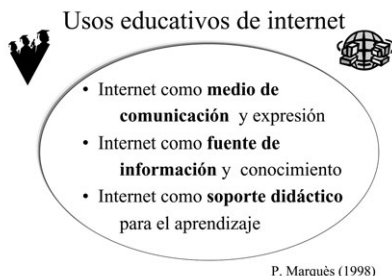


Figura 1

Como ya señalamos en EXPOLINGUA (Higuera, M., en prensa) es necesario preguntarse constantemente qué ventajas ofrece internet frente al CD- ROM o frente a un libro, y emplearlo sólo para realizar algo novedoso que no se pueda conseguir con otra herramienta o que resulte más atrayente, rápido o eficaz en ese medio.

Simplificando mucho, puesto que no vamos a considerar aquí ninguna metodología en particular,⁴ podemos afirmar que cualquier buen material didáctico debe ser adecuado, tanto desde el punto de vista de los objetivos, contenidos y metodología expuestos en el diseño curricular como para el alumno (es decir que se adapte a sus características físicas y psíquicas). Es evidente que debe ser también motivador y que su misión es facilitar el aprendizaje y la labor del profesor (Guillén, C. y Casto, P., 1998).

Por otra parte, no podemos olvidar que un material en internet tiene que ser un claro exponente de esa revolución digital de la que tanto oímos hablar, por eso es un con-

4. Recomendamos la lectura del artículo Luzón, J.M. y Soria, I. (1999) y de Hita Barrenechea, G. (2000) Este último, en el capítulo 4 relaciona las características de internet y los principios del Enfoque Comunicativo y llega a la conclusión de que es posible la realización de actividades comunicativas en internet (pp. 43-51).

trasentido que parezca sólo una réplica de un libro. El medio impone unas características determinadas; a continuación señalamos algunas de las que sería deseable encontrar en un buen material.

-En primer lugar, ya que internet es un entorno que facilita la comunicación síncrona –chat, videoconferencia, audioconferencia- y asíncrona -foros, listas de distribución, correo electrónico–, las actividades deberían permitir que el alumno sea receptor, pero también emisor (situación comunicativa para la que se ha acuñado el término de EMIREC).

-Deberían incorporar las ventajas de los hipertextos: el hecho de que permitan diferentes recorridos didácticos y que se ofrezcan ayudas que el alumno decide o no consultar, en función de su estilo de aprendizaje y de su nivel.

-Es aconsejable que remitan a otras páginas de internet que sirven para ampliar la información o como ayuda para realizar la tarea propuesta; de esta forma se consigue un material motivador y constantemente actualizado, a pesar de que nosotros no modifiquemos la página.

-Puesto que internet hereda las ventajas de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO) para el autoaprendizaje y las supera –en internet se puede prestar mejor atención a las destrezas orales–, las actividades deberían permitir distintos tipos de interactividad y ofrecer retroalimentaciones diferentes en cada caso,⁵ para fomentar la autonomía del alumno.⁶

-Su diseño tiene que ayudar a la comprensión del mensaje, es decir, que los elementos multimedia deberían aparecer para presentar los contenidos de forma más contextualizada, atractiva y motivadora, y para que su utilización sea mucho más sencilla que si se tiene que recurrir a distintos reproductores para cada soporte.

-Permitirá que tanto el profesor como el alumno se pongan en contacto con la realidad lingüística y cultural de los hispanohablantes.

Pasos para crear actividades con la MM

Tampoco vamos a detenernos en clasificar los materiales que hay en internet. No obstante, sí conviene distinguir entre los que son materiales didácticos de los que no lo son, aunque estos últimos son también importantes, ya que son una materia prima de gran valor para la posterior elaboración de actividades.⁷ Véase la figura 2

5. En Clavel, A. (2001) se puede leer una reflexión sobre la función y los distintos tipos de retroalimentación o *feedback* que se pueden encontrar en internet.

6. Véase Ortín Fernández-Tostado, M. (2000). En su capítulo 3 la autora señala algunas características que deben tener los materiales didácticos para internet, si su objetivo es promover la autonomía del aprendizaje: presencia de un buen índice; flexibilidad, posibilidad de guardar los resultados de los ejercicios; integración de recursos; retroalimentación; trabajo cooperativo (hay que recordar que ser autónomo no significa trabajar en solitario); gran variedad y cantidad de actividades; consejos explícitos sobre cómo aprender mejor; gran cantidad de input; objetivos claros; acceso a otras fuentes de información y actividades motivadoras (pp. 77-89).

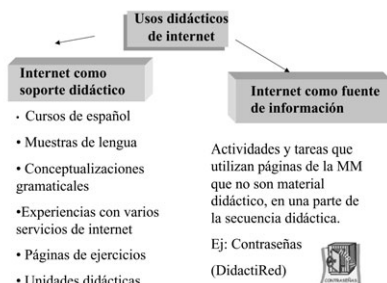


Figura 2.

Por último, antes de entrar en materia, nos gustaría precisar que la actividad que vamos a presentar se enmarca en un contexto de autoaprendizaje.⁸

Las autoras Osuna, M.M. y Meskill, C. (1998), en un artículo que se centra en la integración de contenidos culturales en las actividades que emplean internet, propusieron en uno de sus apéndices los pasos que un profesor debería seguir para crearlas.

En primer lugar, sugieren que hay que seleccionar un tema del manual (es decir, que están empleando internet en un contexto de enseñanza presencial), y a continuación pensar en las funciones lingüísticas que se pueden asociar a él y que interesa trabajar con los alumnos.

Sin olvidar el componente cultural, objetivo central de su artículo, el profesor debe buscar actividades que integren la lengua y la cultura de forma natural, y para ello hay que buscar una página en internet que cubra esos objetivos. La pregunta que nos hacemos nosotros surge en este punto: ¿es fácil encontrar material así?, ¿cómo sabrá el profesor que es una página con calidad? Por esta razón somos todavía un poco escépticos respecto a la utilización de internet en la clase de español, ya que, según nuestra experiencia, son muy pocos los materiales que cumplen ciertos criterios de calidad.⁹

Por último, hacen estas autoras ciertas recomendaciones para la fase de elaboración del material: las instrucciones deben ser claras y precisas, se deben trabajar todas las destrezas, se debe calcular la duración de la actividad y, según su criterio, es conveniente escribir las consignas en la lengua objeto para asegurarse de que los alumnos entienden lo que deben hacer.

Como primera aproximación a las distintas etapas por las que hay que pasar para diseñar una actividad encontramos aportaciones valiosas: primero, el hecho de que las

7. Evidentemente, cada tipo de material habrá que analizarlo con criterios distintos, como expusimos en Higuera, M. (EXPOLINGUA, en prensa).

8. En el capítulo 4 de su memoria, Juan Lázaro, O. (2000) estudia las distintas modalidades de enseñanza y aprendizaje en los que internet cobra una especial importancia: la clase presencial, las aulas multimedia y el aprendizaje abierto y a distancia.

9. Sobre el tema de criterios, ya se ha abordado en Marqués, P. (1999), en Higuera, M. (EXPOLINGUA, en prensa) y más recientemente Juan Lázaro, O. (2000). Se pueden también consultar otros artículos sobre este tema en http://members.es.tripod.de/espes_mh/analisismaterial.htm

actividades se integren en la programación y no se consideren como algo aislado y marginal que quede fuera de los objetivos generales del curso; segundo, la preocupación por relacionar las visitas a internet con la práctica de determinadas funciones y, sobre todo, el hecho de recomendarle al profesor que decida lo que quiere buscar antes de acudir a internet.

Sin embargo, la realidad nos demuestra que no siempre encontramos en internet lo que estamos buscando porque, aunque hay muchas páginas, no todas son de calidad, como ya se ha repetido en innumerables trabajos. Además, a veces se encuentran páginas valiosas cuando estamos haciendo una navegación semilibre; si el profesor se acostumbra a guardarlas de forma ordenada, podemos afirmar que el proceso de elaboración de actividades tiene dos puntos de partida e incluso que están interrelacionados, como se muestra en la figura 3.

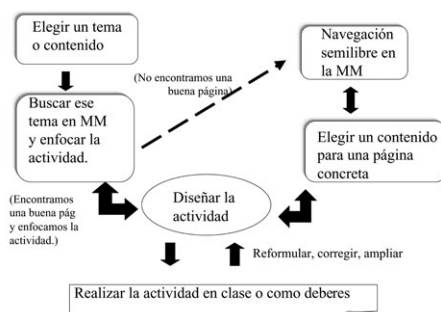


Figura 3

Un ejemplo

En este último epígrafe hemos anotado los pasos que ejemplificaba la figura anterior, que hemos seguido para realizar la actividad sobre la banca para un alumno de nivel avanzado, que se encuentra en http://members.es.tripod.de/espes_mh/ciefe.htm. La primera elección fue la del tema y, acto seguido, hicimos una lluvia de ideas para decidir qué podría haber en internet sobre esta materia, teniendo en cuenta lo que podría interesar a nuestros alumnos de un curso de fines específicos. Elegimos profundizar en la institución del Banco de España con tres objetivos: dar a conocer sus funciones, compararlas con las instituciones análogas de los países de nuestros alumnos y, al mismo tiempo, ampliar léxico sobre este tema.

Encontrar la página del Banco España no fue tan fácil como podría haber parecido al principio: a pesar de que introdujimos la secuencia 'Banco de España' en varios buscadores,¹⁰ los resultados siempre superaban las cuatro mil o cinco mil páginas, así es que tuvimos que recurrir al procedimiento de emergencia: adivinar la dirección y pro-

10. Para buscar en internet recomendamos el software gratuito Copernic; en este caso concreto sólo mostró 68 respuestas para la consulta 'Banco de España', la primera de las cuales era la página deseada. Se puede encontrar una explicación de cómo se usa y cómo instalarlo en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_01/04012001.htm. También hay otras sugerencias para aprender a buscar en http://members.es.tripod.de/espes_mh/buscar.htm

bar suerte. Efectivamente se encuentra en <http://bde.es> (Este truco suele funcionar con instituciones y algunas grandes empresas como Iberia, Renfe, Correos...).

Después, hay que navegar un poco por la página y analizarla: ¿está bien diseñada o es fácil perderse en ella?, ¿hay coherencia gráfica, es clara y sencilla?, ¿está bien estructurada?, ¿está bien escrita?, ¿parece una página estable?, ¿merece confianza el autor o autores?, ¿está actualizada?, ¿es hipertextual?, ¿tiene algún gráfico, es atractiva?, ¿se carga rápidamente o es muy lenta?, ¿proporciona enlaces a otras páginas sobre ese tema?

Las respuestas fueron positivas en la mayoría de los casos, aunque la presentación de los contenidos no es tan atractiva como sería deseable. No hay que olvidar que estamos analizando un material auténtico que no está pensado para la enseñanza de español. Si examináramos una página de material didáctico, tendríamos que tener en cuenta, además, otra serie de criterios (presencia de actividades interactivas, variedad en su tipología y retroalimentación, adaptación al tipo de usuario, información que proporciona al alumno, etc.).

Es necesario que el profesor analice críticamente la página y que seleccione una pequeña parte como base para su actividad; si no restringimos mucho el número de visitas del alumno a internet, pronto se perderá en un par de saltos y se desdibujará el horizonte de la clase.

Desde el primer momento nos pareció interesante la sección de 'Funciones del Banco de España', porque es breve y sirve para comparar estas funciones con las del Banco Central Europeo y con las de los bancos de otros países. Enfocamos la actividad y pensamos el número de actividades de que iba a constar para que se practicaran todas las destrezas.

En este momento se planteó la necesidad de crear una página que fuera el índice a partir del cual el alumno accediera a todas las actividades. Ahí se podrían dar, así mismo, algunas direcciones de recursos con el fin de que el alumno resolviera dudas y, por tanto, se consiguiera fomentar su autonomía. Además, sin ella el alumno se perdería y no podría trabajar sin la ayuda del profesor. Una opción es crear una página con un procesador de textos, guardarla a continuación como documento HTML y subirla a internet.¹¹ Otra posibilidad es crearla directamente con un editor de HTML y, por último, se puede también trabajar con un programa que cree presentaciones (como Microsoft PowerPoint). Nosotros elegimos esta última porque era la que se podría mostrar mejor en este salón de actos y porque ayudaba a distribuir muy bien los elementos en la pantalla (con otros programas se corre el peligro de hacer páginas muy largas, que después resultan demasiado recargadas al leerlas en internet).

La figura 4 es el índice que permite al alumno entrar en la actividad por el camino que él elija, aunque si pulsa en instrucciones (figura 5) verá que, al menos, hay dos recorridos posibles: uno para el alumno que prefiera un acercamiento inductivo y otro para los alumnos deductivos.

11. Inés Soria Pastor explica este proceso en el taller que aparece en el sitio ELE-mental:
http://members.es.tripod.de/i_elemental/MEELE99/actividades1_3.htm

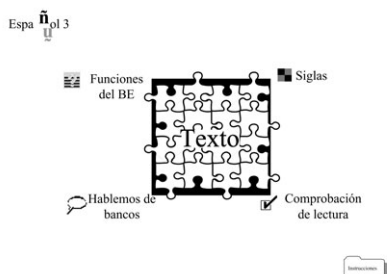


Figura 4

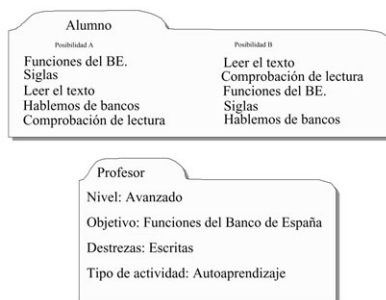


Figura 5

También hay una página que explica los iconos que se han empleado y otra que enlaza con obras de consulta que hay en internet y que pueden ser útiles para realizar esta actividad: un diccionario monolingüe y uno de siglas.

Hemos de reconocer que realizar este ejemplo, a pesar de su simplicidad, llevó cierto tiempo, pero se puede rentabilizar ya que serviría de plantilla para el resto de actividades que quisiéramos hacer. Así mismo, ya que internet es una increíble fuente de materiales, si la publicamos, conseguiremos que otros profesores se beneficien de ella, al tiempo que nosotros aprovecharemos trabajos de otros colegas.

Respecto al diseño de las actividades, resumimos los aspectos que se han tenido en cuenta:

- las páginas son similares y el diseño y la navegación es coherente: en la esquina superior derecha aparece el título de la actividad con su icono, y en la parte inferior izquierda se mantienen siempre tres iconos: uno que lleva al índice, otra al texto (que es el objetivo de esta actividad, por eso ocupa el espacio central de la portada de la actividad), y otra que permite el acceso a herramientas de consulta que existen en internet (un diccionario monolingüe, uno de siglas...);

- las consignas del ejercicio aparecen siempre en la misma posición dentro de la página y con un tipo de letra distinto al resto del ejercicio (van en cursiva);

- se ha procurado que las páginas no queden muy recargadas: es mejor hacer varias páginas con poca información, ya que es más fácil leer en la pantalla si el número de elementos no es muy elevado;

- los pocos elementos gráficos que se han empleado no distraen de la lectura y están justificados, ya que refuerzan el mensaje que intentamos transmitir.

En cuanto al contenido, hay una actividad de prelectura (figura 6), que remite a otra interactiva que se ha creado con el software gratuito Hotpotatoes.¹² Es un ejercicio de «verdadero y falso» sobre las funciones del BE (figura 7):

12. Hotpotatoes es un software gratuito con seis aplicaciones para crear actividades interactivas en internet: <http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/> Los tutoriales para las diferentes versiones se encuentran aquí: http://platea.pntic.mec.es/~iali/CN/Hot_Potatoes/intro.htm

Funciones del BE

Vamos a aprender sobre las funciones del Banco de España leyendo un texto en internet. Te sugerimos que contestes a algunas preguntas, te ayudarán tus conocimientos sobre este tema

¿Cuáles serán las funciones del Banco de España?

Piensa en las palabras que vas a necesitar para este tema. Si quieres buscar alguna, pulsa en los diccionarios

Te proponemos una actividad

Figura 6

¿Son verdaderas o falsas estas funciones del Banco de España?
 Señala si es verdadero o falso

- El Banco de España gestiona la reserva de divisas
 Verdadero
 Falso
- También realiza exportaciones
 Verdadero
 Falso
- Escifica la política monetaria de la Comunidad Europea
 Verdadero
 Falso

Figura 7

A continuación se trabaja con las siglas, en una actividad interactiva de “arrastrar y seleccionar” (figura 8); después, se sugiere la lectura del texto (figura 9) y la comprobación de hipótesis de prelectura (figura 10); seguidamente, un ejercicio de comprobación de lectura y otro, el de práctica libre, en el que el alumno acude a un grupo de noticias para descubrir ciertas informaciones (figura 11). En esta última actividad, no sabemos si el alumno llegará a descubrir las respuestas correctas, pero estará hablando del tema que nos ocupa -aunque mediatizado por la escritura con otros nativos, lo cual es ya un gran logro.

Empareja estas siglas con su definición
 Elige una definición y arrástrala hacia la sigla

| | |
|------|-------------------------------------|
| SEBC | Sistema Europeo de Bancos Centrales |
| BCE | Tratado de la Unión Europea |
| TUE | Banco Central Europeo |
| BE | Unión Económica y Monetaria |
| UEM | Banco de España |

Figura 8

Te proponemos un texto auténtico . Aunque sea difícil, intenta entender la idea general. (Quiza haya muchas palabras que no entiendas).

- Ve a <http://www.bde.es/infogene/be/funlegi.htm>
- Lee el texto

¿Se han confirmado tus hipótesis?

Figura 9

Comprobación de lectura

Comprobemos. ¿Has entendido las ideas generales del texto? Ordénalas.

Las funciones básicas del BE son cuatro.

- Las funciones del BE han cambiado al ser ahora parte del SEBC.

La Ley de autonomía otorga otras funciones al BE.

Descripción de los órganos rectores del BE.

Eurozona es el grupo del BCE y los BCN de los once estados miembros que han adaptado la moneda única.

Figura 10

Hablemos de bancos

Hablemos de bancos. Utiliza la información que has aprendido y amplía

¿Sabes lo que es un grupo de noticias? Puedes obtener información en:
http://members.es.tripod.de/espep_mh

Ve a un grupo de noticias y pregunta, por ejemplo:
 -si es el Banco de España quien fija el precio del dinero;
 -si trabaja el BE con particulares;
 -cuáles son sus funciones y si son distintas de las que tiene el BCE;
 -Si está cerca de una fuente muy famosa de Madrid.

Por ejemplo, en RedTris:

es.charla.economia.bolsa
 es.charla.economia.constabilidad
 es.binario.economia.bolsa

Figura 11

Por último, no hay que desestimar la fase de revisión, que en algunos casos nos obligó a cambiar el orden de actividades, a modificar la secuencia, a realizar un paso intermedio... Es el momento también de aplicar esos criterios que habíamos esbozado para los materiales didácticos a nuestro propio trabajo, para cerciorarnos de que realmente tiene sentido hacer esa actividad en internet y que incorpora las principales ventajas del medio (interactividad, capacidad multimedia, hipertextualidad, flexibilidad, etc.). La figura 12 resume los pasos que hemos seguido:

Preparar actividades con internet al alcance de todos

1. Elegimos un tema: La banca
 2. Lluvia de ideas para buscar en la MM(banco de España, bancos, créditos, servicios bancarios...)
 3. Analizar la página (contenidos, diseño, actualización, permanencia..) y decidir el enfoque de la actividad.
 4. Diseño de la actividad
 5. Creación de una página
 6. Revisión del proceso.
-

Figura 12

Conclusiones

Es muy poco el material didáctico que hay para fines específicos en internet¹³, pero confiamos en que paulatinamente los profesores vayan elaborando más y que sepan aprovechar la gran cantidad de material auténtico que hay publicado en esta biblioteca caótica que es internet. También se constata la necesidad de que los profesores de este colectivo tengan un lugar donde compartir experiencias y aprender de otros colegas, por lo tanto, es patente la necesidad de crear listas de distribución o foros más especializados que sirvan para resolver dudas concretas de la actividad docente diaria del profesor de fines específicos. Por último, la gran asignatura pendiente es que internet se convierta en una herramienta útil para la formación de profesores de este sector y que se pueda dar respuesta a la demanda de profesores que se encuentran geográficamente dispersos por todo el mundo.

Con este artículo hemos intentado demostrar que con pocos conocimientos informáticos, una dosis alta de sensatez y sirviéndose de las distintas aportaciones de los servicios más populares de internet -el correo electrónico, los foros, las listas y los grupos de noticias, la Malla Multimedia (o World Wide Web)- podemos hoy en día empezar a crear nuestros materiales. Habrá que tener en cuenta que las destrezas orales no se pueden trabajar plenamente, todavía, en internet, pero en contextos de enseñanza presencial se pueden diseñar actividades que completen el trabajo en solitario en internet con su posterior comentario en la clase. Nuestro objetivo ha sido señalar los pasos que deberían seguir aquellos que apuesten por crear materiales para este medio. Esperamos, al menos, haber suscitado ese interés.

13. Puede encontrarse una selección de materiales en http://members.es.tripod.de/espes_mh/efespecificos.htm

Bibliografía¹⁴

- Bartolomé, P. (2000) *Nuevas tecnologías. Internet en el aula de ELE. Memoria inédita de fin de Máster*. Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.
- Bermejo Rubio, I., Higuera García, M. (1998) La enseñanza de español como lengua extranjera con fines específicos: recursos en internet para la elaboración de actividades. *Carabela* 44. Madrid, SGEL, 119-124.
- Cabero, J. (1996) Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *EDUTECH 1*. También en <http://www.uib.es/depart/gte/revelec1.html>
- Casanova, L. (1998) *Internet para profesores de español*. Madrid, Edelsa.
- Clavel, A. (2001) *Input y enseñanza de lenguas asistida por ordenador. Memoria inédita de fin de Máster*. Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.
- Cruz Piñol, M. (1997) *La red hispanohablante. La internet y la enseñanza de español como lengua extranjera*, http://www.ucm.es/info/especulo/numero13/int_hisp.html
- Fernández Pinto, J. (1998) Internet para principiantes, ¿Por qué, quién, qué y cómo? *Frecuencia ELE* 8, 17-23.
- Guillén Díaz, C., Castro Prieto, P. (1998) *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera*. Madrid, La muralla.
- Higuera García, M. (1998) *La Malla Multimedia (World Wide Web) como recurso para la enseñanza de ELE*. Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.
- Higuera García, M. (en prensa) Criterios para la elaboración de actividades comunicativas con internet. *Cuadernos Tiempo libre, Colección EXPOLINGUA*. Madrid, Fundación Actilibre. (Conferencia impartida en el año 2000).
- Hita Barrenechea, G. (2000) *La enseñanza comunicativa de idiomas en internet. Características de los materiales y propuesta didáctica*. Memoria inédita de fin de Máster. Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.
- Juan Lázaro, O. (2000) *La red como material didáctico en la clase de ELE: contextos de uso y criterios de selección*. Memoria inédita de fin de Máster. Madrid, Universidad Antonio de Nebrija
- Llisterri, J. (1998) *Nuevas tecnologías y enseñanza del español como lengua extranjera. VIII Congreso Internacional de ASELE*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 45-77.
- Le Roy, H. (2000) Una página web, un instrumento al alcance de todos los profesores de español. *Mosaico* 4, 16-20.

14. Recogemos aquí tan sólo los artículos citados en el texto, pero queremos dejar constancia de que esta ponencia es fruto del trabajo diario en el Centro Virtual Cervantes, así como de la lectura de otras obras que están en nuestra página personal Espes http://members.es.tripod.de/espes_mh/

- Luzón, J. M., Soria, I. (1999) El Enfoque Comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas abiertos de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. *Ried* 2, diciembre. Madrid, UNED, 63-91.
- Marqués, P. (1998) *Usos educativos de Internet. ¿La revolución de la enseñanza?* <http://www.pangea.org/org/espinal/usosred.htm>
- Marquès, P. (1999) *Criterios para la clasificación y evaluación de espacios web de interés educativo.* <http://www.pangea.org/org/espinal/avaweb.htm>
- Ortín Fernández-Tostado, M. (2000) *La autonomía del aprendizaje en los cursos de español lengua extranjera en un entorno virtual.* Memoria inédita de fin de Máster. Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.
- Osuna, M. M., Meskill, C. (1998) Using the World Wide Web to Integrate Language and Culture: a Pilot Study. *Language Learning and Technology* 1/2,71-92. También en <http://llc.msu.edu/llt/vol1num2/article4/default.html>
- Pérez Gutiérrez, M. (2001) Entre colegas: grupos de discusión y foros de didáctica de las lenguas. *Glosas didácticas* 4. <http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/n4/lisas.html>
- Picó, E. (1997) Usos de Internet en el aula de ELE. *Carabela* 42, 107-121. <http://www.spainembedu.org/doc/eliseo-usos.html>
- Sitman, R. (1998) Algunas reflexiones sobre el uso y el abuso de Internet en la enseñanza de ELE. *Especulo* 10 <http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/sitman.html>
- Soria Pastor, I. (1996) La enseñanza de español asistida por ordenador. *Frecuencia ELE* 1, 36-40.

Tele-enredando.com: Curso de español comercial para teléfonos móviles

Germán Ruipérez

José Carlos García Cabrero

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid (España)

Desde hace años, se ha popularizado el uso de agendas electrónicas personales, en algunos casos con sistemas operativos similares a Windows 95/98, que, en realidad, son ordenadores personales de tamaño reducido, como, por ejemplo, el ordenador Cassiopeia (<http://www.casio.com/mobileinformation/>). Estos aparatos reciben el nombre genérico de ordenadores de mano (Palm-size PC, abreviado PPC). Para estos dispositivos ya existe software de propósito general, como por ejemplo versiones de Microsoft Office, así como programas para navegar por Internet, similares a Internet Explorer o Netscape Navigator, gestores de correo electrónico, etc.

Por otra parte, los teléfonos móviles de próxima generación UMTS¹ tendrán una velocidad de transmisión de 2 MB, aproximadamente. Ante esta situación, pronto aparecerán en el mercado aparatos híbridos de teléfono móvil UMTS y agenda personal, que permitirán acceder a Internet a grandes velocidades. Ya existen prototipos de dichos sistemas, como el denominado Multimóvil desarrollado por Siemens. Se puede deducir que, dentro de poco tiempo, el aparato de mayor uso para acceso a Internet será el teléfono móvil de tercera generación y no el ordenador personal. En España, el número actual de teléfonos móviles es casi tres veces superior al de ordenadores personales.

Hasta que la tecnología UMTS se implante, actualmente existen en el mercado teléfonos móviles con conexión a Internet mediante tecnología WAP,² que permiten acceder a determinadas páginas de la Web.

La sustitución del PC por el teléfono móvil como terminal de acceso a Internet ofrece indudables ventajas, entre las que podemos destacar las siguientes:

1. Hay muchos más usuarios de teléfonos móviles que de ordenadores personales y, lo que es más importante, las perspectivas de crecimiento son también mucho mayores: algunas estimaciones hablan de 1000 millones de móviles para el año 2004 (<http://www.wapforum.org>) y de unos 25 millones de móviles en España para finales de año.³
2. Convergencia tecnológica: el usuario utiliza un único aparato y un único entorno para todas sus comunicaciones síncronas (telefonía e IRC) y asíncronas (correo electrónico y Web).
3. Permite llegar a un grado de personalización que no se ha alcanzado con el PC: cada aparato tiene su identificador único y es, en principio, utilizado por una sola persona.

1. UMTS son las siglas de Universal Mobile Telecommunications System (Sistema Universal de Telecomunicaciones Móviles).

2. WAP son las siglas de Wireless Application Protocol (Protocolo de Aplicaciones Inalámbricas).

3. Global Communications. Mayo 2000. <http://www.mcediciones.es/globalcommunications>.

La tecnología WAP está basada fundamentalmente en acceso a información textual organizada jerárquicamente, con menús y submenús. WAP permite acceder a determinados servidores de Internet que ofrecen páginas escritas en el lenguaje WML (Wireless Markup Language).⁴

Esta estructura sólo permite sencillos sistemas de alarma y recepción de noticias (por ejemplo, <http://www.myalert.com>, o el portal educativo de la UNED <http://campuswap.com>). Por tanto, sus aplicaciones para la enseñanza son bastante mejorables, aunque posibilitará, por ejemplo, que un alumno pueda consultar las calificaciones obtenidas en sus asignaturas. Por tanto, WAP puede ser muy interesante en todo el proceso de gestión.



Figuras 1 y 2: Portal de telefonía WAP de la UNED: <http://campuswap.com>

Sin embargo, la tecnología WAP es sólo la primera piedra del edificio, un paso transitorio muy importante y a la vez necesario, hacia el teléfono móvil multimedia, un aparato que incorpora las funcionalidades de los ordenadores personales en un pequeño y portátil terminal de telefonía móvil. El compromiso plasmado en el WAP Forum (<http://www.wapforum.org>) de casi todas las grandes compañías del sector informático y de telecomunicaciones con la tecnología WAP y sus sucesores naturales (GPRS⁵ y UMTS) avala su continuidad y desarrollo.

El objetivo final es la construcción de un dispositivo único que aglutine todas las funciones que actualmente realizamos con varios de los aparatos que actualmente invaden nuestros hogares, y que va más allá de la integración del PC y el teléfono móvil para conseguir un tipo de mando a distancia universal, que nos permita tanto navegar por Internet como abrir la puerta de nuestro garaje o encender la calefacción de nuestras casas desde nuestro centro de trabajo.

Por el momento, tenemos que conformarnos con los prototipos de los móviles de tercera generación (móviles 3G), los que utilizarán las redes UMTS en el futuro. La

4. Habitualmente mediante una pasarela que transforma sus páginas Web escritas en HTML a WML.

5. GPRS son las siglas de General Packets Radio Service (Servicio General de Paquetes por Radio).

tecnología UMTS permitirá a los teléfonos portátiles dar el salto hacia los contenidos multimedia, aportando fundamentalmente una velocidad de transmisión de datos que ahora sólo podemos imaginar,⁶ y permitiendo así la transmisión de audio y vídeo.

Este futuro no está tan lejano como podría parecer, la tecnología ya existe: hay prototipos de estos móviles 3G, pero trabajando con las actuales redes de telefonía móvil GSM.⁷ Cabe destacar entre ellos el denominado Multimóvil, un sistema desarrollado conjuntamente por Siemens y Casio, que añade un teléfono móvil al PPC Cassiopeia E-105,⁸ y que fue presentado en febrero de 2000 en la feria de informática CeBIT de Hannover (Alemania).



Figura 3: El Multimóvil Siemens-Casio

Un dispositivo como el multimóvil sí es susceptible de ser utilizado, por tanto, como soporte para el desarrollo de materiales de enseñanza a distancia, al contrario de lo que ocurre con la actual tecnología WAP.

El objetivo de esta ponencia es mostrar estas capacidades, y para ello se presentará a continuación una aplicación multimedia para aprendizaje de español como segunda lengua, diseñada para el dispositivo concebido por Siemens y Casio, utilizando únicamente páginas Web estándar. Este prototipo,⁹ denominado Tele-EnREDando (<http://www.tele-enredando.com>), es seguramente el primero en Europa, tal vez en el

6. España se ha situado a la cabeza europea de redes de este tipo, puesto que el gobierno ya ha concedido las licencias de explotación correspondientes a cuatro operadores.

7. Las redes de telefonía UMTS podrán transmitir información a una velocidad aproximadamente cuarenta veces superior a las actuales GSM.

8. El ordenador Cassiopeia E-105, basado en el sistema operativo Windows CE, tiene una pantalla a color y memoria de 32 MB, siendo capaz de reproducir audio y vídeo. Se le pueden incorporar cualquier tipo de programas, como un navegador Web, un cliente de correo electrónico, de IRC, etc. Casio ya comercializa la Cassiopeia E-115, y cabe esperar que los nuevos prototipos del Multimóvil utilicen como base este nuevo producto.

9. El prototipo del curso ha sido desarrollado por el Laboratorio de Ingeniería Didáctica e Ingeniería Lingüística (LIDIL) de la UNED (<http://www.vip.uned.es>), dirigido por Germán Ruipérez y José Carlos García Cabrero. Se ha contado con la colaboración del Vicerrectorado de Metodología, Medios y Tecnología, fundamentalmente a través de la Dirección de Tecnologías Avanzadas, así como Centro de Medios Audiovisuales (CEMAV) y del Centro de Sistemas Informáticos (CSI), y también de Siemens España. Por tanto, nuestro agradecimiento a Javier San Martín Sala, Germán Ruipérez, Julián Kelleter-Orero, Miguel Santamaría, José María Calés, Ángel López Folgado, José Carrero, Antonio Ruipérez, Bernardo Granda, Rafael Gutiérrez, Antonio Sandoval y Miguel Ángel Matesanz. También ha resultado muy fructífera la colaboración con Javier Carreras, a través de la alianza estratégica entre la UNED e iPlanet.

mundo, de aprendizaje de español como lengua extranjera mediante teléfonos móviles de tercera generación. Tele-EnREDando es el resultado de la adaptación a esta nueva plataforma tecnológica de un curso de gran éxito de español como segunda lengua en Internet, denominado EnREDando,¹⁰ que se incluirá a partir del 2001 en la oferta virtual de la University of Hong Kong (<http://www.hku.hk>) y de la Virtuelle Hochschule Bayern (<http://www.vhb.org>).

Respetando la idea original de desarrollar un software para Internet, la adaptación ha evolucionado para tener en cuenta tanto las particularidades del hardware (reducido tamaño de pantalla, limitaciones de memoria RAM, etc.) como las peculiaridades del software disponible para estos sistemas, todavía escaso en cuanto a número de programas y funcionalidades.

Por ejemplo, el visualizador de páginas Web utilizado no soporta marcos ni muchas de las otras características que sí tienen sus equivalentes desarrollados para el PC, y que eran utilizados en el desarrollo original de EnREDando. Sin embargo, como ya se ha mencionado, todos los elementos del prototipo son páginas Web, que aunque están diseñadas específicamente para el multimóvil, pueden visualizarse desde cualquier navegador estándar en un ordenador personal.

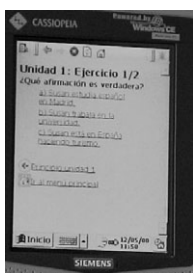
A pesar de las limitaciones, se puede lanzar desde el navegador la reproducción de sonido y vídeo de alta calidad, además, por supuesto, de mostrar perfectamente texto e imágenes.



Figuras 4 y 5: Multimedia (audio y vídeo) en el Multimóvil Siemens

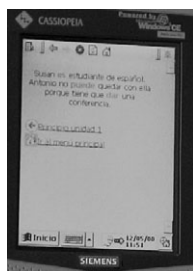
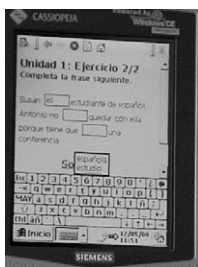
También hay que destacar las capacidades de interactividad ya incorporadas, que permiten desarrollar una serie de ejercicios adecuados para la enseñanza de lenguas, y típicos de plataformas más tradicionales como los programas multimedia en CD-ROM. Por ejemplo, las figuras siguientes muestran ejercicios de múltiple elección.

10. EnREDando (<http://www.enredando.org>) es resultado de un proyecto europeo del LIDIL de la UNED, en colaboración con las universidades Erlangen-Nürnberg (Alemania), Braga (Portugal) y Parma (Italia). El proyecto enREDando ha sido dirigido por Germán Ruipérez, y está basado en un desarrollo informático de José Carlos García Cabrero, con guiones de Blanca Aguirre y Monika Guttack, y con la colaboración de otras muchas personas.



Figuras 6 y 7: Ejercicio de múltiple elección y solución

pero también se pueden programar otro tipo de ejercicios, como, por ejemplo, de rellenado de lagunas, tal y como muestran las figuras siguientes:



Figuras 8 y 9: Ejercicio de lagunas y solución

En consecuencia, la conjunción de todas estas habilidades, permiten desarrollar materiales avanzados de enseñanza de lenguas, que se pueden dotar, además, de módulos complementarios, como, por ejemplo, un diccionario multimedia:

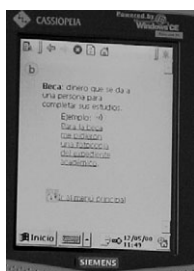


Figura 10: Diccionario con sonido

Como además existen programas de correo electrónico, acceso a grupos de noticias, IRC, etc. para el Multimóvil, la tecnología actual ya permite realizar muchas de las actividades complementarias ideales para un curso como Tele-EnREDando.

Hasta aquí se han expuesto las características principales de este prototipo, fundamentalmente en lo que respecta a la interactividad y a la multimedia, pero, además, se abre un mundo de posibilidades todavía por explorar, ya que, al tratarse de un dispositivo personal, será posible hacer un seguimiento exhaustivo de los progresos del alumno y un tratamiento personal del mismo. También hay que tener en cuenta que el móvil 3G, gracias a los desarrollos de las redes UMTS del futuro, incorporará otras muchas funcionalidades hasta ahora desconocidas o irrealizables, que podrán ser aplicadas directamente a la enseñanza de lenguas modernas.

Referencias

1. AnywhereYouGo.com (<http://www.anywhereyougo.com>)
2. Casio (<http://www.casio.com>)
3. Mann, S. (2000) Programming Applications with the Wireless Application Protocol: The Complete Developer's Guide. John Wiley & Sons.
4. Phone.com (<http://www.phone.com>)
5. Siemens (<http://www.siemens.com>)
6. UMTS Forum (<http://www.umts-forum.org>)
7. Wireless Application Protocol Forum (<http://www.wapforum.org>)
8. Campuswap.com: portal de servicios educativos inalámbricos de la UNED (<http://campuswap.com>).

En busca de un enfoque apropiado para la enseñanza del lenguaje económico en ELE: ¿lexicología o terminología?¹

Lieve Vangehuchten

UFSIA. Universidad de Amberes (Bélgica)

0. Introducción

En la enseñanza del lenguaje económico ELE el léxico desempeña un papel importante, dado que es sobre todo el léxico técnico el que caracteriza al lenguaje especializado. No obstante, un enunciado especializado no sólo se compone de términos técnicos, sino que las tasas de léxico funcional y de contenido también son importantes. Además, el carácter cognado de la terminología económica en las distintas lenguas europeas y el hecho de que los términos corresponden a nociones o conceptos que los alumnos conocen por ser de su especialidad, nos hace suponer que la terminología no es el mayor obstáculo a la comprensión de un texto especializado. ¿Cómo saber entonces qué léxico se debe enseñar a estudiantes de español económico? A fin de contestar a esta pregunta analizamos primero el léxico de dos tipos de enunciado económico, uno de divulgación científica y otro de doctrina. Después utilizamos estos dos textos en un experimento con estudiantes de español económico con el objetivo de determinar qué unidades léxicas les plantean más problemas de comprensión.²

Presentaremos primero el análisis del léxico de los textos. En segundo lugar describiremos el experimento y comentaremos los resultados. Finalmente formularemos algunas conclusiones didácticas.

1. Análisis del léxico

Como corpus seleccionamos dos textos de dos géneros distintos: prensa (PR) y doctrina (DO). Optamos por estos dos géneros porque opinamos que son complementarios en un curso de español económico: contienen el léxico económico del ámbito de la investigación como del mundo empresarial y de los negocios. El artículo de prensa³ no es un texto propiamente científico sino que se puede caracterizar más bien como de divulgación científica. El texto de doctrina⁴ es más técnico: se trata de un capítulo de un manual de economía para estudiantes universitarios españoles de ciencias económicas aplicadas. Los dos textos están relacionados con el mismo tema: la banca. El texto PR comprende 160 unidades léxicas⁵ (UL) y 330 ocurrencias (OC); el texto DO

1. Este trabajo se inscribe en el marco de la preparación de una tesis doctoral sobre la enseñanza del lenguaje económico en español lengua extranjera.

2. Nos limitamos en esta investigación a un análisis del conocimiento receptivo del léxico, ya que damos por supuesto que la adquisición del vocabulario empieza por una fase receptiva. No obstante, nos damos cuenta de que mucho vocabulario conocido de manera receptiva puede plantear problemas a nivel de la producción. Por lo tanto nos referimos en este trabajo con 'unidades léxicas conocidas' al léxico que los estudiantes entienden sin que necesariamente puedan producirlo.

3. "El Banco de España pide a las CCAA que no utilicen las cajas de ahorros con fines políticos", *El País*, 27/04/2000, pág. 70

4. De Mochón Morcillo, F. (1993) *Economía. Teoría y Política*. Madrid. Interamericana de España; pág. 403-406

5. Con el término de unidad léxica nos referimos a la representación léxica (con una o más formas) de un solo concepto (cfr. Carter, R. (1987) *Vocabulary*. London. Allan&Unwin)

es más largo con 216 UL y 607 OC. Distinguimos las siguientes categorías en las UL de cada texto:

Funcional (F): el léxico gramatical, también llamado 'vacío'.⁶

De contenido (C): con un significado general.

Términos (T): el léxico de contenido con un significado técnico y también los nombres propios reconocidos como términos.⁷

Nombres propios (NP): no reconocidos como términos

La repartición de las UL en los dos textos es entonces la siguiente:

| Categorías | PR | | DO | |
|------------|-------|--------|-------|--------|
| F | 32UL | 20,00% | 41UL | 18,98% |
| | 175OC | 53,03% | 290OC | 47,77% |
| C | 101UL | 63,13% | 108UL | 50,01% |
| | 113OC | 34,24% | 145OC | 23,89% |
| T | 17UL | 10,62% | 65UL | 30,09% |
| | 28OC | 8,49% | 170OC | 28,01% |
| NP | 10UL | 6,25% | 2UL | 0,92% |
| | 14OC | 4,24% | 2OC | 0,33% |

Se destaca claramente la importancia del léxico de contenido en cuanto a UL, aunque menos en DO que en PR. Esto se debe a la mayor especialización de DO: contiene tres veces más términos que PR. Dado que el léxico funcional es una clase finita de palabras muy frecuentes, no nos extraña ver que en los dos textos no representa más de un 20% de la totalidad de UL, pero aproximadamente la mitad en cuanto a ocurrencias. Los NP forman una cantidad inapreciable en DO y son algo más importantes en PR, ya que se trata de un texto con referencia a la actualidad.

Aunque se desprende de esta repartición que las UL de contenido, tanto en PR como en DO, tienen una mayor importancia numérica que los términos, nos parece precipitado concluir que la enseñanza del lenguaje especializado debe centrarse sobre todo en el léxico de contenido. Antes queremos investigar en un experimento qué categoría de léxico plantea más problemas de comprensión a los estudiantes.

6. Según Lerot (1986 : 10) se trata de las siguientes clases de palabras: los determinantes, los pronombres, las preposiciones, las conjunciones, los verbos copulativos, los verbos auxiliares y algunos adverbios próximos a los pronombres. (Lerot, J. (1986) *Analyse grammaticale*. Paris-Gembloux. Duculot)

7. La polémica de cómo identificar una UL como término sugiere varias aproximaciones valiosas (Morgenroth, K. (1994) *Le terme technique*. Tübingen. Max Niemeyer Verlag). Entre éstas hemos preferido adoptar el criterio de la normalización, o sea que reconocemos como término cada UL que está descrita en esta calidad en una obra de terminología. Como no existe una terminología de la economía por parte de la AENOR (Asociación Española de la Normalización, la sección española de ISO), nos hemos basado para este trabajo en el Tesoro ISOC de Economía de CINDOC (Centro de Información y Documentación Científica) y en la base terminológica de la Unión Europea: Eurodicautom. Sin embargo, no pretendemos que esta clasificación sea absoluta.

2. ¿Qué léxico plantea problemas de comprensión?

2.1. Descripción del experimento

Perfil de los participantes: 16 estudiantes universitarios de ciencias económicas aplicadas cuya lengua materna es el neerlandés y que cursaron 120 horas de español general en dos años durante las cuales adquirieron los elementos básicos de la morfosintaxis española y un léxico general de más de 5250 palabras.

Contenido y desarrollo del experimento: Los estudiantes recibieron dos textos –en dos momentos distintos, con una semana de intervalo– acompañados de las siguientes instrucciones:

1. Leer el texto
2. Volver a leerlo y subrayar las palabras desconocidas
3. Traducir al neerlandés las palabras indicadas en el contexto de los textos
4. Contestar con Verdadero/Falso a unas aseercciones relativas al contenido de los textos.

En ambas ocasiones, los estudiantes necesitaron algo más de media hora para realizar estas tareas y estaban al corriente de que no se trataba de una prueba, sino de un experimento.

2.2. Evaluación de la comprensión del léxico en el corpus

Nos basamos para la evaluación de la comprensión del léxico en el promedio de las UL que los estudiantes no entienden, es decir las UL que subrayaron o que no/mal tradujeron.⁸ En PR hay en promedio 10,37 UL desconocidas por estudiante. En DO el promedio es de 12,68 UL por estudiante. Presentamos a continuación los promedios de las UL desconocidas para cada categoría.

| Categorías | PR | | DO | |
|------------|--------|--------|--------|--------|
| F | 0UL | 0,00% | 0UL | 0,00% |
| C | 8,63UL | 83,22% | 6,94UL | 54,73% |
| T | 1,06UL | 10,22% | 5,68UL | 44,80% |
| NP | 0,68UL | 6,56% | 0,06UL | 0,47% |

En PR, una gran mayoría de las UL desconocidas son de contenido: el 83,22% del total de UL desconocidas. La tasa de términos desconocidos en PR es mucho menos importante. Eso contrasta con DO, donde los términos desconocidos son casi tan numerosos como las UL de contenido: el 44,80% vs. el 54,73%. Las tasas de léxico F y NP son inexistentes o muy poco importantes.

Proporcionalmente las tasas de T y C desconocidas son más parecidas, tanto en PR como en DO. Presentamos los porcentajes de términos y de UL de contenido desconocidas respecto de la totalidad de T y C presentes en el corpus.

8. No sólo nos basamos en las formas subrayadas, sino que añadimos un ejercicio de traducción en contexto para tener mayor seguridad sobre la tasa de UL desconocidas. De los resultados se desprende que los estudiantes no siempre subrayan las mismas UL que las que traducen mal o no saben traducir del todo.

| Categorías | PR | DO |
|------------|-------|-------|
| F | 8,54% | 6,42% |
| T | 6,23% | 8,73% |

2.3. Análisis detallado: ¿qué UL plantean problemas de comprensión?

2.3.1. En PR

En total 23 UL fueron subrayadas o no/mal traducidas por lo menos 1 vez, eso es un 14,37% de la totalidad de UL en PR. Presentamos a continuación estas UL y añadimos entre paréntesis el porcentaje de estudiantes que no las entienden.

| | |
|------|---|
| 19 C | Zanjar (100%), reto (100%), patrocinio (100%), papel "rol" (87,5%), alabar (87,5%), órganos gestores (31,25%), vulnerar (31,25%), en funciones (31,25%), órganos rectores (25%), requerir (25%), incidir (18,75%), jornada (18,75%), terreno (18,75%), asimismo (12,5%), mantener (12,5%), solicitar (12,5%), magnífico (6,25%), orden (6,25%), regular (6,25%) |
| 2 T | Ahorros (6,25%), entidades (6,25%) |
| 2 NP | Instituto de Fomento Empresarial (75%), La Gaceta (18,75%) |

De este esquema se desprende claramente que las UL del texto PR que la mayoría de los estudiantes no entienden son UL de contenido. Los dos términos son desconocidos por sólo un 6,25% de los estudiantes.

2.3.2. En DO

En total 34 UL fueron subrayadas o no/mal traducidas por lo menos 1 vez, eso es un 15,74% de la totalidad de UL en DO. Presentamos a continuación estas UL y añadimos entre paréntesis el porcentaje de estudiantes que no las entienden.

| | |
|------|--|
| 21 C | Agotar (94,1%), suministrar (70,58%), asimismo (68,75%), otorgar (68,75%), acudir (58,82%), desempeñar (58,82%), cajero (52,94%), custodiador (35,29%), recoger (29,41%), atender (23,52%), directriz (17,64%), requisito (17,64%), custodiar (11,76%), suministrador (11,76%), cometido, (11,76%), agruparse (5,88%), ajustar (5,88%), el mínimo exigido (5,88%), cobrar (5,88%), conceder, (5,88%), disponer (5,88%) |
| 12 T | Partida (94,1%), efectivo (88,23%), asesor (82,35%), descontar (76,47%), redescuento (70,58%), asesoramiento (41,17%), deuda (35,29%), Prestamista (35,29%), operaciones de cobro (29,41%), banca (23,52%), tenencias (17,64%), hacienda (5,88%) |
| 1 NP | Libras (5,88%) |

Constatamos que en DO las UL que la mayoría no entiende no sólo son UL de contenido sino también términos: el 20,5% son UL de contenido desconocidas para más de la mitad de los estudiantes y el 14,7% son términos.

2.4. Evaluación de la comprensión del contenido

Mediante un ejercicio de Verdadero/Falso intentamos determinar en qué medida los alumnos comprenden el contenido de los textos y eso con el objetivo de ver si existe una relación entre la tasa de palabras desconocidas (subrayadas y/o no/mal traducidas) y el nivel de comprensión. Los estudiantes contestan correctamente el 71,15% de las preguntas en PR y un 79,48 % en DO (ambos porcentajes han sido mediados). Estadísticamente se trata de una diferencia significativa (T-test, bilateral : $p = .027 < \alpha = .05$). Por lo tanto DO es el texto que mejor se entiende en cuanto al contenido. Sin embargo, si volvemos a mirar la comprensión del léxico en los dos textos, constatamos que en DO ésta no es mucho mejor que en PR. En PR el promedio de 10,37 UL desconocidas equivale al 6,48% del total de las UL; en DO el promedio de 12,68 UL desconocidas asciende al 5,87 % del total de las UL. Estadísticamente esta diferencia no es significativa (T-test, bilateral: $p = .185 > \alpha = .05$). Si comparamos las tasas de UL que fueron subrayadas o mal/no traducidas por lo menos una vez, constatamos que éstas tampoco son muy distintas: en PR el 14,37% de la totalidad de UL y en DO el 15,74%. Por consiguiente concluimos que el léxico de PR se comprende tan bien como el de DO. ¿Cuál sería entonces la razón de la mejor comprensión del contenido de DO? Es de nuestro parecer que influyen los conocimientos previos que los estudiantes tienen de la especialidad misma. El contenido de DO es un contenido familiar para el estudiante de económicas. El contenido de PR en cambio comenta los últimos sucesos en el mundo bancario español, un contenido desconocido para los estudiantes.

3. Conclusiones didácticas

Primero quisiéramos expresar que la combinación de un corpus de divulgación científica y uno técnico nos parece muy útil desde un punto de vista didáctico. En primer lugar por el contenido, que es muy distinto en los dos géneros: actualidad vs. teoría. El experimento demuestra que a los estudiantes les cuesta más interpretar el contenido del artículo de prensa que el texto del manual, sin duda porque la actualidad española les es más ajena. Por lo tanto la capacidad de comprender textos que comentan la actualidad económica necesita ser practicada en clase. En segundo lugar la comparación de los dos textos demuestra claramente que un artículo de prensa contiene otro léxico que un texto de doctrina. Dado que los dos géneros son expresiones de lenguaje económico, queremos abogar por el empleo de ambos como material de curso.

La segunda conclusión que sacamos de este trabajo es que en los dos textos el léxico de contenido tiene la mayor importancia numérica en cuanto a UL y además es el que más problemas plantea a la mayoría de los estudiantes. Éstas nos parecen suficientes indicaciones para dedicar atención especial al léxico de contenido en un curso de español económico. Dado el bajo grado de frecuencia de cada una de las UL de contenido en combinación con su gran diversidad, opinamos que la mejor estrategia para tratar el léxico de contenido en una clase de español económico es mediante la enseñanza de técnicas de autoaprendizaje, como por ejemplo el uso de un diccionario explicativo. También sería útil investigar un corpus más amplio con el objetivo de determinar cuál es el léxico de contenido más frecuente para que éste se enseñe de manera explícita.

A pesar de la importancia del léxico de contenido en los dos textos, estamos convencidos de que los términos no pueden faltar en la enseñanza del lenguaje económico y eso en primer lugar porque son los términos los que determinan el carácter especializado y también el grado de especialización de un enunciado. El texto de doctrina es más técnico que el artículo de prensa por la mayor presencia numérica de términos. Además hemos podido constatar en el experimento que no todos los términos son unidades léxicas cognadas fáciles de comprender y que por lo tanto estos términos necesitan ser tratados de manera explícita.

Como última observación queremos señalar que en este trabajo, por falta de espacio, no nos hemos fijado en las colocaciones compuestas de términos con UL de contenido. Nos proponemos investigar en un próximo futuro en un corpus más amplio si las colocaciones de UL de contenido con términos son lo suficientemente recurrentes como para que éstas también necesiten ser tratadas explícitamente en un curso de español económico.

Concluimos, como se desprende de los resultados de este trabajo, que la enseñanza del lenguaje económico no sólo debe ser una cuestión de terminología, sino que es preciso tratar en un curso de español económico tanto los términos como el léxico de contenido, aunque con distintas estrategias didácticas.

La videoconferencia aplicada a la enseñanza del español técnico en proyectos internacionales

Marinela García Fernández

Universidad Politécnica de Madrid (España)

"¿POR QUÉ EL AULA VIRTUAL?

-Estudiantes y profesorado tienen una visión completa unos de otros y del material presentado, igual que si fuera una clase tradicional, aunque, algunos de ellos estén, incluso, a cientos o miles de millas de distancia."

Dr. John D. Levy. Universidad de Cornell.

Video Roundtable Discussion. April 22nd., 1998

Introducción

A modo de introducción nos plantearemos las palabras claves, conceptos básicos en los que se apoya el caso práctico sobre el que versará esta presentación.

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (T.I.C.) insistentemente citadas como Nuevas Tecnologías, nombre que evitaremos en este trabajo, pues aunque su despegue surge a mediados del siglo XX (el primer cable transoceánico se tiende en el año 1956), sin embargo, es a partir de los 80 cuando la tecnología informática evoluciona a gran velocidad. Por otra parte cuando en el 1986 la Unión Europea acuña el término de "Nuevas Tecnologías" en el lanzamiento del programa ESPRIT 2, dicho término incluye no sólo las Tecnologías de la Información y de la Comunicación sino también las Ciencias del Medio Ambiente.

Estas tecnologías se han difundido y utilizado inicialmente en el entorno empresarial, pasando paulatinamente a ser herramientas usuales para el hogar y el ocio y en estos últimos años se están convirtiendo en una herramienta indispensable para la enseñanza, sea, o no, universitaria. El conocer las ventajas y desventajas de su aplicación permitirá el uso adecuado de las mismas.

Tras una breve reflexión sobre las diferentes posibilidades que éstas ofrecen, nos detendremos en el uso de la videoconferencia para el aprendizaje de **las segundas lenguas para fines específicos**, segundo concepto clave de esta presentación.

A este concepto se llega respondiendo a los siguientes interrogantes previos a la programación para el aprendizaje de las segundas lenguas:

¿QUÉ enseñar?: *Definiendo la lengua objeto de estudio.*

¿CÓMO enseñar?: *Mostrando las diferencias entre la forma de enseñar la Lengua general y la Lengua instrumental para fines específicos, que es el caso que nos ocupa.*

¿DÓNDE enseñar?: *Teniendo en cuenta el escenario académico y curricular: institución, tipo de materia (obligatoria, optativa), e incluso si hubiera la opción de más de una segunda lengua.*

La respuesta a todas estas preguntas nos sitúa en el caso particular del aprendizaje del Español para Entornos de Ingeniería, y más concretamente para las áreas del Diseño.

Estos dos conceptos se integran en un entorno de Internacionalización (tercera palabra clave de este estudio), que los Programas Europeos de Intercambio incentivan, incluyendo dicho concepto en la enseñanza curricular del espacio europeo de Educación Superior (Declaración de Bolonia, 19 de junio de 1999).

Dentro de los programas europeos que propician la movilidad educativa, el Programa SÓCRATES ofrece una gran variedad de acciones en las que los diferentes agentes del proceso docente de la comunidad universitaria pueden realizar estancias en universidades con las que se mantienen acuerdos: los alumnos cursando parte de su programa docente y el profesorado participando en proyectos conjuntos de docentes e investigadores.

Entre las acciones que SÓCRATES I fomentó desde su creación, citaremos aquí los proyectos llamados: "Cursos Integrados de Lenguas" (Integrated Language Courses, ILC), en los que el programa ofrecía financiación parcial para cursos de lenguas con características específicas sobre metodología o herramientas docentes innovadoras, diseñados conjuntamente por varias universidades del ámbito de la Unión Europea.

El caso que aquí presentamos es uno de estos proyectos, aprobado, ya en la primera edición del programa SÓCRATES, y que fue renovado y financiado durante tres años consecutivos.

Escenario del proyecto

El escenario de esta experiencia de aplicación de las TICs al proceso docente de las lenguas aplicadas surge en la Universidad Politécnica de Madrid (U.P.M.) en cuyos centros se imparten más de 22 programas de ingeniería y arquitectura, siendo los agentes del experimento:

- El Departamento de Lingüística Aplicada a la Ciencia y a la Tecnología (D.L.A.C.T.) responsable de la enseñanza de las lenguas en todos los programas de la U.P.M. y
- El Gabinete de Tele-educación (G.A.T.E.) encargado del desarrollo y evaluación de las herramientas tecnológicas en experiencias docentes en la Universidad Politécnica de Madrid.

Las experiencias se iniciaron en el año 1993 participando en diferentes proyectos docentes e investigadores que implicaban el uso de las diferentes tecnologías, todos ellos relacionados con la enseñanza de las lenguas para fines específicos.

A modo de ejemplo podemos citar:

- La evaluación de programas de software comerciales para la enseñanza del inglés. (1993, 1998, etc.)
- Realización de programas de software (multimedia) para la redacción del artículo técnico en español y en inglés.
- Participación y evaluación de proyectos financiados por la Unión Europea para la enseñanza de idiomas a través de correo electrónico, videoconferencia, etc., por ejemplo: "English for Banking and Telecommunications", Europace, 1993.
- Programas de enseñanza de inglés, español, e inglés/español a través de videoconferencia. Experiencias internacionales. Desde el 94 hasta el momento actual.

A través de nuestra experiencia detectamos las siguientes ventajas en el uso de las TICs como herramienta docente favoreciendo:

- 1.-La interdisciplinariedad tanto con los alumnos de los programas técnicos, donde la informática se incluye siempre como medio de aprendizaje, como, con los profesores de asignaturas técnicas relacionadas con dichas tecnologías.
- 2.-El aumento de motivación de alumnos y de profesores.
- 3.-La enseñanza interactiva.
- 4.-El proceso del aprendizaje individualizado (tiempo y espacio).
- 5.-La autoevaluación.
- 6.-Los trabajos en equipo.
- 7.-El aprovechamiento de los recursos comunes.

Pero no todo son ventajas, la práctica y evaluación de dichas experiencias nos ha llevado a detectar las siguientes dificultades para el uso de estas tecnologías:

- 1.-Un cierto desconocimiento de las mismas por parte del profesorado de lenguas, aunque va disminuyendo con gran rapidez.
 - 2.-Rechazo del profesorado frente a la técnica.
 - 3.-Miedo a la "pérdida del liderazgo".
 - 4.-Escasez de material docente específico.
 - 5.-Graves dificultades administrativas en los centros, así como costes elevados.
- Por último, en lo que se refiere a la reacción de los alumnos, se percibe un preocupante riesgo de dispersión (Navegación por Internet: Cibernauta perdido en el ciberespacio) cuando se utiliza Internet como herramienta docente.

Como resultado de esta serie de proyectos llegamos a la conclusión de que el uso de las TICs en la enseñanza de lenguas aplicadas es posible y recomendable siempre que se sigan los siguientes criterios:

- 1.-La tecnología es una buena herramienta: una ayuda para el docente, nunca su sustituto.
- 2.-La utilización de tecnologías suficientemente conocidas en la sociedad.
- 3.-Las experiencias iniciales deben apoyarse en material didáctico que ya esté disponible en el mercado.
- 4.-Los tecnicismos innecesarios que provoquen rechazo, deben evitarse.

La videoconferencia

La videoconferencia, entre las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, ha sido la menos utilizada en el entorno educativo hasta un pasado reciente, aunque sí se emplea cada vez con más frecuencia, en el ámbito empresarial para los negocios y la administración. En el momento actual se está haciendo cada vez más popular también en el área de la educación. El rápido desarrollo de sistemas informáticos con sistemas que permiten el uso de la videoconferencia (software específico y una cámara) a un precio relativamente bajo, ha introducido la video-enseñanza también en la clase, como una de las herramientas más prometedoras de la instrucción tecnológica en nuestros días.

El término videoconferencia, ha creado muchas dudas al aplicarse a la educación, quizá simplemente video-enseñanza, video-aprendizaje o tele-enseñanza podrían parecer, a simple vista más apropiados para el uso educativo que la videoconferencia.

Sin embargo, estos términos podrían confundirse con el uso de las videocasetes o programas televisivos en educación, que no implican la comunicación en tiempo real, por lo que se ha mantenido el término "videoconferencia".

El poder de la interactividad

El futuro más prometedor de la videoconferencia en educación estriba en la interactividad que permite. Ningún otro medio proporciona las posibilidades de comunicación directa, inmediatez visual y retroalimentación, siendo una conexión inmediata en tiempo real. Conexión que puede realizarse entre dos sedes, llamada videoconferencia "punto a punto", o bien, entre varias sedes, "multi-punto", conectadas y participando simultáneamente en una conferencia utilizando un "puente" (conexión múltiple).

El uso de la videoconferencia permite realizar diferentes tipos de enseñanza, permitiendo la comunicación oral y visual en tiempo real, utilizando materiales de demostración en directo. La audiencia puede reaccionar durante el proceso de aprendizaje y obtener respuesta inmediata del conferenciante y también de otros estudiantes participantes.

Esto la hace especialmente adecuada para la enseñanza de las lenguas, con la posibilidad de utilizar la lengua objeto de estudio pasiva y activamente en un entorno multilingüe, y para la enseñanza de las artes plásticas y gráficas, pudiendo utilizar para su exhibición objetos en tres dimensiones, diferentes tipos de trabajos artísticos, detalles o piezas de tela, etc.

Proyecto "DISEÑO ESPAÑOL" (DESPE)

El curso integrado de lenguas "DISEÑO ESPAÑOL" (DESPE), se aprobó como parte de las actividades complementarias: ILCs: Integrated Language Courses en la 1ª edición del programa SÓCRATES (1997-98), recibiendo financiación durante tres años consecutivos, máximo periodo de renovación que este programa permite.

El objetivo del curso era investigar las posibilidades del uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, especialmente de la videoconferencia, para el aprendizaje de segundas lenguas en las áreas específicas de diseño de moda, textil y gráfico.

Este resumen del proyecto "DESPE" no trata de ser un estudio teórico sobre la aplicación de las citadas tecnologías, sino más bien una colección de consejos prácticos y hallazgos inmediatos de métodos y materiales usados durante este particular proyecto.

¿Por qué el español?

Haciéndonos eco de los resultados obtenidos por la revista europea de ingeniería "Blanc sur Noir" en la investigación "A survey of Engineering studies worldwide" llevada a cabo al principio del año 2000, el, así llamado en dicha investigación, "ángulo internacional" caracteriza, cada vez más, a las instituciones universitarias europeas, destacando la internacionalización como un objetivo prioritario en aquellas de los países no angloparlantes. Se eligió el español para este proyecto SÓCRATES porque muchas instituciones europeas de educación superior (universidades y escuelas), de arte, diseño técnico y gráfico tienen amplios programas de intercambio para estudiantes y personal docente con instituciones españolas conocidas, especialmente, por impartir programas de gran calidad en dichas áreas, así como por la producción de obras de arte.

La enseñanza de la lengua española aplicada al área del diseño no está excesivamente consolidada en las universidades europeas, a excepción de unas cuantas instituciones de un alto nivel de competitividad. Por consiguiente, se podía observar una

amplia y reconocida necesidad de elaborar un curso de español de esas características, que permitiera comunicarse fácilmente con los colegas hispano hablantes siguiendo la enseñanza y la investigación en español que estos centros ofrecen.

Como se dice en la presentación del "glosario", resultado del proyecto: la presentación del proyecto docente ha consistido en un ciclo de 4 videoconferencias multi-punto, entre las 4 universidades componentes del proyecto y en las que se ha impartido un módulo de "Español para entornos profesionales: Presentaciones orales técnicas", módulo que incluía teoría y práctica, de tal manera que los estudiantes de diseño de las 4 universidades miembros, han presentado en español las obras reales de sus trabajos fin de carrera (DESPA-SOCRATES GLOSARIO DE DISEÑO ESPAÑOL, FINÉS, INGLÉS, SUECO, ALEMÁN, Marzo 2000, presentación).

Participantes en el proyecto

La selección de las universidades que participaron en este proyecto se realizó según los siguientes criterios:

- 1.-Manifestación de interés por desarrollar un programa de español aplicado al diseño para incluirlo en el curriculum académico.
- 2.-Calidad científica de la institución, reflejada en sus programas docentes e investigadores y contrastada internacionalmente.
- 3.-Soporte técnico necesario para poder llevar a cabo el proyecto.

Tras negociaciones con diversas instituciones universitarias europeas, los siguientes centros presentaron en el año 1996 el proyecto conjunto dentro del programa SÓCRATES.

- 1.-University of Art and Design, Helsinki, Finlandia. (Coordinadora oficial del proyecto).
- 2.-University of Konstfack, Stockholm, Suecia.
- 3.-Universität Gesamthochschule Essen, Alemania.
- 4.-Universidad Politécnica de Madrid, (U.P.M.), España. (Coordinadora lingüística del proyecto).

Organización del proyecto

El proyecto se diseñó partiendo de la programación de una serie de cuatro sesiones de videoconferencia multi-punto, entre las cuatro sedes participantes durante el segundo semestre académico de 1997 según el siguiente esquema:

Sesión-Piloto

En abril de 1997 se organizó la Sesión-Piloto entre las dos universidades coordinadoras (Helsinki y Madrid), participando los coordinadores y profesores de ambas, y se convino el diseño, los objetivos los contenidos y actividades del proyecto así como la puesta en marcha del mismo, teniendo en cuenta las siguientes premisas:

- 1.-Los requisitos del proyecto debían ser muy precisos, debiéndose elegir a los participantes entre un "grupo especial" con intereses comunes.
- 2.-El curso se diseñaría para alumnos de programas técnicos universitarios en alguna especialidad del diseño que incluyeran en su curriculum académico el español como segunda lengua instrumental de nivel intermedio.

- 3.-Los contenidos temáticos del proyecto se deberían concentrar en una, o en varias áreas específicas del diseño, donde fuera evidente la importancia del componente visual en la comunicación profesional.
- 4.-Los contenidos lingüísticos se basarían en las necesidades comunicativas del ámbito profesional elegido:
- 5.-El beneficio que los alumnos españoles (U.P.M.) obtuvieran del proyecto debería ser perfilado cuidadosamente, ya que el componente lingüístico no les aportaría ningún conocimiento añadido.

Características del proyecto

Tras la Sesión-Piloto de videoconferencia y una reunión mantenida con todos los miembros del proyecto, éste se perfiló definitivamente como sigue:

- 1.-El programa intensivo se concentró en el área de español aplicado al diseño gráfico, textil, de moda y al área de informática de usuario.
- 2.-Los objetivos lingüísticos: facilitar al alumno de español de nivel intermedio las herramientas y las pautas necesarias para que sean capaces de realizar:
 - CVs profesionales para una presentación oral.
 - Presentaciones de su entorno académico y profesional.
 - Presentaciones profesionales del campo técnico del diseño.
 - Conversaciones profesionales informales.
 - Traducción y adaptación al español del vocabulario técnico específico.
- 3.-Los contenidos lingüísticos seleccionados fueron los siguientes.
 - Contenido léxico: vocabulario técnico y semitécnico de las áreas del diseño y vocabulario general especialmente utilizado en dichas áreas.
 - Contenido sintáctico: elección oracional que facilite la expresión de las funciones comunicativas más adecuadas para la lengua profesional.
 - Contenido nocional/funcional: descripción de objetos, narración de procesos, negociaciones, explicación de gráficos, etc.
- 4.-Los alumnos participantes de la Universidad Politécnica de Madrid obtendrían, por su parte, un beneficio extra al poder realizar una práctica de la expresión oral formal, aunque ésta fuera en su propia lengua, ante una audiencia internacional en un entorno virtual de negociación en sus áreas técnicas, interactuando virtualmente con colegas de otras nacionalidades, a quienes mostrarían sus diseños y proyectos, recibiendo la respuesta y reacción inmediata de los mismos.
- 5.-Las actividades de los alumnos de español se basarían en el aprendizaje teórico y práctico presentado por la U.P.M. y constarían de dos tareas:
 - Presentación de su CV y de la institución a la que pertenecían.
 - Realización de un proyecto individual y original tutorizado mediante correo electrónico por la coordinadora lingüística del proyecto profesora García Fernández (U.P.M.).
- 6.-La exposición oral de éste debería incluir el apoyo visual necesario para mostrar y explicar los objetos de 3 dimensiones, sobre los que versaría la exposición oral mediante el uso de la "cámara de documentos".
- 7.-La evaluación del proyecto se realizaría en función de la comprensión del tema expuesto por los restantes participantes a través de su intervención en el coloquio a continuación de cada presentación.
- 8.-El número de alumnos participantes no excedería de 8 por sede.

A partir de aquí cada una de las universidades participantes seleccionó un grupo de 6 a 8 alumnos de las diferentes áreas programadas, con un conocimiento intermedio de español, dirigidos bien por un profesor de español o, en el caso de Estocolmo y Essen, por varios alumnos españoles a quienes se les adjudicó el papel de tutores del grupo.

El trabajo inicial de los alumnos de español fue la preparación de una presentación de 10 a 15 minutos, de sus estudios, su universidad de origen y un breve resumen de su Curriculum Vitae para ser expuesto ante el resto de los participantes del proyecto en una sesión de videoconferencia.

Los alumnos de la U.P.M., por su parte, prepararon una presentación profesional de igual duración, para exponer, en la segunda sesión, su trabajo original de Fin de Carrera, obligatorio para la obtención del título universitario.

Primera sesión

La primera videoconferencia del programa se realizó con todas las sedes participantes conectadas en directo y en ella todos los participantes se presentaron ellos mismos y sus instituciones, siendo los participantes de la U.P.M. quienes marcaron la pauta con sus propias presentaciones,

Desde el primer momento el español fue la única lengua que se habló. Con la ayuda, cuando era necesaria, de los tutores la conversación fue fluida, superándose con gran facilidad los problemas que surgen al hablar ante una cámara y además en una lengua extranjera.

Segunda sesión

La sesión se inició con una parte teórica en la que la coordinadora lingüística del proyecto (U.P.M.) presentó el tema "Presentaciones orales en español técnico", incidiendo especialmente en el aprendizaje y uso adecuado del léxico especializado y general, los formalismos inherentes al ambiente profesional y el uso de ayudas audiovisuales, todo ello más importante cuando las presentaciones se realizan ante una audiencia internacional, sea la situación real o virtual.

A continuación, el grupo de alumnos del Centro Superior de Diseño de Moda de Madrid (U.P.M.) realizó la parte práctica con una presentación formal de sus proyectos Fin de Carrera, incluyendo la descripción de dibujos, materiales textiles y objetos artísticos originales de 3 dimensiones, por ejemplo, botas, bolsos, etc., diseñados por ellos y que se mostraban a la audiencia a través de la cámara de documentos.

Todos los detalles del material expuesto: tejidos, colores, formas etc., se observaban con gran precisión, gracias a la visualización de los mismos en consonancia con la explicación del proceso por parte de los autores quienes utilizaban el vocabulario preciso y las expresiones conceptuales del área técnica correspondiente.

Esta parte enfatizó la idea principal del curso, que era combinar el aprendizaje del componente lingüístico con la aplicación interactiva para la adquisición de conocimientos de diseño, gracias al manejo de los objetos tridimensionales y dibujos, etc., visualizados con la cámara de documentos.

La sesión terminó con un coloquio entre todas las sedes participantes que realizaron un turno de preguntas a los alumnos de la U.P.M.

Tercera sesión

Esta sesión se dedicó a las presentaciones de los alumnos de español de las diferentes universidades, siguiendo las técnicas aprendidas en las anteriores.

El conjunto de proyectos presentados incluía, por ejemplo, fotografías manipuladas artísticamente por sus autores, pinturas, dibujos y diferentes productos de diseño: un picaporte, una radio especialmente diseñada para utilizarla al aire libre, e incluso una serie de prendas de vestir que sus diseñadores exhibieron en una especie de “desfile de modelos virtual”.

Lógicamente todas las explicaciones se realizaron en español intentando seguir la normativa de una presentación formal profesional.

Las dificultades lingüísticas, que evidentemente eran muchas, se subsanaron en parte con la ayuda de la presentación en directo de los objetos a los que se refería la charla.

La comunicación entre los diferentes participantes fue muy fluida aunque, en todo caso, fue fundamental la figura del “tutor” quien más de una vez tuvo que resolver problemas de comprensión por la falta de vocabulario o de expresiones adecuadas de los oradores.

2ª fase del DESPA Project: Glosario multilingüe de términos técnicos

Ya a raíz de la primera sesión de videoconferencia se detectó el problema que creaba la traducción al español de los términos técnicos y semi-técnicos de las áreas del diseño desde los diferentes idiomas de los participantes. De ahí surgió la idea de realizar un glosario multilingüe con los términos básicos de las áreas de diseño textil, de moda y gráfico, incluyendo la informática de usuario, pues un cierto número de las palabras y expresiones utilizadas en las presentaciones realizadas por los alumnos de las diferentes sedes habían resultado excesivamente específicas y difíciles de comprender para los participantes.

El desarrollo de este glosario se realizó como una segunda parte del proyecto y en él participaron expertos en las materias correspondientes de cada una de las instituciones implicadas, de tal manera que las lenguas a las que los términos se tradujeron fueron: alemán, español, finés y sueco, y también al inglés, que sirvió de lingua franca, como nexo de unión para tener una referencia común de comprensión.

El trabajo de recopilación de los términos considerados como básicos, se inició con el visionado de las sesiones de videoconferencia, que habían sido grabadas, seleccionándose los que se habían repetido más frecuentemente. A partir de ahí el glosario se completó con encuentros entre los expertos, que a partir de la toma de decisiones inicial, fueron virtuales. El uso del correo electrónico y especialmente de los “chats” permitió un seguimiento muy cercano del proceso de realización, que fue supervisado por los coordinadores del proyecto (Finlandia y España).

El resultado fue un Glosario multilingüe (alemán, español, finés y sueco, e inglés), con más de 700 términos básicos distribuidos en las áreas previamente señaladas de la siguiente forma:

- Diseño gráfico: 111 términos.
- Diseño textil: 112 términos.
- Diseño de moda: 251 términos.
- Palabras clave del diseño: 68 términos.
- Informática de usuario: 185 términos.

El Glosario está en la actualidad a disposición de los alumnos de esas áreas de las instituciones implicadas para su evaluación y constatación de su utilidad.

Se espera, tras esta fase, realizar una segunda versión ampliada con la inclusión de nuevos términos, a partir de los resultados y sugerencias que se obtengan de dicha evaluación, versión que se incluirá en las paginas Web de las universidades autoras del glosario.

Conclusiones

Desde el punto de vista del aprendizaje de la lengua el proyecto nos permitió extraer las siguientes conclusiones:

La videoconferencia permite crear un entorno virtual en el que la comunicación verbal es muy fluida, a pesar de que hay que tener en cuenta el tiempo de retorno en las respuestas, especialmente en las videoconferencias con más de dos participantes (multi-punto).

Los interlocutores ejercitan la destreza de la comprensión oral y la pronunciación escuchando a nativos y no nativos que utilizan la lengua objeto del aprendizaje en una situación muy cercana a la de su vida profesional.

El mensaje emitido se recibe como si fuera telefónico, pero la imagen en pantalla facilita la comunicación no-verbal: los gestos del orador, las descripciones de los objetos, etc., todo esto mejora su competencia sociolingüística adaptándose más fácilmente a la situación comunicativa (Alcaraz, E. 2000), aunque sea ésta, virtual. A pesar de la dificultad que normalmente entraña la expresión oral en una lengua extranjera, dificultad que teóricamente parece agravarse cuando la conversación se realiza a través de una cámara, en el proyecto detectamos que aunque los grupos fueran de varias nacionalidades, tenían varios objetivos comunes: el aprendizaje del español, la tarea de realizar un trabajo en equipo, y la similitud en el contenido temático profesional, todo ello creó un espíritu de solidaridad para-lingüística que aumentó la motivación y propició la fluidez en la comunicación oral de los alumnos.

Tanto la parte teórica del proyecto, el seminario de "Presentaciones orales en español técnico", como las presentaciones de los alumnos ratificaron el hecho evidente de que el aspecto visual que la videoconferencia implica, nos exige una reestructuración de los materiales docentes. La videoconferencia no se puede simplemente incluir como una herramienta docente más, sino que su uso en la enseñanza exige la revisión de toda la práctica y los materiales docentes.

Estos materiales que se mostrarán mediante la cámara de documentos deberán seguir las mismas normas que deben cumplirse para la realización de transparencias: tamaño, colores, tipo de letra, etc.

El profesor deberá tener en cuenta las mismas consideraciones que permiten que una presentación oral "real" sea efectiva: Posturas, gestos, contacto visual, en este caso manteniendo la mirada en el lente de la cámara y no en el monitor de televisión donde aparecen las imágenes, etc.

De igual manera, el uso de esta herramienta exige un ensayo, debiéndose practicar en tiempo real antes de hacer la videoconferencia, con los materiales audiovisuales, etc. No consideramos recomendable el uso exclusivo de la videoconferencia en el proceso docente, más bien debemos considerarla como un instrumento, fundamental, pero no único, para el aprendizaje de las destrezas comunicativas orales.

Las sesiones en directo, siempre que el programa lo permita, y las tutorías telemáticas (correo electrónico, Internet) para la preparación, desarrollo y evaluación del proceso docente y, por supuesto, para mantener contacto directo con los alumnos, colocan en su justo lugar a la videoconferencia dentro de la programación de un Aula Virtual de idiomas, paso inevitable para la Enseñanza a Distancia, como la mejor manera de romper las fronteras del aprendizaje y facilitar el espacio de Educación Superior Europeo en un futuro próximo.

Terminamos parafraseando a Peter Wei He y Sara D. Knapp cuando dicen: "Esperad que en algún momento os falle la tecnología, sin embargo yo he descubierto que ésta es una magnífica oportunidad para enseñar a mis alumnos (y a otros profesores) la resolución de problemas, la flexibilidad y la paciencia" Wei He, P. & Knapp, S.D. (1995-9) *J. Educational Technology Systems*. Vol. 24 (2)

Bibliografía

- Alcaraz, E. (1990) *Tres paradigmas de la investigación lingüística*, Alcoy, Marfil
- Alcaraz, E. (2000) *El inglés profesional y académico*. Madrid, Alianza.
- Cyrs, E. et alii (1999) *Teleclass teaching, A Resource Guide*. Las Cruces, Mexico State University.
- García Fernández, M. M. (1995) Foreign Languages in the Engineering Programs in Spain: The State of the Art. *European Journal of Engineering Education*.
- Ostendorf, A. V. (1994) *The two-way video classroom*. PictureTel Learning Edition. Littleton, Virginia. A. Ostendorf, Inc.
- Rosen, E. (1996) *Personal Videoconferencing*. Manning.
- Salminen, J. (toim). (1997) *Etäopetus koulussa*, Kilpisjärvi-projekti 1994-1997. Helsingin II normaalikoulun julkaisuja 1. Yliopistopaino.
- SEFI DOCUMENT (1998) *Lifelong Learning in Engineering Education: A Call to Action*. Belgium, SEFI.
- Wei He, P., Knapp, S. D. (1995-9) *J. Educational Technology Systems*. Vol. 24 (2).
- VV. AA. (2000) *A survey of Engineering studies worldwide*. Noir sur Blanc. Paris.

Traducción, componente cognitivo y planes de estudios

José M^a Piñán San Miguel

Consejería de Educación en Alemania

Una gran empresa de juegos electrónicos pretendía hacer poco instruir a sus potenciales clientes españoles de la siguiente manera:

“e) SALIDA de la PRENSA IMPORTANTE COMENZAR EL JUEGO. Se PUEDE PAUSAR EL JUEGO ANYTIME Circuito ANTERIOR DURANTE EL JUEGO Por URGENTE LA PAUSA. f) USA IZQUIERDO IMPORTANTE MOVER EL OBJETO CAYENTE a la izquierda ESTA AL LADO DE Y DERECHO IMPORTANTE MOVER EL OBJETO AL RIGHT ESTA AL LADO DE. g) USA ABAJO IMPORTANTE ACELERAR EL SPPED CAYENTE De EL OBJETO...” (GameBoy-Nintendo, 1999)

Son las frases más consolidadas y no parece una traducción conseguida.

Pero puede alabarse su corrección léxica frente a un ejemplo peor, redactado para instruir a los alemanes sobre el funcionamiento de un reloj: “Normalarraige reigl nach Druck umf S1 sbwechsalnd Siunden und Minuien/Monal und Tao an”, que es todo un mensaje dadaísta para el periodista del FaZ (15.3.00 p. W4)

Sobre estos casos se puede establecer una gradación de eficacia traductora en seis niveles. El primero y el segundo tienen su reflejo en los ejemplos citados:

1er grado: Se produce una secuencia amorfa, que no responde a sintaxis alguna y cuyas unidades de emisión sólo tienen algunas semejanzas con unidades léxicas reales de una lengua. El fenómeno se produce por la inconsciencia de promotor y del (supuesto) traductor.

2º grado: Graves fallos de encadenamiento sintáctico y de combinación semántica de las unidades léxicas. Procede generalmente de traducciones automáticas o realizadas término a término, con diccionario, por un no hablante de la lengua de llegada.

3er grado: Graves errores de flexión, y leves de estructura y léxico. El texto resulta comprensible debido a la actitud cooperativa del receptor. Se achaca en general a un traductor sin suficiente conocimiento lingüístico, especialmente en las llamadas traducciones inversas. Su aceptabilidad depende del grado de funcionalidad que resulte de la suma texto + cooperación del receptor.

“En la impresión de la documentación y de el pereneciente CD hemos unido para Vd. un paquete de la reciente información... Pero hasta que estas informaciones hayan llegado hasta Ud. en su oficina o a su domicilio, naturalmente transcurren de este día ó al otro día. Si es que usted desearía consultar a ELSA server sin conexión hacia internet, aprete aquí y llegará a el completo ELSA web server, como él aparecía en el momento de la producción de el CD” (Manual ELSA-Erazor III)

4º grado: Traducción pragmáticamente válida. Reproduce acertadamente el núcleo del mensaje pero elude los matices y presenta inadecuaciones en la selección léxica o expresiva, especialmente en el registro del discurso. Puede contener hipercorrecciones o errores de selección lexicosemántica. Es el tipo de traducción que alimenta los pasajes graciosos de los muchos críticos de la traducción que, naturalmente, traducen mucho mejor que el criticado.

5º grado: Traducción adecuada, consciente de los conceptos de equivalencia y objetivo [skopos] (en cuya exégesis, muy en boga, no puedo entrar ahora) y consciente también de las limitaciones del género: ¡Cómo podría verterse el humor, la sorna de Manuel Vicent en *Son de mar* cuando dice: "...aquel cadáver llevaba muchas horas de navegación..." en una frase alemana distinta a la simple descripción: "...die Leiche hatte viele Stunden im Wasser verbracht!"

6º grado: Producción de un texto mejor que el original en opinión, ¡claro!, de un traductor presuntuoso según la tipología de Wills.¹ Son las traducciones esteticistas que modulan, transponen, amplifican o compensan per se, las que reinterpretan y nobilizan el mensaje. Obviamente no puede existir este grado como una progresión cualitativa de la traducción. Un traductor puede ser mejor escritor que el autor pero no hay una traducción buena que redima un mal original, si acaso, sólo la ocasión perdida de haberlo dejado sin traducir.

Cabe preguntarse aquí dónde incide el título de esta comunicación. Precisamente en propiciar el paso del cuarto al quinto grado. El primero y segundo grados no tienen más trascendencia que la falta de una información esperada y esperable. El receptor los desecha. El tercer grado lo mantiene en alerta y pide su cooperación a la vista de los evidentes errores de superficie. El cuarto puede resultar más peligroso porque su forma lograda desactiva las defensas del receptor y su trascendencia puede generar responsabilidad civil o de otro tipo. Véase.

En las recientes memorias de un alto oficial inglés se dice que el bombardeo de Montecassino se habría debido a un error de interpretación: Las aseveraciones del mando alemán de no haber tomado posiciones en la abadía fueron rechazadas cuando un escucha inglés captó la frase "der Abt ist im Kloster" e interpretó el término "Abt" (abad) como abreviatura de "Abteilung" (sección), por lo que se procedió al bombardeo (*Der Spiegel*, 6/ 4/ 2000, p. 46). Parece novela. Pero no lo es que durante la Primera Guerra Mundial, por seguir con trasfondo bélico, apareció una noticia en los periódicos británicos, franceses y belgas según la cual funcionaban en Alemania fábricas para la obtención de glicerina, grasa y pienso para cerdos a partir de los cuerpos de soldados muertos. *The Times*, que vio en Kadaverwertungsanstalt un componente humano, cuando "Kadaver" en alemán sólo tiene referencia animal, corrigió su error a la semana siguiente, pero lo mantuvo la propaganda oficial, como convenía a la agitación bélica, y no fue desmentido hasta 1925.

1. Wills habla del carácter prospectivo y objetivo frente al timorato, de los rígidos, escépticos, dubitativos, presuntuosos, sensibles, lógicos, inhibidos e inconsecuentes y de cómo condiciona cada uno de ellos el producto final (Wills, W., 1988, pp. 104-105).

Los errores intencionados son imposibles de corregir pero debe haber forma de prevenir los debidos a la ignorancia o la deficiente formación.

Voy a partir en mi razonamiento de las competencias exigibles a un traductor cualificado: competencia lingüística, competencia traductora y competencia cognitiva.²

La competencia lingüística es algo que sólo debe perfeccionarse, no buscarse en los estudios de traducción e interpretación.

La competencia traductora se asienta en el conjunto de habilidades, técnicas lingüísticas y recursos de todo tipo que encauzan y facilitan la traslación del texto de partida al de llegada. “Para conseguir una interdependencia óptima entre el texto de salida y el de llegada, sobre todo en textos especializados, es preciso someter el desarrollo de la traducción a cierta estandarización procedimental. Se trata de desmenuzar la compleja tarea del traductor en un número de pasos metódicos, incardinados en una secuencia sistemática en la que tengan acogida las reglas generales de la experiencia” (Wills, W., 1988, p. 51).

No se puede negar el beneficio del método ni las ventajas de los recursos y las nuevas técnicas aplicados a la traducción. Pero quien vaya al extremo, quien se deje deslumbrar por este componente de la traducción moderna, es que quiere desconocer que las aportaciones de los grandes teórico-prácticos de la traducción no han sido superadas. Y cito a este respecto a Vinay y Darbelnet (1958). O estará alambicando innecesariamente la menor trivialidad, sobre todo cuando teoriza sobre los procesos interpretativos y comunicativos o cuando se sirve de formulaciones crípticas por mor de conseguir un status científico con parámetros similares a los de la química.

La competencia cognitiva es el componente casi tangible en el trabajo del traductor. Yo afirmarí que se compone de dos constituyentes necesarios. El primero es el lenguaje especializado. Es “la variante de la lengua general que sirve para precisar conceptualmente e identificar los elementos propios de una especialidad, para llegar a un acuerdo sobre la misma y, en general, para facilitar la comunicación precisa dentro de ella” (Möhn, D., 1984, p. 26). Es decir, no sólo comprende el léxico específico (terminología), sino que también debe abordar un estudio lingüístico especializado de los fenómenos de sustantivación frástica, la presencia o no de frases conjuncionales, el género verbal, la tipología del texto (descriptivos, directivos, etc.). Veamos qué nos ofrecen, a este respecto, las recientes facultades de traducción e interpretación:

La Universidad Autónoma de Barcelona, una de las dos EUTIs clásicas en España, ofrece en su plan de estudios asignaturas de lengua extranjera, traducción directa e inversa, una sola materia de traducción especializada (sin decir en qué) y técnicas de aplicación: informática, terminología y documentación. Como optativas están la cultura y sociedad, la traducción literaria y la literatura de las lenguas en cuestión.

2. Christiane Nord habla de “conocimientos lingüísticos”, “conocimientos sobre la materia” y “conocimientos situacionales: presuposiciones, connotaciones, alusiones y las relaciones culturales específicas de cada par de lenguas” (Nord, Ch. P. 211). Wills habla de estos últimos como “conocimiento declarativo o estático” y “conocimiento procedimental” (estratégico-heurístico) (Wills, W., 1988, p. 9).

El plan de estudios de Granada, la otra clásica, es igual, aunque a la cultura y sociedad la llamen aquí civilización. En cuarto divide las optativas sobre los ejes de traducción o interpretación. Como única referencia de especialización aparece una terminología parlamentaria y organización de conferencias con ¡2 créditos!

La Universidad de Salamanca quiso ampliar su tradición con una facultad de traducción e interpretación que no tenía. Pero se limitó en su plan de estudios a trasponer las asignaturas troncales del libro verde. Como materia obligatoria aparece únicamente la traducción directa e inversa a una lengua B y como optativas dos asignaturas llamadas técnicas de traducción y técnicas de interpretación con 10 créditos cada una. Me resulta sorprendente que esta facultad no ofrezca nada más a sus alumnos y deje a su imaginación cómo rellenar el 52% de los créditos que debe cursar en 1º y el 63%, 49% y 44% en 2º, 3º y 4º, respectivamente. Esta escasez podría ser la gran oportunidad del alumno, pero soy escéptico ante la idea de que alguno se decida a estudiar o, siquiera, encuentre estudios de telecomunicaciones o de economía de empresa bi- o trilingües en otra facultad.

En ninguna de las tres facultades hay un componente cognitivo sólido, ni genérico ni especializado, ni siquiera el despegue que se advierte en la Universidad Pompeu i Fabra. Además de lo habitual se ofrecen allí materias de derecho, economía, industrias de la lengua y algo de terminología y técnicas especializadas. Sería deseable, con todo, que los créditos para la especialización fueran significativos y se diversificaran fuera de los campos habituales de lo jurídico, económico y literario.

La situación no es más boyante en la generalidad de las universidades alemanas: En la Universidad Humboldt de Berlín se inscribe la titulación dentro de las ciencias de la interpretación, literatura y cultura. Sólo en 4º curso y con dos horas a la semana se puede cursar interpretación en asuntos económicos o traducción jurídica. En Halle/Wittenberg existe la titulación sin ninguna materia de especialización, situación que mejora Colonia con una asignatura de español para la economía por toda excelencia, dentro de Románicas y perdida entre la gramática, lengua y traducción general. Hay algo más en Leipzig: un curso de civilización española y dos asignaturas de ejercicios de traducción, mientras que en Dusseldorf se limita la titulación a la traducción literaria, casi exclusivamente del y al inglés.

En términos culinarios podríamos decir: tómese un bachiller de 17 años. No necesita ser un genio, le sirve (Univ. Autónoma Barcelona) una nota de corte = 5 para alemán o francés. En inglés, por la abundancia de materia prima, puede exigirse un 6,78. Désele vuelta de teoría lingüística y traductológica y vuelta de lenguas B y C. Cuatro años después, a sus 21, estaremos ante un profesional de la traducción que, además, llevará en el lote el reconocimiento como traductor jurado (R. D. 79/1996). ¿Acaso no adolece el sistema universitario de una inmensa generosidad?

Paupérrima es la oferta en lenguajes especializados ¿Pero dónde queda la formación integral, la que da fuste a un individuo sea o no, además, traductor? Este es mi segundo componente y difícilmente puede concebirse el dominio de un lenguaje especializado, el primero, sin una buena formación cognitiva general, cuan-

do “los lenguajes especializados son una selección particular de elementos lingüísticos (...) del almacén general de la lengua” (Arntz, R., 1982, p. 109). Ciertamente en una época en la que los lenguajes específicos (en economía, sociología, derecho...) fluyen inconteniblemente hacia el acervo general, cuando la divulgación hace vecinos a los textos genéricos de los esotéricos, no cabe hablar de especialización aislada.

Veamos: ¿saben Vds. por qué en los doblajes de las películas yanquis todos los policías son oficiales (no hay ningún pobre agente) o por qué todo es “de veras” y nada es “de verdad”? Porque sus traductores no reconocen a un falso amigo cuando lo ven, y ni les hablen de lo que es el valor de frecuencia y la distribución de un término. Fatalmente nos estamos acostumbrando a que un entorno foráneo tenga que resultar también lingüísticamente exótico y damos pie a un círculo vicioso y nefasto.

Quisiera abogar porque se apuntalen las dos primeras competencias del traductor con una instrumentación adecuada y por que cada individuo que quiera ser traductor disponga del bagaje cognitivo de tantos buenos traductores, no “titulados”, pero de profunda formación cognitiva en ambos idiomas y perfectos conocedores del propio. Traductores que realizan intuitivamente todos los procesos descritos a posteriori en las técnicas modernas o, mejor dicho, de donde ha surgido la explicitud de las técnicas tras un proceso de introspección.

La formación integral y la experiencia son la base y sustento del cúmulo de relaciones establecidas a base de recuerdos repentizados, asociaciones y observaciones con agilidad conectiva y selectiva, un modo de organizar la memoria flotante que no puede ser categorizado ni precisado analíticamente, pero que con tanta mayor fuerza se hace presente en los actos de traducción. Es decir, es la base de la intuición de la que, como un sexto sentido,³ podemos afirmar que “tenemos una idea intuitiva de la intuición traductora, pero no podemos echar mano de un modelo teórico de intuición” (Wills, W. , 1988, p. 129).

Me gustaría atreverme a postular unos estudios de traducción e interpretación para postgraduados que aporten un bagaje cognitivo de peso antes de comenzar con las técnicas propiamente dichas. Algo así como la Gemología para quienes ya son licenciados en Geológicas. ¿Pero quién se atreve ante Bachelors y Masters, ante la prisa por llegar al mercado, aunque el mercado esté saturado y sea especialmente ingrato para el traductor?

Deberían, al menos, establecerse unos estudios donde los conocimientos especializados se llevasen un porcentaje significativo de los créditos. No hay que inventar nada. Existen en la Universidad de Hildesheim, con especialización en maquinaria y electrotécnica, donde el componente cognitivo (matemática aplicada, mecánica, física, química, calorimetría, electrotécnica...) llega al 50%, donde existe un elaborado sistema de escalonamiento didáctico y prácticas en las empresas, así como un plan de estudios organizado y sintonizado periódicamente con profesionales externos.

3. En muchas ocasiones se habla de una caja negra (*black box*) en la cabeza del traductor, donde ocurren procesos no descriptibles, pero comprobables por su efectividad.

Grandes similitudes ofrece la Universidad de Saarbrücken, pionera en las aplicaciones informáticas y en traducción automática, a cuyo plan de estudios, de ser necesario, se antepone un propedéutico en lenguas extranjeras.

Es modélico el sistema de Gernersheim con un menú de 22 módulos que combinan las competencias lingüística, cultural y traductora con las prácticas. Ofrece especialización en economía, técnica, derecho, medicina e informática.

Sólo de esta forma puede asegurar una universidad que la formación dada a traductores e intérpretes sea adecuada para el ejercicio de la profesión. A no ser que la universidad se haya rendido a la tendencia imperante y se limite a expedir un título de paso y dejar que el estudiante se forme después. En cuyo caso habrá que disociar definitivamente la titulación de la aceptación profesional.

Bibliografía

Hönig, H. G., Kussmaul, P. (1984) *Strategie der Übersetzung*. Tübingen, Narr.

Wills, W. (1988) *Kognition und Übersetzen*. Tübingen, Max Niemeyer

Nord, Ch. (1991) *Übersetzen lernen - leicht gemacht*. Heidelberg, Institut für Übersetzen und Dolmetschen.

Vinay, J. P., Darbelnet, J. (1958) *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris, Didier

Möhn, D., Pelka, R. (1984) *Fachsprachen*. Tübingen, Niemeyer.

Arntz, R. (1982) *Methoden der fachsprachlichen Übersetzerausbildung im Sprachenpaar Spanisch und Deutsch*. Tübinger Beiträge zur Linguistik (177), pp. 109-122.

Emisor y responsabilidad informativa en artículos de economía: estudio comparativo de distintos periódicos

Lourdes Díaz, Juan José Hernández, Roser Martínez

Universitat Pompeu Fabra. Barcelona (España)

La economía es un segmento del saber social que se caracteriza por la valoración de datos que proceden de la experiencia anterior (balances, informes...) y por la predicción basada en esa experiencia. Por esta razón, el discurso escrito de la economía es considerado más argumentativo que expositivo. Los economistas crean un discurso con el que “gestionan” de modo más o menos explícito la opinión de sus lectores. Y lo hacen partiendo de una determinada presunción de “lector-usuario”, pues no hay que olvidar que en el discurso económico todo lector es un potencial accionista, inversor, cliente de productos financieros, etc. Conscientes de ello, los autores escriben artículos periodísticos en los que es esencial dejar claro (o no) quién es la “voz responsable” de la información que se está ofreciendo. De ahí, una importancia a dos bandas: para el lector, pues le interesa saber quién es la fuente (una autoridad en la materia, un redactor habitual, una pluma invitada, expertos de empresas –que de paso se hacen publicidad–, etc.; y para el emisor en el sentido de cómo se presenta a sí mismo a través de su grado de asunción de responsabilidad informativa.

En esta comunicación analizaremos algunos recursos con los que el emisor puede (im)personalizar su texto dentro del contexto antes descrito; la elección de una u otra opción implica una cierta complicidad por parte del lector y presupone un determinado grado de conocimiento sobre el ámbito en cuestión, pero al mismo tiempo puede llegar a convertirse en imprecisión informativa o en “manipulación persuasiva”.

Las características de este tipo de texto (vocabulario específico del ámbito, esquema o secuencia textual argumentativa) lo hacen especialmente susceptible de ser trabajado en niveles avanzados de español como lengua extranjera (E/LE), ya sea en clases de E/LE para Fines Específicos ya sea en clases de E/LE de perfil general con contenidos específicos. Podemos encontrar materiales auténticos en variados medios de comunicación escrita y cabe esperar que el discurso económico que en ellos aparece presente particulares diferencias en función de dos factores que analizaremos: su periodicidad y el tipo de público al que se dirige.

Para nuestro estudio hemos consultado dos publicaciones especializadas (el diario *Cinco días* –CD– y el semanal *Actualidad Económica* –AE–), así como un suplemento semanal menos especializado (el cuadernillo dominical de color salmón de *El País* de los Negocios –EP–).¹ De forma más o menos general, podemos decir que EP va dirigida a un abanico de público bastante amplio cuyo perfil puede incluir a pequeños empresarios, pequeños inversores, empleados de pequeñas o grandes empresas para quienes es necesaria una información de carácter panorámico actualizada (diaria y

1. *Actualidad Económica* (abril-mayo de 2000), *El País Negocios* y *Cinco Días* (octubre de 2000). Quedan fuera de nuestro análisis en esta ocasión los verdaderos textos económicos especializados: informes en el seno de las empresas, estudios económicos (de viabilidad, etc.), balances, ofertas, etc., de uso interno de empresas, bancos o comunidades de especialistas propiamente dichas. Fuera queda, también, el discurso académico económico.

semanal). En cambio, CD y AE tienen un público lector algo más especializado, que se solapa parcialmente con el grupo anterior (y al que satisface cuando recurren a ellas para ampliar información esbozada o apuntada en EP); son lectores más especializados o interesados en economía, bolsa, gestión empresarial e inversores o gestores por cuenta propia o ajena. En suma, se trata de publicaciones que interesan a un público capaz de una lectura –y curiosidad– sostenida en el ámbito económico, capaz de bucear en informes, artículos de fondo, arquitectura de empresas, análisis de resultados, etc.

1. Diferencias entre publicaciones: ¿podemos hablar de géneros y subgéneros?

1.1. Si el medio de comunicación (semanario o suplemento, por ejemplo) dispone de más tiempo para elaborar la información, ofrecerá un discurso más rico ya sea contextualizándolo informativamente, ya sea ofreciendo más detalles. En cambio, si el tiempo apremia (en los diarios, por ejemplo), cabe esperar un menor grado de información general, que repercute generalmente en una información menos asequible para el lector medio. Esto, a su vez, está en relación directa con el grado de especialidad del contenido del texto: cuanto más especializado sea, tanto más explícita será la información; y cuanto menos especializado, más sintético.

1.2. El modo de presentar la información también varía. Así, puede observarse una tensión entre la distancia más o menos impersonal (información dirigida a los iniciados) y la cercanía (recursos a titulares populistas, fotos, gráficos...) pero vaga y generalista, normalmente en cuanto a responsabilidad ante lo enunciado. Como es de esperar, todas las publicaciones distinguen en mayor o menor medida entre el redactor habitual y la pluma invitada (la “autoridad”).

1.3. La percepción que del lector tiene la publicación también es diferente. Así, por ejemplo, AE y CD ofrecen más información, pues al compartirse más intereses, también hay más posibilidades de acercarse a él (incluso a “ella”); se considera al lector más receptivo a la valoración que se ofrece, a la comprensión de los informes, al reconocimiento del trabajo de investigación que se destila. En una palabra, es más versátil, más “colega profesional,” más de tú a tú. En cambio, EP es menos explícito, selecciona más al lector en el cuerpo de la noticia. Hay un falaz acercamiento en el titular –con frecuencia, valorativo– basado en presuposiciones y dirigido a inducir una lectura. Los datos son informativos para menos público, en general por la necesaria síntesis de hechos y la explicación poco divulgativa: sólo para aquellos lectores que son “capaces” de adentrarse en el suplemento económico del diario, y a los que se les proporciona el regalo dominical del guiño del titular.

2. Rasgos generales de los textos económicos

2.1. El estilo económico: generalidades

a. Léxico específico de la disciplina por ejemplo invertir con vocación de medio o largo plazo, rebote técnico, empresas TMT –o telecomunicaciones, media y tecnología–, repuntes, burbuja (calco en bolsa), OPA, ciclos alcistas o bajistas, neologismos (por ejemplo megabancos, teleoperadores, dolarización, globalización); y préstamos (renting, cashflow, fixing, leasing, etc.).

b. Tendencia al uso frecuente del perfecto (estado actual de la cuestión) y futuro simple (predicciones).

Ejemplos: “Esta reconversión, que ha supuesto una inversión de 55 millones de pesetas, permitirá a Viveros Elche aumentar el peso de pedidos que atiende” (CD).

c. Marcas modalizadoras (reflejo del grado de responsabilidad del locutor).

Ejemplos: “Para facilitar a cualquier empresa española (...) he identificado Ocho Metas de Rendimiento Ético” (CD).²

Frente a “Según los datos facilitados ayer por el ministro del Interior (...) Según la información disponible, financiaba el desaparecido diario Egin (...) Desde el PNV se recordó que este partido respalda la lucha contra el delito. Sin embargo, Euskal Herritarrok, a través de Arnaldo Otegui, criticó la redada pues, en su opinión, el País Vasco “vive en un estado de excepción camuflado” (CD).³

d. Adverbios modales y conectores consecutivos (predicciones).

Ejemplo: “Esperemos que, efectivamente, el efecto Dell no se llegue a producir y, por tanto, no arrastre al resto del mercado a la baja” (CD).

e. Sintaxis compleja con largos periodos oracionales y frecuente uso de la subordinación. Muy frecuente en textos expositivo-argumentativos.

Ejemplo: “Resulta evidente que hubo, con una semana de antelación, una filtración del adjudicatario de la cuarta licencia de telefonía móvil UMTS, aunque probablemente será difícil delimitar quién se aprovechó de esta información y quién se subió al carro sólo intuyendo que podía haber algo y que las cotizaciones de ACS, FCC o Acesa estaban muy bajas” (AE).

f. Presencia de incisos para aclarar o reforzar algún punto.

Ejemplo: “La gestora se proclama especialista en renta variable y asegura que realiza una gestión activa –sin seguir mucho los índices– y trata de obtener la mayor rentabilidad con la menor volatilidad posible. Schroeders emplea la estrategia del *bottom up*, que consiste en realizar una selección de compañías, en función de su potencial de crecimiento” (AE).

g. Uso de iniciales, nombre completo con o sin cargo y nombre de la empresa, según se asuma el locutor como fuente informativa; abundante uso del entremetido como distinción de voces de emisores. Recurso de responsabilidad informativa.

2.2. Rasgos atribuibles a subgéneros: doce usos diferenciadores de recursos comunes, según el “género”.

Si bien la mayoría de los textos analizados en la muestra contienen en mayor o menor proporción rasgos de los anteriormente mencionados, son de destacar algunas diferencias no triviales.

2. Artículo firmado con nombre y apellido, y el cargo que ocupa en una prestigiosa institución; la autoridad mediante el uso del “yo”.

3. Sin nombre de autor, que deja claro que él no se implica en lo simplemente transmitido.

2.2.1. Presencia de cuadros estadísticos y gráficas de evolución (comparativos o no) con indicación de fuentes (agencias u otras publicaciones especializadas). Esto implica una mayor documentación y una mayor objetividad en las publicaciones; es decir, cuanto menos especializadas, menor presencia; y cuanto más especializadas, mayor presencia.

2.2.2. Tamaño de los gráficos: inversamente proporcional a la especialización de la publicación:

| | | |
|----------------------------|--------|--|
| EP | versus | CD / AE |
| 50% de la página o más | | cuadros de complemento de texto de un 10-20% |
| con pie explicativo (frío) | | sin texto al pie (caliente) |

Los gráficos en CD y AE no suelen ir acompañados de glosas ni tienen un párrafo correferente en el cuerpo del texto. Presuponen que el lector es capaz de integrar la información sin que el redactor/comentarista tenga que hacerlo de forma explícita (pie caliente).

2.2.3. Referencia a los analistas como entidades y sujetos específicos, no genéricos sino con nombres y apellidos personales más el nombre de la empresa para la que trabajan como garantía de la fiabilidad del comentario, opinión, o valoración. En CD y AE van, además, destacados tipográficamente en negrita. En cada artículo, por ejemplo en AE, se incluye como mínimo una pareja o una terna de empresas y nombres propios (Safei, Consors España...).

2.2.4. Referencias a argot económico sin entrecomillar (CD y AE) frente a neologismos crudos (EP). El grado de jerga usado es, otra vez, inversamente proporcional a la especialización supuesta del medio, es decir, aparecen con mayor frecuencia en publicaciones especializadas y bastante menos en las “divulgadoras”.

Ejemplos: [...] una empresa de telecomunicaciones, media y tecnología –TMT en el argot– [...] (AE).

2.2.5. La tendencia al titular “reclamo” (fraseología popular, ecos...) es frecuente en EP; las revistas más especializadas y de aparición semanal (AE), en las que el titular es más transparente, lo usan poco; y se observa también una práctica ausencia en las revistas especializadas diarias (CD). Estas diferencias de uso podrían ser consecuencia del mayor despliegue de recursos retóricos necesarios para atrapar la atención de un cierto tipo de lector.

Ejemplos: “Terra cambia de chip para superar la crisis” (EP); “Otro mordisco a la manzana de Apple” (EP); “Funcionarios a plazo fijo” (EP); “Al borde de la gran fusión. Endesa e Iberdrola crearán una eléctrica europea si Rato lo permite” (EP); “No todo es coser y cantar” (AE, sobre el sector de confección); “Las consecuencias de la ciberguerra bancaria” (AE); “Fabricar a medida y a precios razonables” (AE, sobre los sistemas de producción).

2.2.6. Aparición de “trans-secciones”. Se observa una separación más nítida entre información y artículos de opinión, consejos, etc., que podríamos graduar de la siguiente manera: AE (++) > CD (+) > EP (-).

2.2.7. Es interesante la presencia de secciones específicas para inversores (en mayor número en CD y AE que en EP) que, en las publicaciones más especializadas, se caracterizan por tener una mayor extensión y un carácter más subjetivo, de opinión, con una serie de analistas identificables que recomiendan o no la inversión. Esto se opone a la técnica usada por EP, por ejemplo, donde el “borrado” de autor crea la ilusión de información más objetiva, aunque eso sea, implícitamente, más manipulador.

2.2.8. Presencia de flashes informativos, noticias muy cortas. Frecuente en la publicación diaria (CD) y rara en las semanales EP y AE. Probables razones de ello sean el factor tiempo y la estricta actualidad del momento.

2.2.9. Publicación de entrevistas a los protagonistas de las noticias. Se observa una mayor frecuencia en AE (asociado quizás a un mayor trabajo de investigación, necesidad de precisión...), una menor aparición en EP (suele hacerse un mayor uso de las citas) y es escasa en CD.⁴

2.2.10. Uso de la información contextual o de la anticipación en los titulares. En EP la información más objetiva está en el subtítulo y cuerpo (con lo cual, antes que de información deberíamos hablar de valoración). Además, cuentan con las entradillas (más recursos) y los resúmenes intercalados tipográficamente destacados. En las publicaciones especializadas (AE y CD), el titular asume la parte más objetiva (la información). La valoración viene en el cuerpo. Si hay subtítulos, son transparentes respecto al contenido, por ejemplo: “El autor sostiene que el objetivo de pleno empleo es realista y necesario para Europa”; “La integración de dos grupos eléctricos españoles, Unión Fenosa e Hidrocantábrico, ha planteado consideraciones en torno al tamaño, la competencia y el valor empresarial” (EP). Frente a: “Al borde de la gran fusión” (titular que juega con la confusión) Endesa e Iberdrola crearán una eléctrica española si Rato lo permite” (subtitular) (EP).

2.2.11. Presencia de cuadros con información adicional, con texto. Es más frecuente en las revistas especializadas que en los medios vinculados a los periódicos, donde suele aparecer un comentario valorativo firmado sobre la noticia, lo cual es importante porque implica un tipo de “redacción” distinto, en función de su no inclusión en el texto o cuerpo.

2.2.12. Quién firma la colaboración. En el cuerpo de la noticia suele usarse la tercera persona del singular o el nombre de la revista (AE, EP) para “emitir” y redactar de modo “objetivo”, despersonalizado. Sólo aparecen en primera persona del plural o primera persona del singular cuando hay plumas invitadas (especialista colaborador que no es de plantilla). En la firma se observa que AE tiende al uso de las iniciales personales –localizadas al final del texto– excepto en el caso de autoridades invitadas. En cambio, en CD y EP se destaca al inicio del texto el nombre y apellidos del redactor.

4. A veces los extractos entrecuadrados se usan con fines manipulativos en la interpretación (A. Grijelmo, *El estilo del periodista*, Taurus)

3. ¿Qué hace más especializada la información? Cuatro rasgos y algunas paradojas en la especialidad económica

Enunciamos, a continuación, cuatro rasgos que permiten al docente diferenciar los tipos de publicaciones económicas y que dejan entrever la dificultad o accesibilidad en función de la especificidad léxica así como de las necesidades textuales y contextuales implicadas:

- a)** La cantidad de espacio dedicado al tema económico objeto (si hay más, más especializada será la publicación, en general);
- b)** Los detalles (se dan más en las revistas y diarios especializados);
- c)** La variedad y amplitud temática (economía pero también tecnología, electrónica, e-comercio, bolsa e inversiones, política que puede incidir en la economía, perfiles humanos de los protagonistas y agentes...). Esto es lo que se encuentra en las publicaciones especializadas y, mucho menos, apenas flashes, en las otras (EP, por ejemplo);
- d)** La variedad en el tratamiento: los protagonistas opinan y analizan; se describe o analiza el contexto; se presentan actividades culturales y publicidad de productos económicos; hay secciones de bolsa de trabajo y formación, etc., vinculadas al ámbito. Este apartado remite a los tipos textuales previsibles (tipos y secuencias, por lo general bien diferenciados).

Por otro lado, hay que destacar algunas paradojas que contradicen las expectativas de algunos docentes al seleccionar fuentes especializadas adecuadas a las necesidades de su grupo. Y es que:

- 3.1.** La mayor extensión o especificidad de la publicación, en general, no la hace más compleja. Al contrario.
- 3.2.** Un tono distendido en el titular implica que se parte tan explícitamente de un conocimiento previo, recurso que no aparece en los diarios ni revistas especializados.
- 3.3.** Un mayor manejo de fuentes y elaboración de datos de primera mano aportan mayor claridad (y no abruma ni “descabalgan” al lector, por generalista que sea).
- 3.4.** Un menor recurso a artificios retóricos y tipográficos para captar la atención antes de la lectura, ayudan a la “objetividad” en la interpretación.
- 3.5.** Un menor recurso al reclamo de firmas avala más fiabilidad (o menos inducción de opinión). Por lo tanto, ésta se encuentra más en las publicaciones más especializadas.
- 3.6.** Un mayor recurso a fuentes especializadas del ramo garantiza la fiabilidad de la información. (Pero reduce la “visibilidad” de los autores ante el gran público, claro.)
- 3.7.** Cuanto más especializada sea la fuente, mayor variedad en el recurso a gráficos (más rankings, menos estadísticas y más histogramas resumen, menos recurso a los diagramas de sectores o “quesitos”. Cuanto menos especializadas (EP), mayor abuso de uno o dos recursos (tablas y sectores), tipográficamente muy destacados (hasta de media página) y con glosas muy abultadas al pie (se presupone menos legibilidad).

4. Implicaciones didácticas

Por todo lo expuesto, podemos preguntarnos: ¿qué debe conocer alguien para escribir un texto especializado?, ¿qué deberíamos esperar que supieran nuestros estudiantes para abordarlos? En términos generales, diríamos que necesita de unos conocimientos culturales, sociales y lingüísticos para “construir” la interpretación en la lectura de modelos y producir un texto que en uno de los “géneros o subgéneros” resulte reconocible y adecuado. Igualmente importante es que conozca cierta terminología (neologismos, anglicismos y tratamiento), fraseología (ecos, citas), estilo objetivo y modalización, estilo de autoridad en la ciencia y la divulgación (generalización y especificación, autoría e impersonalidad), recursos contextualizadores; y que discrimine qué información hay que reponer en “especialidad” según el género, el público; saber lo suficiente sobre redacción de entradillas, la inclusión de citas entresacadas, el uso de comillas y, en definitiva, sobre el manejo de recursos tipográficos en general.

En conclusión, ante los textos especializados, debemos trabajar para activar en el estudiante ya competente en E/LE unos conocimientos que le permitan evaluar la funcionalidad de un texto en un género determinado, valorar sus posibilidades y recursos como escritor o emisor (el acceso a fuentes, el grado de exhaustividad exigible o manifestación de la especialidad...). El escritor eficaz en este ámbito especializado debe ser consciente de su papel como emisor (para qué medio y para qué público, con qué periodicidad, ante qué expectativas) y definir bien el público meta en esa otra lengua y cultura antes de redactar. Sólo así podrá valorar de forma eficaz y responsable, al final de la tarea, el éxito o fracaso de acuerdo con las convenciones del género (en este caso, económico).

Bibliografía

- Alcaraz, E., Hugues, B. (1996) *Diccionario de términos económicos, financieros y comerciales (español-inglés, English-Spanish)*. Barcelona, Ariel.
- Congost, N. (1994) *Problemas de la traducción técnica*. Alicante, Universidad de Alicante.
- Gómez de Enterría, M. J. (1998) El lenguaje científico-técnico y sus aplicaciones didácticas. *Carabela* 44, pp. 30-39.
- Locke, D. (1997) *La ciencia como escritura*. Madrid, Frónesis-Cátedra-Universidad de Valencia.
- Lorenzo, E. (1999) *El español en la encrucijada*. Madrid, Austral.
- Paltridge, B. (1997) *Genre, frames and writing in research settings*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Van Dijk, T. (1999) *Ideología*. Barcelona, Gedisa.
- Van Dijk, T. (comp.) (2000) *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, Gedisa.
- VV.AA. (1998) La enseñanza del español como LE con fines específicos. *Carabela* 44. Madrid, SGEL.

Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico

M^a Ángeles Andreu Andrés, Miguel García Casas

Universidad Politécnica Valencia (España) - IES La Moreria, Mislata, Valencia (España)

Orígenes del juego. ¿Y el futuro?

El juego no lo hemos inventado los hombres; los cachorros de muchos mamíferos utilizan el juego para desarrollar habilidades que les van a ser necesarias a lo largo de la vida. Comportamientos como la persecución, la lucha y la caza se perfeccionan en una simulación jovial, carente de peligro y dramatismo, que constituye una actividad necesaria y eficaz en el aprendizaje para la vida.

Si otras especies manifiestan comportamientos lúdicos, es de suponer que desde los comienzos de la prehistoria el hombre ya jugaba. Testimonios gráficos referentes a juegos aparecen pintados en las paredes de los templos y tumbas egipcias. En sus representaciones escatológicas los egipcios se mostraban pasando el tiempo disfrutando de la música y el baile, y jugando.

El doctor Birch, un famoso egiptólogo fundador de la Biblical Archaeological Society, se refiere en 1864, como recoge Falkener (1892: 10-33), a los primeros juegos aparecidos en una tumba de Ráshepses, un escriba del rey de Tat-Ka-ra de la quinta dinastía egipcia. Uno de los gráficos representaba una mesa baja con dos jugadores sentados en el suelo, uno frente al otro, y con una mano sobre una de las piezas situadas sobre la mesa. Esas piezas eran doce en total, de formas diferentes: las del jugador de la izquierda eran cónicas mientras que las del de la derecha tenían una especie de pequeño sombrero superior. Esas piezas estaban colocadas alternativamente.

Otro de los juegos descritos por dicho egiptólogo se refería a un tablero redondo, pintado frontalmente para que se viera mejor, a modo de laberinto.

Poco después, en 1866 el doctor Birch reconocía una palabra encontrada en uno de los juegos egipcios con el significado de juego del ajedrez, e indagaba sobre la similitud entre dicho juego y el actual ajedrez a partir de las piezas listas para empezar a jugar. Asimismo se refiere a Rameses III jugando a las damas con Isis.

La relación entre juego y aprendizaje es natural; los verbos “jugar” y “aprender” confluyen. Ambos vocablos consisten en superar obstáculos, encontrar el camino, entrenarse, deducir, inventar, adivinar y llegar a ganar... para pasarlo bien, para avanzar y mejorar.

Los juegos pueden clasificarse de distinta manera según autores. Podemos tener una idea general de esas clasificaciones si tenemos en cuenta que pueden hacerse según la competencia lingüística de los estudiantes, el objetivo del aprendizaje, el estímulo

empleado (textos, imágenes, frases, mímica, etc.), las destrezas que integren, la técnica que se emplee, el vocabulario específico, etc.

A partir de 1970, con el enfoque comunicativo, se comenzó a hablar de la importancia que tiene en el aprendizaje que el estudiante o aprendiz se divierta. Desde entonces muchos son los libros dedicados a estas actividades además de materiales complementarios que han aparecido en el mercado.

El futuro del juego en sus diversas vertientes (tradicional, informatizado, de rol o videojuego), es una proyección natural de su pasado. El nexo entre ambos no se encuentra en las reglas, ni en las piezas, ni en las recompensas, sino en el corazón y el cerebro de los jugadores, en las sensaciones que residen en la naturaleza humana. La importancia del juego reside en el individuo que siente, no en el objeto que por sí mismo es ajeno al juego. No es posible ver a una pieza de ajedrez emocionada.

Desde siempre se ha considerado el juego como un elemento intrínseco de la personalidad humana, potenciador del aprendizaje. La atracción del juego es un elemento motivador importante. Según Del Moral (1996: 64) al referirse a los videojuegos señala que al 87% de las chicas les atrae más un tipo de juego que requiera habilidades espaciales, descubrimiento de claves y discriminación de formas, mientras que un 75% de los chicos prefiere aquellos juegos en los que se tenga que defender algo o a alguien y requieran de un estrategia.

En suma, con efectos sonoros y visuales de mayor o menor atractivo (planos o en tres dimensiones, por ejemplo), con un diseño gráfico más sencillo o complicado y tanto si nos trasladan al siglo XXIX como al XV, los juegos seguirán siendo sustancialmente los mismos que nuestros antepasados griegos, romanos y egipcios nos dejaron.

¿Qué es el juego didáctico o lúdico educativo?

La amenidad de las clases es un objetivo docente. La actividad lúdica es atractiva y motivadora, capta la atención de nuestros alumnos hacia la materia, bien sea ésta de lengua para fines profesionales, lengua extranjera o cualquier otra.

En un enfoque comunicativo entendemos por juegos didácticos o lúdico-educativos aquellas actividades incluidas en el programa de nuestra asignatura en las que se presenta un contexto real y una necesidad de utilizar el idioma y vocabulario específico con una finalidad lúdico-educativa. Podemos simular en el aula o en una pantalla de ordenador una situación real que precise de los conocimientos lingüísticos de los alumnos para llevarla a cabo.

Con la llegada de los primeros ordenadores a los hogares, hacia 1980, y su evolución a mediados de los 90 con gráficos, imágenes, animaciones y sonido, es decir, con los ordenadores multimedia, las posibilidades de explotación han aumentado significativamente en la clase de lengua extranjera.

Hoy en día es raro el programa para el aprendizaje de una lengua en CD-ROM multimedia que no incluya algún juego tipo sopa de letras, de descubrimiento, crucigramas,

etc. Pero no es menos cierto que, gracias a la colaboración multidisciplinar, cada vez es más plausible diseñar y programar informáticamente los juegos o actividades lúdicas por parte del profesor de lengua. Nuestra experiencia en este sentido ha sido fructífera hasta la fecha.

Con humor, ingenio y buenas estrategias didácticas podemos desarrollar y explotar, en papel o en la pantalla del ordenador, una actividad educativa atractiva y eficaz para con nuestros alumnos. Este tipo de actividades ayudan considerablemente a relajar, desinhibir e incrementar la participación del alumno, sobre todo la participación creativa, además de poder ser utilizadas como refuerzo de clases anteriores.

Hemos comprobado que con un planteamiento adecuado hecho en el momento oportuno del curso y de la clase, considerando con rigor el tiempo a invertir en el juego, hasta la actividad lúdica aparentemente más insignificante funciona y tiene sentido incluso con el grupo más difícil, bien sean estudiantes universitarios o de enseñanza secundaria, por no mencionar los de primaria y párvulos.

La psicología cognitiva insiste en el papel del juego en el desarrollo personal. Ni es la única estrategia ni es demostrable que sea la mejor, pero es un instrumento muy interesante que se vive con intensidad en la clase. En el juego se manifiesta una actitud activa y dinámica inherente al papel de jugador, por eso no son de extrañar los reparos que, de entrada, pueden mostrar alumnos habituados a una enseñanza basada en la recepción. Tales resistencias pueden superarse a través de la negociación, sin imposiciones.

A favor de las actitudes activas encontramos los resultados que O'Connor y Seymour (1992) nos ofrecen acerca de la estimulación de la memoria, pues recordamos un 90% de aquello que hacemos, un 10% de lo que leemos, un 20% de lo que oímos y un 30% de lo que vemos.

Podemos considerar la LFE (lengua para fines específicos) como un subconjunto del campo global de la lengua; por ello comparte propiedades, estructuras y funciones. Este paralelismo nos conduce a la evidencia de que los mecanismos lúdicos deben influir sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de modo similar a como actúan en la lengua global. La experiencia así lo muestra.

A lo largo de los últimos años hemos acumulado experiencias referentes al uso de actividades lúdicas en LFE. Comenzamos adaptando juegos tradicionales para la enseñanza de lenguas extranjeras al campo específico de nuestros alumnos. Más tarde, introducidos en una dinámica creativa, desarrollamos juegos propios sobre soporte informático. En todo momento ha sido la actitud de nuestros alumnos y la observación de sus reacciones positivas lo que nos ha motivado a continuar nuestra labor en este sentido.

Llevados a un proceso de recapitulación, antes que nada, extraeríamos de todos estos años un sentimiento de satisfacción, un algo sin palabras que alcanza significado en el cruce de miradas de complicidad entre profesor y alumno. Si es posible resumir multitud de aspectos en alguna frase, diríamos que el juego muestra un grado de utilidad equiparable en ambos campos de la enseñanza de lengua.

Su aplicación en la enseñanza: la enseñanza de las lenguas y LFE

El aprendizaje en general, y el de lenguas en particular, responde a un fin general (aprender la lengua) que se divide y subdivide en objetivos cada vez más particulares. El juego lúdico-educativo aparece como una dimensión paralela a estos objetivos particulares, reforzando la motivación hacia un final satisfactorio: ganar. En ese sentido el binomio juego-aprendizaje alcanza un status holístico que potencia los resultados docentes. Se juega para ganar, se gana si se aprende y, si aprendes, ganas.

Los juegos requieren de la comunicación y provocan y activan los mecanismos de aprendizaje de la lengua. Contienen en su dinámica un mecanismo paralelo a la adquisición de la lengua materna por el niño. Las normas del juego se negocian en la clase o se incluyen en el programa informático que se haya creado o comprado previamente.

La clase se impregna de un ambiente lúdico y permite a cada estudiante desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje. Su meta puede ser practicar la lengua, divertirse y/o ganar el juego. Sea cual sea su objetivo, para alcanzarlo utilizará la lengua específica objeto de estudio.

Con el juego, nosotros los docentes dejamos de ser el centro de la clase, los “sabios” en una palabra, para pasar a ser meros facilitadores-conductores del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de potenciar con su uso el trabajo en pequeños grupos o parejas.

Y por si faltan razones para su implementación en clase quizás convenga recordar que el Plan Curricular publicado por el Instituto Cervantes aconseja, entre los procedimientos y recursos para la práctica en el aula de español E/LE, la utilización de los juegos para favorecer la creación de un ambiente relajado y motivador y obtener así el mayor provecho de las actividades.

Planteamos el uso del juego como herramienta, no como actividad exclusiva o dominante. En nuestra opinión la clase idónea no es aquella que utiliza un mayor número de actividades lúdico-educativas, sino aquella que tiene unos objetivos docentes muy concretos y utiliza el juego didáctico para mejorar e incentivar en el momento adecuado.

Haciendo una última referencia a los programas informáticos de carácter lúdico para LFE, no podemos ignorar las dificultades editoriales con las que se encuentran estos materiales en comparación con los de E/LE. Estos últimos se dirigen a un sector social más amplio y por tanto recogen el impulso editorial con mucha mayor facilidad que los primeros. En campos concretos en los que es necesario disponer de recursos económicos importantes para la confección de materiales didácticos, el acceso a la edición es un componente relevante. El caso de la programación informática aplicada a la enseñanza de LFE es un ejemplo claro. Es mucho más difícil obtener respaldo editorial a un material de LFE que a otro de E/LE. Sin embargo, estos materiales son necesarios aunque su sector de consumo sea menor. Su investigación y desarrollo es un reto para el futuro. Estamos ante una cuestión de calidad, empeños y apoyos.

Bibliografía

- Bello Estévez, P. (1990) *Los juegos: planteamiento y clasificaciones. Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Aula XXI. Santillana, pp. 136-157.
- Del Moral Pérez, E. (1996) Juegos de rol, aventuras gráficas y videojuegos: la creatividad lúdica a través del software. *Aula de Innovación Educativa*, nº 50, pp. 63-67.
- Falkener, E. (1892) *Games ancient and oriental and how to play them*. Longmans, Green and Co.
- O'Connor, J., Seymour, J. (1992) *Introducción a la programación neurolingüística*. Urano.
- VV. AA. (1994) *Plan Curricular del Instituto Cervantes. La enseñanza del español como lengua extranjera*. Instituto Cervantes.

El ámbito profesional en el español como lengua extranjera

María José Labrador Piquer

Universidad Politécnica de Valencia (España)

Estamos ante la era de la comunicación donde no existen las distancias y los profesionales mantienen relaciones internacionales inmediatas. La enseñanza de la lengua en el aula no puede aislarse de esta realidad; el desarrollo de la competencia comunicativa es una cuestión metodológica; en los últimos años se ha enriquecido la gama de recursos didácticos para lograr un acercamiento a aquellas actividades que realizan o tendrán que realizar los estudiantes en su futura vida profesional.

Hoy en día se requieren profesionales con nuevas habilidades (tanto las incluidas en la propia dinámica tecnológica como las de carácter sociológico) que precisan de una educación inicial más amplia y equilibrada. El Consejo Superior de Cámaras de Comercio, Industria y Navegación de España señala como las más importantes:

- Habilidades o actitudes sociales (capacidad de cooperación y trabajo en equipo).
- Habilidades de comunicación (presentación, expresión y conocimientos lingüísticos).
- Creatividad, flexibilidad y autonomía en el trabajo.
- Capacidad de resolución de problemas y de síntesis.
- Capacidad de aprender y sensibilidad formativa.
- Amplia literatura científica y tecnológica.
- Capacidad de procesar información.
- Sensibilidad frente a los problemas medioambientales.
- Comprensión de la organización empresarial y de los principios económicos.
- Actitudes profesionales e interés por la calidad.

Nuestra sociedad presenta una realidad en la que el trabajo en equipo se hace cada vez más necesaria. Profesionales de los diferentes campos laborales e investigadores encuentran fundamental el trabajo cooperativo. Para que un individuo pueda enfrentarse con éxito a estas situaciones es indudable que su formación deberá desarrollarse generando un modelo que emule esa realidad, para ello construiremos grupos que analicen situaciones, colaboren, aporten ideas, trabajo y responsabilidades.

Las técnicas de dinámica de grupos no son nuevas, se remontan a los años veinte y tuvieron cierto auge en los años sesenta y setenta. Sin embargo, creemos que no se ha entendido ni utilizado correctamente en el campo de la enseñanza, ni siquiera se han explotado todas las posibilidades que encierra esta técnica (pocos son los docentes que han recibido una formación genérica en dinámica de grupos).

Para que un equipo funcione de forma eficaz deberá:

- Atacar cuestiones reales.
- Cuidar la participación, es esencial para asegurarse el éxito.
- No crear dependencias continuas de fuentes externas.
- Ser activo y cooperativo el esfuerzo realizado.
- El proceso está orientado hacia los resultados (sin productividad la satisfacción es efímera).
- El contenido y el proceso están completamente integrados.

Guiados por la voluntad de acercar a nuestros alumnos a la realidad de su futura actividad profesional, entendimos que la metodología de aprendizaje activo era el vehículo fundamental de acercamiento que permitía la adecuación del proceso de formación dentro del aula con la exigencia en el puesto de trabajo que reclama la sociedad.

Así partió nuestro análisis:

¿Qué formación deseamos que alcance un universitario? A nuestro entender, podemos plantear tres posibilidades:

- Formación científica.
- Formación profesional.
- Formación científico-profesional.

¿En qué se va a diferenciar? Consideramos que la diferencia estará determinada por lo que esperemos que sea capaz de hacer.

Un científico ha de conocer los aspectos de la realidad que estudia, la ciencia de la que es experto, luego tendremos que mostrarle la realidad, desarrollaremos sus capacidades de observación, estructuraremos el conocimiento; con el conocimiento será capaz de construir un modelo, modelo que reproducirá la relación que existe entre las cualidades que definen a los objetos observados. Cada cualidad la expresará mediante una variable, y la relación de las cualidades la expresará mediante funciones. Un científico deberá identificar situaciones reales y relacionarlas con el modelo y predecir cuál es el estado de las otras.

Un profesional ha de definir los problemas concretos reales y globales (una profesión específica resuelve problemas de un área específica). El juicio sobre la definición de un problema, la adecuación del problema real a los modelos de las ciencias, tal que permita decidir el modelo más próximo que contenga la complejidad del problema real, forma parte del bagaje de capacidades de un profesional.

Respecto a la formación científico-profesional, estimamos que el conocimiento científico es útil para la actuación profesional pero debemos reflexionar qué niveles de conocimiento ha de poseer un profesional. Anteriormente decíamos que un profesional ha de definir los problemas y ha de resolverlos, luego una formación científica será útil en la medida en que ayude a tomar la decisión o a formular alternativas con el conocimiento de las consecuencias que se produzcan en su aplicación.

El proceso de formación será diferente según se pretenda, formación científica, formación profesional o científico-profesional.

Este ha sido el análisis realizado en nuestra área de trabajo en la Universidad Politécnica de Valencia para determinar la dinámica de trabajo a seguir en el aula. El profesor ha asumido la labor de coordinar y guiar al alumno hacia aquellos aspectos que favorezcan su desarrollo y que en su día le permita tener capacidad de respuesta en situaciones reales de la vida.

Hemos diseñado un programa tomando como referencia el análisis de necesidades de los alumnos y sus futuros objetivos profesionales (temas, marcos de actuación, documentos específicos, cargos o tareas, etc.). Hemos establecido grupos, sabiendo que esa conexión es limitada en el tiempo, hemos marcado objetivos para el macro grupo y para los pequeños grupos como un todo integrado, asumiendo las normas, los criterios y los objetivos como propios y queridos por cada uno de ellos, y de este modo hemos generado una actitud que dirija su conducta a la consecución de los objetivos.

Los alumnos de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV) los podríamos clasificar en dos grandes grupos:

- Alumnos que están finalizando su carrera profesional.
- Alumnos que ya han terminado sus estudios y están realizando el doctorado o algún proyecto de investigación.

En el primer caso, los estudiantes no solo necesitan la palabra como vehículo de comunicación sino también un guía asesor en el enjuiciamiento del problema, por ello, marcaremos unos objetivos que no sean solo específicos de lengua sino que abarquen una formación profesional integral. En el segundo caso, nuestro núcleo principal es la palabra y la comunicación, sobre todo si son profesionales con experiencia.

Organización y funcionamiento del grupo

A) Distribución espacial

La disposición espacial es fundamental. Para un buen funcionamiento del grupo es esencial poseer mesas modulares o mesas redondas u ovaladas para favorecer la comunicación interpersonal.

B) Perfil del alumno y número de participantes por grupo

Nuestros estudiantes extranjeros están realizando los últimos años de diferentes carreras (Arquitectura, Ingenieros, Diseño Industrial, Bellas Artes, Informática...) o están realizando el doctorado o proyecto final de sus respectivos estudios. Proceden de países de todo el mundo: Alemania, Polonia, Finlandia, Brasil, Estados Unidos, países árabes, China, Japón, etc. Todo ello, complica la toma de decisiones sobre los temas a tratar.

La experiencia nos ha demostrado que el número óptimo de participantes para lograr el mayor equilibrio posible entre el dinamismo del grupo, el tiempo de producción, y la

riqueza de esa producción es de cuatro, aunque algunos especialistas marquen de cuatro a seis.

C) Funcionamiento del grupo

Nuestra experiencia nos indica la necesidad de formar los grupos con alumnos de diferente nacionalidad.

La dinámica está orientada a que los alumnos lleguen ellos mismos, mediante el análisis y su propia experiencia, a unas soluciones. La confrontación de ideas, de opiniones, significa la vitalidad del grupo y la posibilidad de progresar. El éxito de su funcionamiento está directamente unido a la calidad y número de interacciones y a la intensidad e igualdad de participación.

La interacción es la palanca de la eficacia y de la creatividad del grupo. Su análisis permite evaluar las actitudes y nivel de participación de los alumnos.

Técnicas grupales

La técnica es el diseño, el modelo, a partir del cual se pretende que un grupo funcione, sea productivo y alcance los objetivos. Las técnicas están constituidas por diversos movimientos específicos (tácticas) que dirigen a los distintos grupos a alcanzar sus metas.

El éxito o fracaso de la aplicación de técnicas de grupo no depende solo de la técnica en sí, sino también de la experiencia y sensibilidad de quien la aplica.

Son muchos los métodos de trabajo que se pueden aplicar a la enseñanza cooperativa con fines específicos: simulaciones, tareas, casos... Enumerar y explicar el funcionamiento de todos sería objeto de un libro, por lo tanto, nos vamos a centrar en una de las más adecuadas y menos analizada para la enseñanza del español con fines específicos, nos referimos al método del caso.

El estudio de casos ha formado parte de diversas disciplinas (derecho, medicina, psicología, etc.) pero fundamentalmente se ha aplicado en la formación en gestión haciendo énfasis en el análisis y en la investigación de soluciones a problemas reales, la gestión de proyectos y el trabajo en equipo. En las últimas décadas se ha iniciado su aplicación en áreas técnicas e incluso en la enseñanza de segundas lenguas.

Para nosotros, un caso es un conjunto de descripciones de una situación de la vida real que puede incluir datos cuantitativos, cuadros, gráficas, mapas, organigramas, soporte informático... que plantea un problema y necesita una toma de decisión.

Se habla de problemas operativos (estructurados) y no operativos (no estructurados). Un problema es operativo cuando está definido por una secuencia de operaciones y siguiéndolas se resuelve. Un problema no operativo ha de ser transformado en problema operativo para resolverlo, es decir, lo primero que hay que hacer con un problema no operativo es definirlo adecuadamente para que sea reducido a uno o más problemas operativos.

La formación de un profesional tiene como referencia obligada el problema real, por consiguiente, su formación le ha de capacitar para resolver problemas reales tanto si son operativos o no. La capacidad de abordar un problema real y tomar decisiones se entiende como experiencia que se puede adquirir a través de un proceso de formación o de la vida práctica.

El proceso educativo tendente a desarrollar las capacidades necesarias para abordar problemas no operativos es más complejo que aquel dirigido a resolver problemas operativos, el profesor deberá plantear al alumno problemas no operativos pidiéndole que razone el plan de acción que seguirá, criticará la definición del problema y la solución; luego, evaluará en qué medida los conocimientos científicos o técnicos contribuyen al proceso, enseñando a usarlos como se enseña a usar una herramienta de cuya utilidad hay que juzgar en función del problema.

Para la aplicación de este método el alumno debe ser consciente de que es una forma diferente de aprender, que no es aprender de memoria, que a veces va a sentir que está perdiendo el tiempo, pero debe tener la confianza de que ese camino le va a llevar al conocimiento y al dominio del lenguaje, y sólo a partir de ahí será eficaz su aplicación.

Son muchos los casos prácticos que circulan por los diferentes campos profesionales encaminados a la formación en una profesión concreta, pero no existen casos estructurados para la enseñanza de lenguas.

Nuestra misión ha consistido en guiar a los aprendices de español (tomando como núcleo el análisis de un caso) a aquellas situaciones contextuales relacionadas con el tema de estudio.

Debemos ser conscientes de la gran labor que tiene que realizar el docente para la aplicación de casos en el campo de la enseñanza de segundas lenguas. Los casos deberá integrarlos dentro de la programación general, creando una unidad didáctica, marcando unos objetivos generales y específicos, unas tareas preparatorias estructuradas mediante secuencias progresivas seleccionando una serie de técnicas que le ayudarán en la consecución de los objetivos, de tal manera que practiquen todas las destrezas hasta llegar a la solución o soluciones finales.

Proceso:

- Análisis personal siguiendo unas pautas marcadas.
- Comentario y debate en el pequeño grupo.
- Conclusiones consensuadas o no.
- Puesta en común con el macro grupo.
- Simulación de situaciones analizadas.
- Propuesta de soluciones.
- Realización de documentos apropiados al caso.

¿Quién evalúa? La evaluación objetiva es difícil, mucho más si se trata de un proceso, por todo ello, en el transcurso de la evaluación se implican todos los agentes invo-

lucrados en el análisis. Se evalúa el proceso de aprendizaje y el proceso de enseñanza.

Se evaluará al individuo y al grupo, tanto sobre las capacidades de observación como sobre la estructuración e interacción en el grupo. La interacción es la palanca de la eficacia y creatividad del grupo, su análisis nos permitirá evaluar el nivel de participación.

El alumno analizará su propio proceso examinando los siguientes aspectos:

- Detección de sus puntos débiles.
- Detección de áreas de mejora.
- Valoración de los avances y de los objetivos logrados, y si no los hubiere se analizarán las causas.

La realización de escritos profesionales nos permitirá observar la progresión en el desarrollo de la expresión escrita.

Las soluciones aportadas por los diferentes grupos no es lo esencial (no estamos evaluando su capacitación profesional), el proceso debe estar orientado hacia los resultados, y este proceso seguido en el análisis es lo que importa. Ya indicábamos que proceso y contenido deben estar completamente integrados, ya que son esenciales en el seguimiento del análisis del problema.

Conclusiones

Partimos de la premisa de que el método ideal no existe, por lo tanto, es esencial que un profesor posea una visión de conjunto de las diversas técnicas, métodos y enfoques que existen para que sea capaz de seleccionar y compaginar, en cada caso, aquellos más idóneos para el logro de los objetivos marcados.

El análisis de casos es una herramienta más al servicio del docente que permite el desarrollo de todas las destrezas necesarias para el aprendizaje de una lengua ya que es adaptable a diferentes técnicas y enfoques; por otra parte, permite trabajar problemas de la vida real que más tarde tendrá que afrontar en su vida profesional (redactar informes, escritos, entrevistas, presentaciones, proyectos...).

Cumple con el desarrollo de muchas de las habilidades señaladas con anterioridad:

- Desarrolla las habilidades o actitudes sociales.
- Fomenta el diálogo y la comunicación.
- Desarrolla las capacidades de análisis y de síntesis.
- Aumenta la motivación al enfrentarse con situaciones reales de su vida profesional.
- Desarrolla la creatividad y la capacidad de resolución de problemas
- Progresa en la comprensión de la organización empresarial.

La experiencia en su aplicación nos ha demostrado, por los resultados logrados, que es un buen método para la formación en lenguas para fines específicos. Pero quere-

mos poner énfasis en la gran labor que requiere por parte del docente para integrarlo dentro de una programación general.

Por último, recordar que aunque, en el estudio de casos, la solución del problema es una de las tareas finales más importantes, no es nuestro objetivo lingüístico sino que su análisis nos sirve de vehículo para lograr unas metas lingüísticas, profesionales y culturales que habíamos marcado previamente en nuestra programación y que son bien conocidas por el alumno.

Bibliografía

- Blake, R., Mouton, J., Allen, R. (1991) *El trabajo en equipo. Qué es y cómo se hace*. Ediciones Deusto.
- Christensen, C. R. (1987) *Teaching and the case method*. Boston, Harvard Business School.
- Labrador Piquer, M. J. (1999) La dinámica de grupos en la enseñanza de segundas lenguas. *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*. Universitat de València. 477:482.
- Labrador Piquer, M. J. (2000) Español para fines específicos. *Cuadernos Cervantes* nº28. 30:32.
- Nunan, D. (1998) *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid, Colección Cambridge de didáctica de las lenguas.
- Salinas Damián, E., Labrador Piquer, M. J. (1997) Aplicación del método del caso como innovación didáctica. *II Jornadas Nacionales de Innovación en las enseñanzas de las ingenierías*. Madrid, Universidad Politécnica de Madrid. (II), 754:759.
- Sharan, S. (1980) Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes, and Ethnic Relations. *Review of Educational Research*. 41:271.

Las presentaciones orales en el español profesional

Inmaculada Sanz Álava

Universidad Politécnica de Valencia (España)

1. Introducción

Uno de los aspectos fundamentales del Español Profesional es cómo hacer presentaciones orales con cierto rigor. En este nuevo siglo 2000, se nos exige un completo dominio del discurso oral, y ya sea en el ámbito académico, social o profesional, es difícil evadirse de hablar en público: frente a un grupo de colegas, presentación de un proyecto, de una empresa, de un producto... todo ello implica unas técnicas y una preparación que en ningún caso suponen una tarea fácil; de tal manera que cuando nos tenemos que enfrentar a ella vemos con estupor que la formación que hemos recibido en la escuela o en la universidad es bastante escasa, a esta dificultad hay que añadir que el aprendiz tiene que recurrir a unas estrategias, léxico, conectores y fraseología en una lengua que está intentando asimilar.

Los profesores de segundas lenguas especializados en el ámbito de lo profesional y académico, nos hemos preparado de forma casi autodidacta, ya que la oferta de materiales es escasa y la mayor parte de ella se encuentra en inglés, teniendo que crear nuestros apuntes y trabajos para su posterior enseñanza.

Las nuevas necesidades de los alumnos; como viajes al extranjero, incorporación rápida al mundo laboral, cargos dentro de la misma universidad que les obliga a hablar delante de un auditorio, nos han hecho reflexionar e incluir en nuestras programaciones aspectos orales que antes se obviaban en el aula.

Para realizar el presente trabajo partimos de los presupuestos que fundamentan:

a) los enfoques comunicativos, teniendo en cuenta el desarrollo de las cuatro destrezas (comprensión y expresión oral y escrita). Las presentaciones orales se realizan a través de los cuatro componentes de la competencia comunicativa, porque durante el proceso de preparación se recomienda al aprendiz que escriba el discurso que luego deberá exponer frente a una audiencia, pensando que es “un texto escrito para ser leído”¹, así se trabajan la destreza oral y la escrita, pero debe pensar también en el receptor: destreza de comprensión oral y lectora (al leer los textos de las ayudas visuales o de otros materiales: programas, ejemplarios...)

Del concepto de competencia comunicativa de Hymes (1971)², pasamos a Canale M. (1983) que lo amplía en: competencia gramatical, sociolingüística, discursiva³ y

1. Relaciones oral y escrito. Gregory&Carrol (1978) *Language and situation*. Routledge&Kegan Paul. Londres.

2. Hymes (1971) “Models of the Interaction of Language and Social Life”. En J. Gumperz, y D. Hymes (eds.) *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication*. Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.

3. Es la capacidad para producir y descodificar textos orales y escritos y de construir enunciados coherentes, capacidad para combinar formas gramaticales y significados para producir un texto hablado o escrito en diferentes géneros. La unidad del texto se realiza por medio de la cohesión en la forma y la coherencia en el sentido. M. Canale (1983) “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”. En M. Llobera (coord.), *Competencia Comunicativa*. Madrid, Edelsa.

estratégica. El apartado de competencia discursiva es el que más nos interesará porque son los discursos orales el motivo de nuestro trabajo.

b) lingüística del texto en cuanto que el estudiante puede transferir conocimientos de su propia lengua a la lengua meta, objeto de su aprendizaje. Siguiendo la clasificación de Adam⁴ (1992), estas presentaciones orales, podrían clasificarse en: descriptivas, argumentativas y expositivas, pudiendo aparecer combinadas.

1.1 Perfil de los alumnos

Nuestros aprendices son alumnos de nivel intermedio y avanzado de nuestra universidad. Pertenecen a carreras técnicas (Caminos, Arquitectura, Industriales, Agrónomos, Informática) y también a Bellas Artes. Algunos están vinculados a través de programas europeos, y otros investigan en sus tesis. Dentro de la programación de su asignatura incluimos varias sesiones dedicadas a la enseñanza-aprendizaje del español profesional, en las que deben exponer diferentes trabajos como: presentación de una empresa, justificación de la carrera elegida...

Asimismo, tenemos estudiantes españoles que han elegido esta asignatura (Español profesional, Español de Empresa), con el fin de adquirir conocimientos de la lengua materna en el ámbito de lo académico y profesional.

Como el tema es extenso, hemos elegido los puntos más relevantes de las presentaciones orales partiendo del perfil de un alumno extranjero, con conocimientos lingüísticos elevados, pero poco acostumbrado a hablar en público.

El lenguaje corporal (el cuerpo es el mensaje)

Una charla comienza desde el primer momento en que entramos en el auditorio, la audiencia advertirá todos los sentimientos que manifestemos antes de comenzar a hablar (timidez, nervios, inseguridad). Para evitar una primera impresión negativa, deberemos subir al estrado con energía y seguridad, manteniendo la cabeza alta, la espalda rígida y los hombros hacia atrás, miraremos a la audiencia, dejaremos pasar un breve espacio de tiempo y luego comenzaremos a hablar. Luego, es importante mantener contacto visual con diferentes miembros de la audiencia ya que les dará la impresión de que está hablando con ellos como si fuera una conversación, (puede ser el tiempo que dura una frase), no es conveniente meter las manos en los bolsillos o los brazos cruzados porque hará que la audiencia se sienta incómoda.

El padre de la kinesia, la ciencia que estudia el lenguaje del cuerpo, el profesor Birdwhistell, cree que el cuerpo comunica por sí mismo, (no sólo por la forma en que se mueve o las posturas que adopta, y que está a menudo programado), sobre todo por elementos culturales. Incluso cuando una persona bilingüe cambia de idioma, también cambia su lenguaje corporal, sus gestos y movimientos de párpados.⁵

4. Adam, J. M. (1992) *Les textes: types et prototypes*. París. Nathan Université.

5. Fast, J. (1999) *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona. Kairós.

El reconocimiento de lo importante que es el lenguaje corporal para proyectar una imagen humana o amistosa, lleva a los políticos a controlar (asesorados la mayoría de las veces) estos movimientos para conseguir lo que llamamos carisma. Dicen que John Kennedy lo tenía y con unos pocos gestos, y una correcta postura, cautivaba al auditorio.

Knapp⁶ clasifica el uso de las partes del cuerpo con valor de comunicadores, y como extensiones del cuerpo incluye objetos que se manipulan y aquellos del entorno que pueden actuar como interferencias:

1. Movimientos del cuerpo o comportamiento kinésico: Comprende a) los gestos, y los movimientos corporales (los de las extremidades, los de las manos, los pies y las piernas), b) las expresiones faciales, c) la mirada y d) el tacto.
2. Características físicas: El físico del cuerpo, el atractivo general, los olores del cuerpo y el aliento, la altura, el peso, el cabello y el color o la tonalidad de la piel.
3. Conducta táctil: La caricia, el golpe, el sostener algo, el guiar los movimientos de otro.
4. Paralenguaje: Calidad de la voz (volumen, tono, velocidad, fluidez); ritmo del discurso (pautas de diálogo y silencios); proporción de errores cometidos al hablar (cambios de oración, repeticiones, tartamudeos, etc.), vocalización...
5. Proxémica: Distancia conversacional y cómo ésta varía de acuerdo con el sexo, el estatus, los roles, la orientación cultural, etc.
6. Artefactos: Incluye la ropa, las gafas, las joyas, el perfume, el maquillaje.
7. Factores del entorno: Los muebles, el estilo arquitectónico, el decorado de los interiores, las condiciones de luz, olores y colores ambientales, temperatura, sonidos...

Vemos que la comunicación no verbal es más que un simple sistema de señales emocionales y que en realidad no puede separarse de la comunicación verbal. Ambas están tan estrechamente vinculadas entre sí, que cuando dos seres humanos se encuentran cara a cara se comunican a muchos niveles, consciente e inconscientemente, empleando para ello la mayoría de los sentidos.

2. El pánico escénico

La mayoría de la gente se siente un poco intimidada cuando tiene que hacer algo delante del público. El nerviosismo impide ser natural y produce una serie de síntomas como: sudor de las manos, tartamudeo, dolor de estómago... Los atletas saben que los sentimientos de nerviosismo que ellos experimentan antes de la competición pueden ser la diferencia entre ganar y perder. Los

6. Knapp, M. L. (1999) *La comunicación no verbal*. Barcelona, Paidós.

actores saben que el miedo que experimentan antes de que suba el telón les da una energía necesaria para hacer un buen trabajo de actor. El nerviosismo es normal. Sin embargo la diferencia entre los atletas, los actores y una persona normal que tiene que hablar en público, es la experiencia. El actor y el atleta han aprendido cómo cambiar el estado de nerviosismo, en ventaja, pero el hombre normal no sabe cómo usar esta energía extra de forma constructiva.

El mejor consejo es practicar, hablar sobre temas que conozcas y que te interesen, prepararlo concienzudamente, hablar con tus oyentes más que hablarles a ellos, y sobre todo pensar positivamente. Tan pronto como se acerca el tiempo del primer discurso, es prudente trabajar contigo mismo tanto como con el discurso:

PARA ESTAR SEGURO

1. Elige un tema que te interese y que conozcas bien
2. Prepáralo concienzudamente
3. Piensa en la audiencia
4. Elabora una exposición de tu tesis
5. Mantén el discurso sencillo y bien organizado
6. Prepara un esquema
7. Planea la introducción y conclusión de tu discurso
8. Practica en voz alta
9. Acércate a la situación del discurso con seguridad
10. Mira a la audiencia

HAY QUE EVITAR

1. Memorizar tu material
2. Sonreír de forma forzada
3. Comer y beber en exceso antes de la ponencia

Hay tres claves básicas: preparación, ensayo y relajación

Los factores que producen el miedo son diversos:

- ser el centro de atención
- hacerlo mal
- la audiencia
- que tus ideas no sean lo suficientemente buenas
- que tú no eres lo suficientemente bueno
- temor a lo desconocido

Una forma de perder el pánico que sentimos, es comenzar a trabajar desde el principio en el difícil arte de lo oral, para ello una actividad que rompe el hielo es hablar de nosotros mismos el primer día de clase al resto de los compañeros o colegas durante cinco minutos. Es un ejercicio eficaz, que no requiere preparación previa.

3. El análisis de la audiencia

Una audiencia es un grupo de individuos que eligen sus preferencias, basadas en sus necesidades, deseos, percepciones y expectativas. La tarea del orador, será anticiparse y luego adaptarse a sus deseos, para darles una posible respuesta.

Si nos preguntan que queremos de la audiencia, seguro que contestaremos algo parecido:

- Que escuchen - tendremos que preparar un discurso interesante y novedoso
- Que comprendan - tendremos que preparar un discurso que puedan asimilar
- Que se dejen influir - tendremos que argumentar

Antes de redactar nuestro discurso es fundamental analizar la audiencia a la que nos tenemos que dirigir: su conocimiento del tema, el número de asistentes, la edad, sexo, los motivos por los que asiste a su exposición, su formación cultural, política, religiosa, su estatus económico...

- La principal fuente de información será el organizador, y si es un cliente nuevo, pediremos datos a otras empresas del ramo.
- Cuando tengamos que hacerlo en un congreso, jornada, simposio, el título del mismo nos servirá de guía para conocer los intereses de los posibles asistentes, que normalmente serán colegas y estudiantes.
- Otra técnica muy útil y sobretodo si se trata de analizar a nuestros alumnos⁷, ya que los alumnos de una clase son una audiencia real, es pasarles un cuestionario. Aunque no seamos expertos, con unas cuantas preguntas podremos obtener una información muy eficaz.

Deberemos adaptar la presentación⁸ al número de asistentes:

1. Sobre quince personas

- *Presentación formal.* Reuniones con superiores, consejos de administración, en reuniones de ventas a posibles nuevos clientes, informes empresariales.
- *Técnicas.* Empezaremos por mantener un contacto visual con todos los miembros del grupo. Deberemos estar frente al público.
- *Presentación informal.* Al presentar nuevos productos a proveedores conocidos y exposiciones ante colegas.
- *Técnicas.* Nos relacionaremos con el público solicitando que nos pregunten. Las manifestaciones pueden ser individuales, pero tendremos que procurar que sean breves.

2. Más de quince personas.

Es más fácil si se tiene previa experiencia en hablar en público.

- *Estilo de presentación formal.* Al pronunciar un discurso o en una asamblea general anual de una empresa pública.
- *Técnicas.* Tendremos que asegurarnos que todos los miembros del público lo oyen. Relacionar, resumir y destacar los puntos más importantes.

7. Sólo en el caso del Español académico, que es donde tenemos posibilidad de tener estudiantes.

8. Adaptación del apartado Conozca al público. Hindle, T. (1998) *La Presentación convincente*. Barcelona.

- *Estilo de presentación informal.* Cuando nos hagan una argumentación espontánea desde el público.
- *Técnicas.* Tendremos que hablar lentamente y articulando bien, el mensaje tiene que ser sencillo.

4. Las ayudas visuales

Una ayuda visual es cualquier objeto, fotografía, gráfico, vídeo... que contribuye a cumplir los objetivos de nuestra charla.

Las ayudas visuales ayudan a la audiencia a organizar nuestras ideas, a controlar la atención de la misma, a realizar abstracciones. Una ayuda visual sirve para presentar un problema pero también soluciones, por lo tanto los mejores medios deben ser sencillos o por lo menos asegurarnos de que los podemos controlar, será contraproducente para el orador si alguna ayuda visual no funciona durante la presentación. Hay soportes visuales que son muy complejos y necesitan cierta preparación antes de ser proyectados, por ejemplo el vídeo, o las presentaciones con power point, es aconsejable en estos casos hacer copia del material que se va a exponer por si no funcionara alguno de ellos.

Cuando se utilizan por ejemplo, las transparencias se debe seguir esta frecuencia: introducir la ayuda, presentarla y explicarla, y por último apagarla. Son muy útiles en nuestra exposiciones porque simplifican lo complejo, ayudan a la audiencia a organizar las ideas, controlan su atención, la ayudan a hacer abstracciones, a recordar y por último beneficia al orador, en los casos de olvido de elementos de la charla, a organizar sus pensamientos.

5. La estructura de la presentación

Después de elegir el tema y seleccionar unas ideas, un buen discurso tendría tres partes diferenciadas: La introducción, el cuerpo del discurso y la conclusión.

La introducción consta principalmente de las siguientes funciones: captar la atención del público, (de forma que quiera seguir escuchando), establecer una relación positiva con él, justificar el tema y anunciar al público la información que recibirá. Se puede comenzar con un cita o una anécdota, con una breve historia personal. Generalmente se sigue con una breve descripción de la idea central de lo que se va a hablar.

La transición es una palabra o grupo de palabras que enlazan la introducción con el tema principal del discurso, es un puente entre ideas, sirve para clarificar. El cuerpo del discurso contiene la información que queremos comunicar a la audiencia, podemos organizarla por apartados y subapartados importantes. La conclusión será diferente según los tipos de discurso y puede finalizar con una invitación al turno de preguntas.

Para unir las diferentes partes podemos utilizar diferentes conectores que aparecen en la tabla siguiente:

ORDEN

primeramente
 en primer lugar
 entonces
 para empezar
 a continuación
 posteriormente
 en último término
 después

**DISTRIBUCIÓN
 CORRELACIÓN**

uno... otro
 el uno... los otros
 entonces
 por un lado... por el otro

**CONSECUENCIA
 CAUSA / EFECTO**

por consiguiente
 por tanto, por lo tanto
 por esta razón,

 de manera que
 pues
 por eso

EJEMPLO

así
 así como
 para ilustrar
 por ejemplo
 es decir
 como
 o sea
 esto es
 de hecho
 particularmente
 específicamente
 accidentalmente

**CONTRASTE
 CONCESIÓN**

pero
 a pesar de
 sin embargo
 al contrario
 por el contrario
 en cambio
 si bien
 por otra parte
 ahora bien
 no obstante
 de cualquier modo
 al mismo tiempo

**REAFIRMACIÓN
 REFORMULACIÓN
 RESUMEN**

en otros términos
 en otras palabras
 dicho de otro modo
 en suma
 en breve
 en resumen
 en efecto

TIEMPO

después
 después que
 desde que
 antes de
 antes que
 hasta que
 al principio
 a continuación
 inmediatamente
 actualmente
 finalmente
 por último
 cuando

**UNIÓN, ADICIÓN,
 INCORPORACIÓN DE
 UNA NUEVA IDEA**

y
 además
 asimismo
 después
 también

**COMPARACIÓN
 SEMEJANZA
 ENFATIZACIÓN**

de la misma manera
 del mismo modo
 mejor dicho
 desde otro punto de vista
 como

CONCLUSIÓN

finalmente
 para terminar
 terminando
 para acabar

6. La evaluación

Los criterios seguidos para la obtención del DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) en el apartado de la expresión oral, consideran que el candidato tiene que ser capaz de desenvolverse con cierta comodidad en situaciones de la vida cotidiana, especialmente en las de ámbito público no especializado, así como de hacer exposiciones sobre temas de su interés.

La pronunciación debe ser correcta aunque descubramos su origen vocálico. El léxico adecuado, y dominio general de la gramática. También se valora la adecuación al registro si no es muy formal. En contextos cotidianos comunicará con alguna vacilación y con fluidez a pesar de las indecisiones en temas cotidianos y abstractos. Estos valores están dentro de la gradación 3, siendo cuatro el número más elevado. Nosotros hemos considerado los puntos de la tabla siguiente, de los cuales los alumnos pueden evaluar al compañero que hace la presentación, excepto en el apartado - c- Competencia lingüística, que es tarea del profesor.

EVALUACIÓN DE UNA PRESENTACIÓN ORAL

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------------------------|---|---|---|---|---|
| a) Estructura | | | | | |
| título | | | | | |
| introducción | | | | | |
| desarrollo | | | | | |
| final | | | | | |
| conectores | | | | | |
| duración | | | | | |
| b) Contenido | | | | | |
| ideas (claridad, orden, selección) | | | | | |
| ejemplos | | | | | |
| documentación | | | | | |
| c) Competencia lingüística | | | | | |
| pronunciación | | | | | |
| entonación | | | | | |
| fluidez | | | | | |
| ritmo | | | | | |
| léxico | | | | | |
| sintaxis | | | | | |
| e) Relación con la audiencia | | | | | |
| interacción | | | | | |
| interés | | | | | |
| comprensión de lo expuesto | | | | | |
| f) Lenguaje del cuerpo | | | | | |
| aparición | | | | | |
| postura | | | | | |
| manos | | | | | |
| contacto visual | | | | | |
| movimientos | | | | | |
| g) Ayudas visuales | | | | | |
| número | | | | | |
| diseño | | | | | |
| utilización | | | | | |

7. Conclusión

Si queremos que nuestros aprendices sean capaces de moverse en el ámbito profesional de forma que se enfrenten a una audiencia sabiendo que están en la vía adecuada, deberán ser conscientes de que el éxito se fundamenta sobre todo en la práctica, en una buena preparación; y en ciertos consejos basados en la experiencia personal:

- 1 Aspecto personal: vestimenta discreta e impecable
- 2 No expresar los nervios; control absoluto
- 3 Ser simpático, pero no chistoso
- 4 Hablar a un ritmo adecuado
- 5 Moverse delante del auditorio con seguridad
- 6 Manejo perfecto del material de soporte
- 7 No agotar el tiempo (puede aburrir)
- 8 La presentación bien estructurada y ajustada al tema
- 9 No leer; sólo lo escrito en el esquema
- 10 Mirar al auditorio
- 11 Ideas originales
- 12 Ensayar, ensayar, ensayar

Bibliografía

Para consultar:

- Briz Gómez, A. (1998) *El Español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatología*. Barcelona, Ariel.
- Couto, M. (1999) *Cómo hablar en público*. Barcelona, Gestión 2000.
- Davis, F. (1971-1996) *La comunicación no verbal*. New York, McGraw-Hill Book Co.
- Havertake, H. (1994) *La cortesía verbal*. Madrid, Gredos.
- Portolés Lázaro, J. (1998) *Los marcadores del discurso*. Barcelona, Ariel.
- Todd, T. L. (1997) *Public Speaking Anxiety*. Harcourt, Brace College Publishers.
- Weston, A. (1997) *Las claves de la argumentación*. Barcelona, Ariel.

Para trabajar en el aula:

- Cerrazola, M. et al. (2000) *Planet@ 3*. Madrid, Edelsa.
- Comfort, J. (1996) *Effective Presentations and Video*. Oxford, O.U.P.
- García, I. et alii. (1987) *Expresión oral*. Madrid, Alambra-Longman.
- Martínez, L., Sabater, M. L. (2000) *Socios 2*. Barcelona, Difusión.
- Vázquez, G. (2000) *La destreza oral*. Edelsa. Madrid.

Acercamiento al español jurídico a través del atestado

Sara Montero Annerén, Jorge Morales Pastor

Universidad Carlos III de Madrid (España)

Frente a otras lenguas de especialidad que, surgiendo de la lengua común, se caracterizan por el crecimiento constante de su léxico, el lenguaje jurídico parece contemplarse, en especial en ciertos ámbitos como es el de la materia criminal, con la complacencia del enrocamiento entre el conservadurismo léxico y el apego a la fórmula, una fraseología que somete a ficción y a retoricismo huero actos y materias que sustentan derechos y que determinan existencias. Una lengua creada para el hombre, que se aleja irremediabilmente del hombre llamado a habitarla, y que, bajo el estandarte de la precisión, alberga a veces el claroscuro de la ambigüedad.

En el terreno del Derecho penal, palabras como delito, pena, criminal, reo, hurto o calumnia, se documentan en español ya en los siglos XIV, X, XIII, XV, XI y XII respectivamente. Aforismos como *in dubio pro reo*, *nemo poena sine crimine*, *exceptio veritatis* mantienen su vigencia. Formulismos como “que haya por formulado recurso de apelación contra el meritado auto” atestiguan el placer del alambique.

Asimismo, el sistema procesal, vinculado a los derechos fundamentales, cuando concierne al docente enseñarlo, como cuerpo vivo que es, necesita ser contemplado como un sistema vivo que muestre sin ambages el teatro del proceso.

En el ámbito del español para extranjeros, es ineludible abordar, para los que en número creciente lo requieren, el español jurídico como una realidad léxica y estructural comprensible, por más que su nivel de competencia lingüística parezca habilitarles o que una previa formación jurídica en sus países de procedencia les permita acudir a referentes.

A su vez, muchos de los términos en materia penal rebasan el ámbito de la especialidad, para conformar hechos y realidades de consumo inmediato por los extranjeros que vienen a adaptarse, por razones profesionales o de otra índole, a un nuevo entorno lingüístico y cultural.

Son estas algunas de las razones que nos llevan a hacer una reflexión abierta sobre la enseñanza/aprendizaje del español jurídico como sistema para uso por el profesor o formador en el aula, articulando una propuesta didáctica en las siguientes líneas.

Contenido del atestado

Marchal Escalona define el atestado como aquel “conjunto de diligencias llevadas a cabo por la Policía Judicial traducidas a un documento, que se actúa a prevención del correspondiente órgano judicial o ministerio fiscal, al objeto de comprobar la existencia de un acaecimiento que pueda revestir carácter de delito (hecho histórico), verificar los elementos integrantes del mismo al objeto de determinar su ilicitud (hecho tipi-

co), aportando al órgano llamado a resolver en su día el material objeto de prueba que permita constatar el hecho en su doble vertiente y, en su caso, los presuntos responsables” (Marchal Escalona, A. N., 1999, p. 21)

El atestado, atendiendo a su naturaleza, se compondrá, para su confección, de una noticia inicial, la aportación de objetos de prueba, y de medidas de aseguramiento y cautelares; atendiendo a su contenido, de actos de investigación y de actos de constatación; y por el tipo de diligencia, de diligencia de inicio, diligencias de investigación, actos procesales de trámite, y diligencia de entrega (Marchal Escalona, A. N., 1999, p. 42-44).

Un atestado se compone de una sucesión de actuaciones: diligencias, actas e informes técnicos. La estructura que integra un atestado es la siguiente: portada, índice, diligencias, actas, e informes. El atestado debe remitirse convenientemente encuadrado, foliado y sellado en todas sus páginas a la Autoridad Judicial (Marchal Escalona, A. N., 1999, p. 57). El atestado constituye, en suma, en lo que aquí nos sirve, un acopio de pruebas o investigaciones que, con la forma física de un cuaderno que reúne diligencias, actas e informes, y con el contenido detallado y sucesivo que relata tales actuaciones, ordenado por un instructor y con la fe de un secretario, a modo de diario o cuaderno de bitácora, se entrega finalmente a la autoridad judicial.

El atestado como tema de la propuesta didáctica

Se propone aquí un acercamiento a la lengua de especialidad, más allá del mero aprendizaje memorístico del léxico, esto es, a través de la convivencia del docente con las estructuras gramaticales, la fraseología, pero, más allá, con los usos, con la aplicación comprensiva de esas fórmulas dentro de un contexto sistemático.

No resultaría difícil comprobar cómo la didáctica del español jurídico se resigna a acudir a listados de palabras de léxico específico o a documentos aislados, muchas veces ininteligibles para el extranjero –pues lo son también para el nativo lego en Derecho– máxime si la labor le viene conferida a un profesor no especialista en la didáctica de E/LE o, en el otro extremo, sin conocimientos jurídicos, como profesor sobrevenido o circunstancial.

Proporcionar documentos reales, sin duda da muestra del interés del discente en acaudalar esos documentos como joyas imperfectas, pero su eficacia quedará seguramente circunscrita al soporte formal del léxico como curiosidad inaprensible y aislada, sometida meramente a actividades de rellenahuecos o de similar signo.

Frente a esta concepción estática de la actividad con los discentes, la incorporación de la actividad que se propone con el atestado, pretende una visión dinámica, en la medida en que se apoya en la propia naturaleza dinámica del mismo, como sucesión de actos que es; al igual que todo proceso, consiste el atestado en un ser en movimiento y, por consiguiente, conforma una diversidad de prismas, coherente y con cohesión entre los distintos actos que lo componen.¹

1. Así, con igual sentido de proceso, vid. MORALES PASTOR, J. (2000) *Una aproximación a la terminología jurídica a través de la práctica de un trámite judicial en el aula*, pp. 459-464.

De otra parte, el trabajo en el aula por mor de la confección del atestado, no sólo permite trabajar con materiales reales, sino que se inserta bien en un enfoque mediante tareas, a la vez que comprende, en sus sucesivas etapas, herramientas didácticas como las simulaciones, junto a estrategias de aprendizaje que devienen de la negociación y de la interacción a la que la elaboración de las diligencias (tareas capacitadoras) del atestado conduce.

La tarea a través del atestado tiene, a un tiempo, el propósito de la reflexión sobre la especificidad lingüística y sobre el sistema jurídico. ¿Cómo es posible hacer comprender el significado de ciertas formas lingüísticas, si no se entiende previamente su sentido en un todo, en el proceso que las justifica?

El atestado ofrece la forma de un mundo cerrado, sucesivo y dinámico en el que el discente se involucra, toma decisiones, especula formas léxicas y anticipa resultados que luego puede confirmar o corregir con los materiales reales, contexto que sin duda está encaminado a procurar su motivación.

Se unen competencia lingüística y comunicativa, porque las formulaciones y resultados que ofrecen los alumnos en la elaboración de las tareas intermedias parten del contagio mutuo, de la excitación recíproca de soluciones lingüísticas previamente comunicadas y negociadas, promoviendo el desarrollo de la habilidad lingüística comunicativa, en la definición de Bachman, “como compuesta del conocimiento, o competencia, y la capacidad para poner en práctica o ejecutar esa competencia en un uso de la lengua adecuado y contextualizado” (Bachman, L., 1995, pp.107-108).

A diferencia de la incorporación memorística, surge la inferencia y el alud comunicativo, construyendo así el aprendizaje implícito de las formas lingüísticas a través del conocimiento explícito de las muestras de lengua de especialidad. Tal como dice Gómez del Estal al respecto: “un uso de la gramática ligado a las actividades de comunicación. Es decir, hacia el uso y la reflexión sobre el funcionamiento gramatical en las muestras reales de lengua” (Gómez del Estal, M., Zanón, J., 1999, p. 83). La naturaleza de las sucesivas tareas-diligencias, permite la integración de las distintas destrezas (comprensión auditiva y lectora, producción oral y escrita) cuando no sus múltiples combinaciones.

La tarea atestado actúa en realidad como una suerte de metadidáctica, generando un proceso de concienciación, en el sentido que reclama Estaire: “la secuencia concienciación-responsabilidad como pasos esenciales hacia la autonomía del aprendizaje” (Estaire, S., 1999, p. 57). Son los propios alumnos los responsables en buena medida de su aprendizaje en cuanto construyen los instrumentos de investigación, que hacen suyos, y conforman con ellos el análisis de las formas lingüísticas, no estático, sino con el sentido que cobran en su actuación.

La tarea por medio del atestado congrega, a través de las sucesivas actividades con diligencias, contenidos comunicativos, lingüísticos, socioculturales –atendiendo aquí, también, a la especificidad del ámbito jurídico– y de aprendizaje (Martín Peris, E., 1999, p. 33). En unas primarán más los unos que los otros, pero en casi todas la concurrencia de todos esos contenidos resulta irrenunciable y, en buena medida dependerá de la formulación de las subtareas por la que se opte.

Por último, dado que el atestado suele ser la forma inicial de entrada en el proceso, es también un modo iniciático de acercamiento a la lengua de especialidad. Sus confluencias con la lengua común, y el hecho de que se acuda más limitadamente al lenguaje jurídico que en los actos estrictamente jurisdiccionales, faculta un descenso controlado en relación con éste.

Propuesta de tarea

El tema de la tarea es el atestado, constituyendo la tarea final la redacción del informe final, consistente en el resumen de hechos que se proporciona a la Autoridad Judicial, como colofón del atestado, y en el que se ha de recoger lo más destacado de cada diligencia. Los alumnos, de nivel avanzado, trabajarán previamente, en cada diligencia-tarea, las formas gramaticales que aparezcan, partiendo de los materiales reales que se les proporcionan, y su actividad en clase culminará con la confección del informe final. En el anexo correspondiente incluimos algunos ejemplos de subtareas.

Características del lenguaje específico del atestado

Si atendemos a la división del atestado en actos de investigación y actos de constatación, nos será fácil comprobar que en aquéllos, toda vez que es precisa la pesquisa policial para su descubrimiento, se combinan funciones comunicativas de narración y de descripción, en tanto que en los actos de constatación, donde la labor policial se constriñe a la objetividad y el detalle, el lenguaje se inserta funcionalmente en la sola descripción, sin elementos narrativos, por cuanto éstos son susceptibles de incorporar valoraciones subjetivas que no han de tener cabida en dichos actos, al ser en ellos precisa la máxima objetividad.

Las diligencias de constatación, por su propio carácter, acuden a fórmulas de adición de infinitivos (hacer constar, acordar solicitar), a fórmulas con valor de resultado, con el verbo en infinitivo o participio + preposición (poner en conocimiento, quedar a disposición, presentados a disposición).

El atestado, habida cuenta de su confección como constelación de diligencias, actas e informes, se perfila como un mosaico, un gran relato caracterizado por su fragmentación, por su curso interrumpido y a la vez conexo. No olvidemos que toda la labor de instrucción aspira a un centro monitor, cual es la propia generación del cúmulo de actos policiales, y así, las sucesivas diligencias disponen un doble plano, desde el plano del presente se mira el plano del pasado, pero un pasado inmediato, que se quiere simultáneo, donde todo acaece como una periferia que acude a un mismo tiempo hacia ese centro.

De ahí que se adopten, en las diligencias del atestado policial, las formas gramaticales del presente, aunque con valor temporal de pasado, en aras a mostrar la inmediatez, la simultaneidad y la celeridad del proceso.

Así también, formas perifrásticas que tienen valor de incoación del acto (se procede a comunicar).

La fijación temporal de la sucesión de actos llega a la mención omnipresente de hora, día y fecha en que se produce cada diligencia. Pero, además, en un intento de mostrar como simultánea la detención del tiempo, a la vez que se busca la objetividad, se acude a las formas verbales impersonales (participio: efectuado un somero estudio de las llamadas realizadas; gerundio: siendo las siete horas del día; infinitivo: hacer constar).

Otras características de las formas gramaticales atienden a criterios de impersonalización y de apariencia de objetividad:

- El uso frecuente de la voz pasiva (es informado de las causas determinantes de su detención y de los derechos constitucionales que le asisten).
- El permanente empleo de la pasiva refleja (se desarrollan, se extiende, se dan inicio las actuaciones, las investigaciones que se verifican en esta Unidad).
- El uso de la tercera persona en el relato (el Instructor que suscribe ordena).
- Formas abruptas por elisión (ordena se practiquen las siguientes diligencias: se cite..., se verifique..., se participe...).
- Sustitución de nociones verbales por construcciones verbo + sustantivo (tener conocimiento, venir en conocimiento, en lugar de conocer, nominalización que sirve para dotar de un carácter abstracto, propio de un razonamiento).
- La aparición del plural, que persigue la impersonalización, cuando no el tono aséptico del acto policial (dependencias policiales, terminales informáticos, dependencias del Juzgado).
- Empleo de oraciones subordinadas finales y de adverbios antepuestos:
Las diligencias que solicitan intervenciones que pueden vulnerar derechos fundamentales, como la entrada y registro en domicilio, o la intervención de las comunicaciones, al estar vinculadas a un mandamiento judicial previo que conceda dichos actos de averiguación, acuden al empleo de oraciones subordinadas finales (para que, al objeto de, a fin de que) y su motivación viene reforzada con adverbios en -mente, que se anteponen para intensificar el sintagma (considerándose absolutamente necesario).
- El uso frecuente de conectores argumentativos, que establecen conclusión, deducción o cierre (por todo lo cual, de este modo, por ello).
- El uso anafórico, en aras a la precisión de las diligencias del atestado (del mismo, reseñado anteriormente, antes citado, del antedicho).
- Acumulación de locuciones prepositivas y adverbiales (a efectos de constancia, de conformidad con, a instancias del Instructor).

Las diligencias de informe, que relatan investigaciones, al recoger pruebas y valoraciones de lo acaecido, se suelen redactar en las formas gramaticales de pasado, acudiendo al estilo indirecto si se remiten a declaraciones.

Los interrogatorios se redactan en tercera persona, usando el estilo indirecto. Las preguntas son señaladas e introducidas por un participio (preguntado) y las respuestas con la fórmula “manifiesta”; ambas, debidamente destacadas, son clichés o fórmulas con función demarcativa, que persiguen objetividad y veracidad.

Finalizamos estos breves apuntes sobre el lenguaje específico del atestado, signando la existencia de sustantivos de significado específico, en función del ámbito del proce-

so al que se refieran (prueba anticipada, prueba ilícita, medio de prueba, prueba indiciaria, carga de la prueba) y verbos en presente con valor dispositivo (prevé, previene, dispone, exige, establece), sustantivos abstractos y adjetivos pospuestos con valor restrictivo.

Bibliografía

- Bachman, L. (1995) *Habilidad lingüística comunicativa. En Competencia comunicativa*, Madrid, Edelsa.
- Estaire, S. (1999) *Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo. En La enseñanza del español mediante tareas* (Zanón, J. coord.). Madrid, Edinumen.
- Gómez del Estal, M., Zanón, J. (1999) *Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo. En La enseñanza del español mediante tareas* (Zanón, J. coord.). Madrid, Edinumen.
- Marchal Escalona, A. N. (1999) *El atestado*. Madrid, Ed. Autor.
- Martín Peris, E. (1999) *Libros de texto y tareas. En La enseñanza del español mediante tareas* (Zanón, J. coord.). Madrid, Edinumen.
- Morales Pastor, J. (2000) Una aproximación a la terminología jurídica a través de la práctica de un trámite judicial en el aula: Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz, Septiembre, 2000. p.p. 459-464.

Anexo

Tarea 1.a: “La diligencia de exposición de los hechos”

(Esta diligencia es una narración con un planteamiento, un nudo y un desenlace. Se propone entregar a los alumnos el texto por partes para que anticipen lo que vendría después. El resto de la diligencia se adjunta al final de la tarea.)

- Lee el siguiente fragmento que da comienzo a la diligencia de exposición de hechos:

En Getafe (Madrid), siendo las 16:30 horas del día 7 de septiembre de 1998, se extiende la presente diligencia para hacer constar:

Por esta unidad se viene desarrollando un servicio para controlar _____ en el restaurante “El Chiqui” de Madrid, teniendo como objetivo a una de las personas habituales del mismo, Pedro Gómez Herrero, con domicilio en C/ Quintana nº 7 3º C de MADRID.

Por el servicio montado para comprobar la posible actividad ilícita de esta persona, se establece un dispositivo de control en el domicilio de la misma de forma que se observa como personas, que por el momento no se encuentran identificadas, tienen contacto con Pedro en su domicilio sin poder determinar el motivo de las visitas.

El día 6 de septiembre de 1998, mientras se vigilaba el domicilio de Pedro se observa como un vehículo Golf GTI matrícula M-1467-BU, llega a las inmediaciones del portal bajándose uno de sus ocupantes e introduciéndose en el interior del edificio después de llamar al piso de Pedro Gómez a través del telefonillo situado en el portal.

Mientras la persona que se ha bajado ha permanecido en el interior del domicilio, el conductor del vehículo ha dado varias vueltas a la manzana en actitud de espera.

- ¿Por qué crees que se sospecha?
- ¿Cuál va a ser la siguiente actuación policial?
- ¿Qué crees que ha venido controlando la policía en el restaurante “El Chiqui”?

La actitud nerviosa y vigilante que presentaban el conductor y el acompañante, sobre todo una vez que éste sale del edificio, hace sospechar a la fuerza que presta servicio en las inmediaciones del domicilio referido, lo que lleva a detener el vehículo y a identificar sus ocupantes con objeto de verificar las sospechas que dieron lugar a la iniciación del servicio comprobando que portaban una piedra que sometida a drogatest de uso oficial del cuerpo da resultado positivo a COCAINA, con un peso aproximado de CIENTO GRAMOS (100gr.) pesado en balanza de no precisión. La sustancia estupefaciente se encontraba en el interior de una bolsa que portaba MARCOS TATO DEL PINO oculto debajo del pantalón.

Por dichos motivos se procede a la detención y lectura de derechos de los dos ocupantes resultando ser MARCOS TATO DEL PINO (93485760) y JUAN PASTOR HOLGADO (94546984), sobre las 14:45 horas del día de hoy.

Personados en el Juzgado de Guardia de los de Plaza de Castilla, se notifica la detención de los mencionados anteriormente y se solicita el traslado a las dependencias de esta Unidad en Getafe para la Instrucción de Diligencias, siendo autorizado por el titular del juzgado.

Debido a que por esta Unidad se cree que PEDRO GÓMEZ HERRERO pudiera tener sustancia estupefaciente en su domicilio, que distribuye a diferentes personas como las referidas, que figuran en el párrafo anterior como detenidas, se solicita del juzgado de guardia de los de Plaza de Castilla (Madrid) la entrada y registro en el domicilio sito en C/Quintana, con el objeto de intervenir la posible sustancia estupefaciente que allí se encuentre, así como todos aquellos efectos que puedan ser procedentes del tráfico ilícito de dichas sustancias y toda la documentación que lo relacione, siendo concedido por el titular del mismo.

En el intervalo de tiempo en que se estaba solicitando la entrada y registro, PEDRO GÓMEZ HERRERO baja de su domicilio en compañía de su novia MARIA CORDERO GIMENO siendo identificados por la fuerza actuante por lo que se procedió a su detención y lectura de derechos a la vez que se solicitaba en Plaza de Castilla su posterior traslado a las dependencias de esta Unidad en la localidad de Getafe (M) para la instrucción de diligencias, lo que es autorizado por el titular del juzgado en funciones de guardia.

Personados en el domicilio la comisión judicial junto con la fuerza actuante se procede a la realización de la entrada y registro, de forma que una vez en el interior del domicilio, antes de iniciarse el Secretario pregunta al detenido PEDRO GÓMEZ HERRERO si quiere colaborar facilitando el registro, éste dice que sí y muestra a los allí presentes dónde se encuentra guardada la sustancia estupefaciente que existe en el domicilio, con el resultado expresado en el acta judicial de entrada y registro.

Realizada suma de las cantidades oficiales que facilita la Inspección de Farmacia- Control de Estupefaciente la sustancia intervenida es 1392.07 gramos presuntamente de cocaína, 17.38 gramos presuntamente de hachís y tres comprimidos no identificados. La posible cocaína es sometida durante el registro al domicilio a drogatest de uso oficial en la Guardia Civil dando resultado positivo a esa sustancia.

Tarea 1.b.

(Se propone una alternativa a la tarea 1.a: A partir de unos datos propuestos por el profesor, el alumno debe redactar la diligencia de exposición de hechos, previo trabajo del vocabulario, y las formas gramaticales, y a continuación compararla con la diligencia original)

- Comenta con tus compañeros qué significan las siguientes palabras:

Detención

Vigilancia

Sospechoso

Piedra de cocaína

Lectura de derechos

Entrada y registro

Sustancias estupefacientes

- Eres un agente instructor del atestado. Este agente es un miembro de la policía judicial que, junto al Secretario, dirige la formación y el desarrollo del atestado y ordena las diligencias que resulten precisas. Hoy es día 8 de septiembre de 1998 y has recibido estos datos en las dependencias policiales. A partir de ellos, intenta reconstruir la diligencia de exposición de hechos:

-Día 7 de septiembre de 1998.

-Vigilancia del domicilio de PEDRO GÓMEZ HERRERO por sospecha de tráfico de estupefacientes.

-Llegada de un vehículo Golf GTI matrícula M-1467-BU.

-Entrada de un ocupante del vehículo al domicilio del sospechoso.

-Espera del conductor del vehículo.

-Detención del vehículo e identificación de los ocupantes debida a la actitud nerviosa de los sospechosos.

-Se encuentra una piedra que porta MARCOS TATO DEL PINO (la persona que llega al vehículo) que se somete a drogatest dando como resultado positivo a COCAÍNA (100 gramos aproximadamente).

-Detención y lectura de derechos de los ocupantes del vehículo.

-Notificación y solicitud de traslado a las dependencias de Getafe.

-Autorización del juzgado.

-Solicitud de entrada y registro en el domicilio de PEDRO GÓMEZ HERRERO por sospecha de tenencia de sustancias estupefacientes.

-Detención y lectura de derechos de PEDRO GÓMEZ HERRERO y de su novia MARÍA CORDERO GIMENO que salían a la calle en ese intervalo de tiempo.

-Realización de la entrada y registro en el domicilio del sospechoso.

-El detenido muestra la sustancia estupefaciente: 1392,07 gramos de cocaína, 17,30 de hachís y tres comprimidos no identificados.

-Realización de drogatest durante el registro al domicilio, dando resultado positivo a esa sustancia.

Tarea 2: “La diligencia de detención y lectura de los derechos”

- ¿Cuáles piensas que son los derechos fundamentales del detenido?
- A continuación tienes la DILIGENCIA DE DETENCIÓN Y LECTURA DE DERECHOS. En ella aparece reflejado el art. 520 de la Ley de Enjuiciamiento Criminal. Comprueba si coincide con los derechos del detenido que has pensado.

DILIGENCIA DE DETENCIÓN Y LECTURA DE DERECHOS.-

En Madrid a las horas del día 7 de septiembre de mil novecientos noventa y ocho se procede a la detención de Marcos Tato del Pino con Documento Nacional de Identidad número 93485760 nacido en Madrid provincia de Madrid el día 14 de Junio de 1975, hijo de Elena y de Martín, con domicilio en calle C/ Aragón n° 7, 3° B número de teléfono 917257947 como presunto AUTOR de un delito de -CONTRA LA SALUD PÚBLICA

El detenido, de conformidad con lo dispuesto en el art. 520 de la Ley de Enjuiciamiento Criminal y en la Ley Orgánica 14/83 de 12 de Diciembre, por la que se desarrolla el art. 17-3º de la Constitución. es informado de las causas determinantes de su detención y de los derechos constitucionales que le asisten desde este momento, consistentes en:

- A) Derecho a guardar silencio, a no declarar si no quiere; a no contestar alguna o algunas de las preguntas que se le formulen o a manifestar que sólo declarará ante el Juez.-
- B) Derecho a no declarar contra sí mismo y a no confesarse culpable.-
- C) Derecho a designar abogado y a solicitar su presencia para que asista a las diligencias policiales y judiciales de declaración e intervenga en todo reconocimiento de identidad de que sea objeto, si el detenido o preso no designa abogado se procederá a la designación de oficio.-
- D) Derecho a que se ponga en conocimiento de un familiar o persona que desee, el hecho de la detención y el lugar de custodia en que se halle en cada momento. Los extranjeros tendrán derecho a que las circunstancias anteriores se comuniquen a la Oficina Consular de su país.-
- E) Derecho a ser asistido gratuitamente por un intérprete, cuando se trate de extranjeros que no comprenda o no hable el castellano.-
- F) Derecho a ser reconocido por el médico o su sustituto legal y, en su defecto por el de la Institución en que se encuentre, o por cualquier otro dependiente del Estado o de otras administraciones públicas.-

Manifestado que:

NO Desea declarar--

SÍ Desea abogado--

SÍ Desea que se pase aviso a familiar u otra Persona- / Amiga

NO Desea intérprete--

NO Desea reconocimiento médico--

Y para que conste se extiende la presente diligencia, la que una vez leída por sí el detenido, la firma en prueba de conformidad en unión de la Fuerza actuante.-

CONSTE Y CERTIFICO.-

•“Diligencia de detención...” Existen otras palabras relacionadas con la privación de libertad:

- Detención
- Prisión provisional
- Arresto
- Encarcelamiento
- Prisión condicional

1. Decide con tus compañeros quién puede acordarlas: el juez o la policía.
2. Razona si se producen antes del juicio o después del juicio.

•Derecho a ser asistido/ Derecho a que se ponga en conocimiento... ¿Cómo justificas el uso del subjuntivo?

•En grupos de tres, imaginad que sois el agente instructor, el secretario (levanta acta) y el detenido. Formulad las preguntas y respuestas necesarias para llevar a cabo la diligencia de detención y lectura de derechos.

Tarea 3: “La diligencia de aviso al letrado”

•En el siguiente cuadro hay palabras que pertenecen al léxico común y otras que pertenecen al léxico jurídico. Del siguiente vocabulario forma parejas con una de cada grupo:

Ejemplo: abogado - letrado

| | | | | | |
|---------|----------|-------------|-----------|----------|----------|
| Letrado | asistir | avisar | notificar | designar | ayudar |
| nombrar | tramitar | desarrollar | abogado | hacer | proceder |

•**Opción 1:** En la siguiente audición, vas a escuchar una conversación entre el agente instructor que llama al Colegio de Abogados y su interlocutor. A partir de los datos que escuches intenta redactar la diligencia de aviso al letrado de Oficio. Después comprueba.

DILIGENCIA DE AVISO AL LETRADO DE OFICIO :

En Getafe (Madrid), a las 19: 15 horas, del día 6 de septiembre de 1998, se extiende la presente diligencia para hacer constar los extremos siguientes: -

Que se procede mediante aviso telefónico al número de teléfono 91-576.58.00 perteneciente al COLEGIO DE ABOGADOS DE MADRID, a notificarle que por parte del detenido D. JUAN PASTOR HOLGADO (10.533.867), ha sido designado para que le asista, en las diligencias que se tramitan en este Atestado, al Letrado de oficio que proceda por su turno; y que por parte del detenido MARCOS TATO DEL PINO (93.485.760), ha designado para que le asista a D. Juan Ruiz López, Letrado particular.

Y para que conste, se extiende la presente, que firma el Instructor en unión de mí, el Secretario, que CERTIFICO.

•**Opción 2:** A partir del texto, simulad por parejas el aviso telefónico.

Tarea 4: “La diligencia de manifestación del detenido”

- En esta diligencia la policía transcribe el interrogatorio que le realiza a Juan Pastor, que acompañaba a Marcos Tato (el chico que llevaba cocaína en el bolsillo). Con ayuda de la diligencia de exposición de hechos prepara el interrogatorio.
- En grupos de tres, simulad que sois el agente, el detenido y el Secretario (toma nota de todo lo que dicen).
- Ahora tenéis que redactar la diligencia de la manifestación del detenido. No olvidéis que debéis pasarlo a estilo indirecto. Después compara con la diligencia original.

DILIGENCIA DE MANIFESTACIÓN DE JUAN PASTOR HOLGADO con D.N.I. nº 93.892.377:

En Getafe (Madrid), siendo las 12:50 horas del día 8 de septiembre de 1998, se extiende la presente diligencia para hacer constar los extremos siguientes:

Que se procede a tomar manifestación al arriba mencionado, nacido en Madrid, hijo de Carmen y Carlos con domicilio en Leganés en la calle Cáceres nº4, 5ªA, provisto de D.N.I. número 93892377, a quien se procede a leer de nuevo los derechos constitucionales que le asisten, en presencia del Señor Letrado D. Luis Mariscal Bombín, con carnet profesional nº 22.854 perteneciente al Ilustre Colegio de Abogados de Madrid.

El detenido, de conformidad con lo dispuesto en la Ley de Enjuiciamiento Criminal ha sido previamente informado de las causas determinantes de su detención y de los Derechos Constitucionales que le asisten, quedando enterado de los mismos, expresando su deseo de SI prestar declaración en estas dependencias oficiales.

PREGUNTADO si ha comprendido los derechos que le asisten.

MANIFIESTA que sí.

PREGUNTADO que cuál es su trabajo, si trabaja.

MANIFIESTA que sí pero que le ha cumplido el día treinta el contrato, pero que le van a volver a renovar en la misma empresa Transportes Maestro Martín, como conductor de camión.

PREGUNTADO que cuál es su nómina

MANIFIESTA, que cobra unas ciento quince netas.

PREGUNTADO que si el vehículo que iba conduciendo en el momento de la detención es de su propiedad

MANIFIESTA que sí

PREGUNTADO si es consumidor de sustancia estupefaciente

MANIFIESTA que sólo porros, que cuando sale del gimnasio por la noche

PREGUNTADO si conoce a Marcos Sánchez Cortes

MANIFIESTA que sí, que es amigo del barrio

PREGUNTADO por el motivo por el que acompañaba a Marcos.

MANIFIESTA que Marcos le pidió que le llevara porque tenía el coche en el taller le dijo que iba a recoger música, unos discos, el manifestante le dijo que sí, que se diera prisa, porque tenía que ir al gimnasio, y luego tenía que ir a los toros con su padre.

PREGUNTADO si le dijo en algún momento Marcos que le iba a dar algún tipo de compensación

MANIFIESTA que no, que lo hizo porque es amigo suyo.

PREGUNTADO si conoce a la persona a la que iba a ver Marcos.

MANIFIESTA que si es la persona que pincha con Marcos en el Camaleón, sí, que le conoce de vista de una vez que estuvo en la discoteca tomándose una copa.

PREGUNTADO si conoce el nombre de esa persona.

MANIFIESTA que no.

La enseñanza del léxico específico del vino

Rosa Blanco Fernández de Caleyá

Universidad Politécnica de Madrid (España)

El objetivo de esta comunicación es transmitir a los profesionales de la enseñanza de lenguas nuestro interés por aumentar la motivación del aprendizaje del español a través del tema del vino, despertando el interés sociocultural de nuestra lengua y resaltando la importancia de la comprensión lectora para obtener un aprendizaje autónomo que permita practicar y mejorar el dominio de todas las destrezas.

Si nuestros alumnos, fundamentalmente profesionales, se sienten interesados por ampliar o recordar sus conocimientos sobre el proceso de la elaboración del vino desde sus comienzos hasta la cata de vinos, les brindaremos el aprendizaje de un léxico que mejore o abra nuevas expectativas al comunicarse en situaciones reales de su vida profesional.

En esta comunicación pretendemos enseñar de qué modo puede trabajarse, en el aula, la adquisición de un vocabulario específico. Hemos tomado como parcela de conocimiento la terminología correspondiente al mundo del vino desde el punto de vista de lo que se le exigiría a un profesional de la materia. El léxico se refiere no sólo a las palabras que son materia prima necesaria antes de comenzar con la elaboración y producción del mismo, sino también a los términos que intervienen en el proceso de elaboración y producción, así como a las características propias de los vinos resultantes y que son imprescindibles en las catas o en su comercialización.

Haremos una propuesta de selección de textos y señalaremos unos mecanismos de actuación que permitan mejorar la competencia comunicativa del hablante, sin descuidar otras destrezas que subyacen al propio conocimiento del vocabulario en concreto. La comprensión de los textos será previa a la selección del léxico con el que se trabajará, y la expresión escrita vendrá pareja al aprendizaje del vocabulario en tanto en cuanto habrá que cumplimentar una serie de documentos escritos que exige el ejercicio de las profesiones relacionadas con el vino.

La enseñanza, basada en textos, del léxico y complementaria a la enseñanza de la gramática, no descuidará el repaso de estructuras sintácticas propias de la enología y, además, favorecerá el repaso de cuestiones morfológicas que inciden en la competencia total y global de los profesionales. Esto quiere decir que la enseñanza de un vocabulario puede ser un pretexto importante de la enseñanza de la gramática de una lengua. Decimos pretexto porque en la enseñanza de una lengua con fines específicos normalmente el hablante encuentra que si aumenta su caudal léxico, está creciendo su competencia lingüística, puesto que la sintaxis y la morfología parecen obedecer a la que corresponde a un nivel básico de comunicación. Y esto, sabemos que no es cierto; aunque la ciencia opere con unos rasgos sintácticos y morfológicos que pueden caracterizarse por su gran sencillez y, sobre todo, por la reducción de mecanismos complicados que afectarían al lenguaje hablado o escrito, hay notas que son espe-

cíficas de este tipo de comunicación científica y que, si bien son difíciles de sistematizar en la teoría, se van a manifestar en los textos y a aprenderse de forma pasiva.

Las actividades que hemos preparado se inspiran en las necesidades que presentan ingenieros agrícolas extranjeros y profesionales del mismo campo para mejorar su competencia comunicativa en español. Pretendemos con este trabajo animar tanto a profesores como a alumnos a una dinámica que se ajuste a la realidad cotidiana, sumergiéndoles en un tema de interés general como es todo lo relacionado con el vino, para utilizarlo como medio de comunicación en todo tipo de situaciones, es decir tanto en un terreno profesional como en el plano comunicativo en que se puede ver implicada cualquier persona en la vida real.

El nivel de los alumnos será intermedio alto, y los objetivos que queremos conseguir son los siguientes:

- aumentar la motivación del aprendizaje mediante el Tema del Vino;
- despertar el interés sociocultural;
- resaltar la importancia de la comprensión lectora para obtener un aprendizaje autónomo que les permita predecir, sugerir y aprender un vocabulario para comunicarse con mayor fluidez.

Hemos dividido estas actividades en cuatro etapas. En la primera trabajaremos en torno a lo que es “La Vid”, definición, partes, etc., añadiendo una sección de aprendizaje de vocabulario bastante amplia. La segunda etapa la dedicaremos a la “Historia del Vino” y a varios aspectos socioculturales del vino, donde trabajaremos de una manera especial la sintaxis compuesta. La tercera etapa se centrará en el proceso de “La Elaboración del Vino” y clases de vinos, para terminar con la “Cata del Vino” que nos permitirá repasar un amplio vocabulario general.

1ª etapa

Comenzaremos por identificar el tema que se va a tratar a través de varias fotografías. Con una lluvia de ideas pretendemos animar a nuestros alumnos, demostrándoles cuántas cosas saben entre todos y plasmarlas por escrito en un cuadro que se les presenta y que podrán ampliar y completar al final de la última etapa.

Con el fin de animar al alumno demostrándole que tiene ciertos conocimientos técnicos sobre el tema y que puede aumentarlos, le ofrecemos un vocabulario en el que debe identificar rápidamente varios términos específicos. En otro ejercicio tendrá que poner en orden unos términos con sus definiciones.

Ante la riqueza de vocabulario que tiene el español y que podremos encontrar en futuros textos, presentamos un glosario de términos clasificados en tres bloques. Será un ejercicio de reconocimiento, el alumno subrayará todas las palabras que bajo una determinada clasificación le resulten familiares. Aquellos alumnos que sientan curiosidad por localizar definiciones del glosario podrán satisfacer su interés con el material que le adjuntamos.

Con todo el vocabulario que hemos visto hasta este momento de una forma bastante general, hemos intercalado ejercicios de simple comprensión con ejercicios gramaticales para proporcionar a nuestros alumnos un enriquecimiento a la hora de la producción.

Antes de comenzar la segunda etapa, centrada en el tema del vino, los alumnos verán un vídeo con un extracto del proceso de la elaboración del vino tinto, realizado en nuestra escuela de Ingenieros Técnicos Agrícolas de Madrid, que les facilitará la comprensión y el aprendizaje del vocabulario presentado hasta ese momento.

2ª etapa

En las siguientes actividades hemos elegido textos sobre el vino, desde textos de los primeros libros que se escribieron en castellano sobre enología a principios del siglo XIX, hasta definiciones de diccionarios, pasando por descripciones geográficas que les permitirán, partiendo de su lectura, completar un mapa de España con la información geográfica e histórica obtenida; igualmente aparecen temas tales como los remedios que ofrece el vino, o el vino y la literatura, destinados estos últimos al análisis de comentario de texto.

3ª etapa

Con una serie de textos y diagramas sobre la elaboración del vino y los distintos tipos de vinos los alumnos practicarán reconocimiento y aprendizaje de vocabulario sobre los procesos mencionados. Cuando consideremos que el alumno ha registrado esa información tendrá que completar unos gráficos utilizando las palabras que indican el proceso.

4ª etapa

La presentación de la Cata de Vinos por parte del profesor y un breve léxico del aficionado al vino nos permitirán facilitar a nuestros alumnos la comprensión de textos y gráficos sobre la definición de la Cata, los mecanismos utilizados en la Cata, y la importancia de los sentidos, en especial el gusto, el olfato y la vista. Con los olores del vino realizarán ejercicios por parejas o grupos para intercambiar información. Familiarizados con esta terminología, los alumnos dispondrán de una ficha de cata así como de una serie de descripciones de diferentes tipos de vinos, lo cual tiene por fin mostrarles cómo la terminología que hemos visto anteriormente se entiende fácilmente dentro de un contexto.

Para terminar, los alumnos tendrán que completar personalmente una ficha de cata, después de haberles obsequiado con una muestra de alguno de nuestros vinos españoles. Algún voluntario iniciará un pequeño coloquio, en el transcurso del cual los alumnos participarán comentando sobre sus bebidas en los distintos países de procedencia.

Etapa final

Como Etapa Final o de Consolidación, para comprobar cuánto vocabulario han recordado o aprendido, por grupos o parejas deberán crear sus propios diagramas o cua-

dos teniendo como referencia el primero que se les presentó y añadiendo todos aquellos comentarios que permitan una evaluación de los aspectos más interesantes o menos interesantes que hayan aprendido para utilizarlos a la hora de comunicarse con otras personas.

De esta manera podremos comprobar si hemos conseguido nuestros objetivos que, como dijimos al principio de esta comunicación, se centraban fundamentalmente en despertar el interés general en todo lo relacionado con el vino para utilizarlo como medio de comunicación en todo tipo de situaciones.

Bibliografía

- Andrieu, P. (1987) *El nuevo gran libro del vino*. Barcelona, Blume
- Carbonell, Bravo, F. (1820) *El Arte de Hacer y Conservar el Vino*. Barcelona, Oficina de Antonio Brusi.
- Hidalgo, L. (1993) *Tratado de Viticultura General*. Madrid, Mundi prensa.
- Johson, H. (1985) *Gran Enciclopedia del Vino*. Barcelona, Folio.
- Losada Arias, M., Serrano Cuadrillo, J. (1996) *Manual de Cata*. Madrid, Publicaciones EUIT Agrícola, UPM.
- Marcilla Arrazola, J. (1974) *Tratado práctico de Viticultura y Enología Españolas*. Madrid, SAETA.
- Martínez Llopis, M. et alii. (1992) *Historia del Vino Español*. Madrid, Vino Selección.
- Pérez, C. (1995) *Arqueología del Vino. Los orígenes del vino en Occidente*. Jerez de la Frontera, Edición Sebastián.
- Pérez, C., Gervás, J. L. (1998) *Elaboración artesanal del vino*. Blume.
- Peynaud, E. (1977) *Enología Práctica*. Madrid, Mundi Prensa.
- Roxas Clemente, Rubio, S. (1807) *Ensayo sobre las variedades de la Vid Común que vegetan en Andalucía*. Madrid, Imprenta de Villalpando.
- VV. AA. (1979) *La Vid*. Madrid, Ministerio de Agricultura.

Algunas pautas para trabajar con textos monográficos en E.L.E.: el campo del español para arquitectos

Paloma Úbeda Mansilla, M^a Luisa Escribano

Universidad Politécnica de Madrid (España)

Introducción

Este método, que hemos denominado “trabajo por dossier”, está basado en el método de aprendizaje de lenguas conocido como autodidactismo (Coll, C., 1987), en el que el alumno será el responsable de su propio aprendizaje y él mismo decidirá cuál será su ritmo de trabajo y en qué aspecto de la materia quiere profundizar, que en nuestro caso será el aprendizaje del español con fines específicos. El objetivo de la actividad que planteamos es potenciar la destreza lectora en un contexto muy motivador para el alumno y que a la vez nos ayudará a potenciar un vocabulario específico dentro de los intereses propios de cada estudiante, que a menudo pueden ser distintos a los de la clase en su conjunto.

Justificación de la experiencia

La evolución del Inglés con Fines Específicos ha provocado que, en la actualidad, el enfoque de la enseñanza de una destreza u otra, dentro de un colectivo interesado en los fines específicos, se centre en el estudio del género más demandado por ese grupo de aprendices, como han expresado Swales, J., 1990, Bathia, V. K., 1993, Paltridge, B., 1997 y Alcaraz Varó, E., que en su reciente trabajo publicado en el primer semestre de 2000, *El inglés profesional y académico*, señala que el término género es hoy un concepto central del IPA:

Entendemos por género el conjunto de textos, escritos u orales, del mundo profesional y académico, que se ajustan a una serie de convenciones formales y estilísticas, entre las que sobresalen las siguientes:

- a) una misma función comunicativa;
 - b) un esquema organizativo similar, llamado macroestructura;
 - c) [como desarrollo organizativo de la macroestructura anterior], una modalidad discursiva semejante (narración, exposición, descripción, etc.), y unas técnicas discursivas equiparables (definición, clasificación, ejemplificación, etc.), como se vio en el capítulo anterior, que sirven de guía para el receptor del mensaje que espera una determinada experiencia discursiva;
 - d) un nivel léxico-sintáctico análogo, formado por unidades y rasgos funcionales y formales equivalentes (por ejemplo, imperativos, pasivas, sintagmas nominales complejos, etc., en los artículos de investigación científica); y
 - e) unas convenciones sociopragmáticas comunes, esto es, una utilización por profesionales y académicos en contextos socio-culturales similares.
- (Alcaraz Varó, E., 2000, pp. 133-134).

Desde este punto de vista y dentro de la enseñanza del Español con Fines Específicos, pensamos que sería útil basarnos en este mismo enfoque y centrarnos en uno de los géneros más demandados por los estudiantes extranjeros que llegan a la Escuela Técnica Superior de Arquitectura y que vienen no para cursar estudios de español, sino para cursar un año académico de arquitectura. Este género es la comprensión de textos técnicos.

Estos alumnos son estudiantes de arquitectura procedentes de otras universidades europeas, que deben tener superado un nivel básico de español. En ocasiones, asisten a estos cursos con otros estudiantes de la Universidad Politécnica de Madrid que cursan distintas ingenierías (telecomunicación, agrónomos, industriales e informática, son los grupos más numerosos).

La experiencia nos ha venido demostrando que una de las necesidades más inmediatas de los estudiantes es la de consultar bibliografía procedente de revistas españolas sobre temas de arquitectura,¹ ya que antes de iniciar el proyecto arquitectónico sobre el que van a trabajar deben documentarse sobre el entorno geográfico, las necesidades técnicas o sobre otros proyectos semejantes. En este sentido, y con la actividad que les planteamos para que vayan realizándola de forma paralela al desarrollo de las clases, los alumnos cubren un género que capta especialmente su atención e interés.

Lo primero que hacemos es proponer a los alumnos que elijan varios temas de interés relacionados con su campo específico de estudio, en este caso la arquitectura. Una vez seleccionados y revisados por el profesor, se les pide que recopilen una media de cuatro artículos sobre el tema finalmente escogido, de tal modo que la muestra de género recopilada sea significativa. Las fuentes de consulta a las que deben acudir son revistas especializadas sobre arquitectura. Sería igualmente válido si el profesor hiciera la recopilación de este material una vez sabidos los temas de interés de un grupo de alumnos. Sin embargo, la posibilidad de que sean los propios alumnos los que recopilen los textos que sean de su interés o de su agrado, proporciona una fuerte motivación para ellos, y además crea la necesidad de acudir a la biblioteca del centro, familiarizándose así con sus fondos y con los procedimientos de búsqueda y selección bibliográfica. En lo que se refiere a la necesidad de ampliar un vocabulario técnico, se podría pedir a los estudiantes que escojan textos que les supongan una cierta dificultad desde el punto de vista del léxico, teniendo siempre en cuenta el nivel de la clase o el nivel que quiera marcar el profesor.

En nuestro caso contamos con un grupo más o menos homogéneo en lo que al nivel de español se refiere; nuestros objetivos principales eran activar el aprendizaje de vocabulario técnico, incrementar el vocabulario de E.L.E. y aportarle al alumno la motivación necesaria para que de forma autodidacta investigase en la bibliografía de su especialidad, perdiendo el miedo a adentrarse en una lengua que no es la suya y que supone que no controla lo suficiente, sin preocuparnos excesivamente del nivel que cada alumno tuviese. Para que el vocabulario se repi-

1. Las revistas más consultadas por los estudiantes de Arquitectura son: *Arquitectura Viva*, *Arquitectura y Vivienda*, *El Croquis*, *Urbanismo*, etc.

tiera de forma constante, reforzando así el aprendizaje, era necesario que los textos versaran sobre el mismo tema.

Propuesta metodológica

El alumno selecciona los artículos que más le interesen teniendo en cuenta las premisas expuestas por el profesor, que les pide que todos los textos se refieran a un mismo tema. Por ejemplo, si el alumno está interesado en el monográfico del diseño de la casa en madera, todos los artículos escogidos deberán versar sobre ese tema. Los artículos, cuyas alusiones o descripciones más relevantes corresponden a un mismo monográfico, proporcionan a los alumnos una muestra clara y limpia de material auténtico.

Una vez que los alumnos hayan seleccionado los textos de su interés, se les propone que trabajen con ellos de la siguiente forma:

1. Los alumnos harán una primera lectura buscando todas aquellas palabras de vocabulario que no conocen y subrayándolas con un color (amarillo, por ejemplo). Buscarán esas palabras en el diccionario.
2. En una segunda lectura el alumno examinará de forma detallada el texto, subrayando con otro color (rojo, por ejemplo), todas las palabras que considere vocabulario específico para la arquitectura. En algunos casos, los subrayados de distintos colores se superpondrán. Por ejemplo, una palabra desconocida en la primera lectura puede ser de nuevo subrayada al ver que pertenece al campo semántico del español para la arquitectura, y darnos por lo tanto un color naranja.

Todas las palabras consideradas como vocabulario de E.F.E. para arquitectos serán agrupadas en una hoja aparte. Estas serán definidas o dibujadas por el alumno, quedando así la palabra desconocida visualizada. La representación gráfica de la palabra hace innecesaria en algunos casos la traducción (esto quedará a libre elección por parte de cada alumno).² Las características de los estudiantes de arquitectura hacen posible que exploremos su capacidad para el dibujo.

El resto de vocabulario buscado y que no pertenece a E.F.E. (que a su vez podía subagruparse en nexos, verbos, adjetivos, etc.) se agrupará en otra hoja que se entregará también y que formará igualmente parte del trabajo-dossier.

3. En una última lectura, el alumno decidirá qué punto gramatical quiere reforzar pudiendo también seguir unas orientaciones por parte del profesor de esas estructuras que aún no domina. Para ello, subrayará con un tercer color (azul, por ejemplo) todas las estructuras gramaticales que considera no asimiladas.³ Por ejemplo, si en el texto aparece una frase de relativo, una estructura de condicio-

2. Nuestra propia experiencia nos ha demostrado que siempre es más fácil recordar una imagen que una palabra en sí. Sin embargo, somos conscientes de la dificultad o incluso la imposibilidad de dibujar ciertas palabras.

3. Es decir, cada uno de ellos desde su propia perspectiva de estudiante deberá profundizar en tantos temas gramaticales como dudas tenga. Un alumno de nivel avanzado tan solo profundizará en aquellas expresiones con mayor dificultad o que vé por primera vez.

nal compuesto o un verbo con preposición, el alumno copiará la frase que el texto le ofrece y creará otra con sus propias palabras, aplicándolas a su entorno. Es decir, intentará relacionar lo que quiere aprender con su contexto próximo, y así retener lo aprendido de una manera más activa. Para esta retención utilizará obligatoriamente no sólo el vocabulario E.L.E. del texto dado, sino todo lo aprendido y tratado en la clase de español. Si en un monográfico de casas de madera aparece la frase “Una vez que hayamos dejado de utilizar estos materiales habrán de adecuarse a las actuaciones que se pretenda conseguir”, una de las posibles frases de un alumno podría ser: “Una vez que hayamos dejado de aprender los verbos irregulares en español, habré de acostumbrarme a utilizarlos correctamente”. Y así sucesivamente con todas los puntos gramaticales que el alumno vaya seleccionando.

Con este procedimiento el alumno no sólo se ve obligado a consultar ese tipo de estructura en un manual de gramática sino que fijará el modelo gramatical o frase idiomática con un vocabulario que para él ya está activo en ese momento. Con la visualización de la palabra y la estructura gramatical aplicada a sus propias necesidades,⁴ el alumno no sólo mantendrá un aprendizaje de la lengua al nivel que se le está pidiendo, sino que además el aprendizaje le resultará ameno y divertido. En esta parte es donde el alumno marca su propio nivel y ritmo de trabajo, al intentar incorporar a su aprendizaje esas estructuras nuevas que pueden ser complicadas o poco frecuentes a la hora de expresarse de forma oral.

Después de revisar varios dossiers entregados por los alumnos, hemos observado que éstos, a pesar de tener niveles distintos de español, suelen trabajar con el mismo tipo de estructuras gramaticales. Sin embargo los alumnos que tienen un nivel más avanzado no repasan las estructuras de gramática que les son conocidas, pero que no tienen debidamente asimiladas, cometiendo incoherencias e incluso errores que no son propios de su nivel con algunos tiempos verbales. Este tipo de errores no fueron cometidos por los alumnos que habían trabajado las estructuras gramaticales en los dossiers.

Los estudiantes más avanzados centraron sus trabajos en el vocabulario técnico. A todos en general, les encantó agrupar todas esas palabras consideradas como E.L.E. para arquitectos y plasmar en dibujos este vocabulario.

Evaluación

La evaluación de la actividad será realizada por el profesor de forma individualizada en una hoja en blanco que cada alumno incluirá al final de cada trabajo por dossier, con eventuales observaciones. En ella el profesor expondrá su valoración y aclarará las posibles dudas que pudiera tener el alumno, comentando los aspectos que considere poco elaborados. Los criterios de evaluación en cada dossier deberán definirse de acuerdo con los contenidos en los que ha trabajado cada alumno y de acuerdo con los objetivos que se pretenden alcanzar. De este modo, el alumno puede obtener infor-

4. Es bueno aconsejar que el alumno adapte todos los ejemplos que pueda dentro de su entorno cotidiano, esto es un modo práctico de que el vocabulario se mantenga activo por más tiempo.

mación acerca de su propio proceso de aprendizaje y detectar sus avances o carencias. Asimismo, el alumno tiene la posibilidad de comentar en esta misma hoja las dificultades que ha encontrado durante la realización del trabajo-dossier.

Conclusión

Al final del curso se entregó a los alumnos un cuestionario sobre el trabajo realizado durante el curso de español. Se recomienda hacer esto el día del examen, para asegurar un 100% de asistencia. Una de las preguntas del cuestionario fue que valoraran la utilidad de trabajar con los textos individualmente del modo propuesto (trabajo por dossier).

Tras la observación de los resultados obtenidos en la última ocasión que utilizamos el cuestionario, hemos llegado a la conclusión de que esta práctica ha sido favorable y la experiencia interesante, especialmente para los estudiantes. Más de la mitad de ellos dan una valoración superior a 7 para este tipo de trabajo-dossier, lo que consideramos un resultado muy favorable. Los alumnos trabajaron con verdadero entusiasmo y eso, desde el punto de vista didáctico, es la mejor motivación a la hora del aprendizaje.

Bibliografía

- Alcaraz Varó, E. (2000) *El inglés profesional y académico*. Alianza Editorial.
- Bhatia, V. K. (1993) *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London, Longman.
- Coll, C. (1987) *Psicología y Curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del Curriculum Escolar*. Barcelona, Laia.
- Paltridge, B. (1997) *Genre, Frames, and Writing in Research Settings*. Amsterdam, John Benjamin.
- Swales, J. (1990) *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge, Cambridge University Press.

Literatura española al alcance de todos

Xavier Frías Conde, Manuel Quintana Bouzas

Universidad Complutense de Madrid (España)

Introducción

El aprendizaje de la lengua española es uno de los ámbitos que mayor desarrollo está teniendo durante los últimos años, especialmente entre las disciplinas llamadas Humanidades. El auge que está gozando la lengua castellana en la actualidad en todos los países del mundo ha provocado un creciente interés por nuestro idioma y su cultura.

Dentro de este ambiente propicio, desde el departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura del C.E.S. de Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco hemos considerado que sería interesante desarrollar un proyecto de investigación que tenga que ver con la enseñanza de nuestra lengua dentro de la E.L.E.

Son muchos los aspectos que se pueden desarrollar dentro de ELE, pero en nuestro caso hemos elegido como primer acercamiento el trabajo con lecturas graduadas a través de la Internet. Las razones que nos han llevado a esta decisión son múltiples. En primer lugar, es uno de los campos, dentro de ELE, que menos desarrollado se encuentra en la actualidad. En segundo lugar, son inmensas las posibilidades de poner al alcance de cualquier estudiante de español, a través de Internet el riquísimo bagaje cultural que existe en la literatura escrita en español, tanto en España como en Hispanoamérica.

Objetivos

A la hora de desarrollar el proyecto, nos hemos planteado los siguientes objetivos:

- General:

- Nuestro proyecto tiene como finalidad favorecer la lectura en lengua española de obras pertenecientes a su corpus literario desde el siglo XVI hasta el XX, haciéndolas asequibles a lectores de cualquier parte del mundo.

- Específicos:

- Adaptar aproximadamente cincuenta títulos de la literatura en castellano, desde el siglo XVI hasta la actualidad en cuatro niveles lectores.
- Desarrollar contenidos gramaticales, funcionales y léxico-temáticos de nuestra lengua.
- Ofrecer actividades de trabajo sobre tales lecturas según tres momentos: antes, durante y después de la lectura.
- Editar, al menos de momento, los libros adaptados en la red para hacerlos más asequibles a alumnos de español de cualquier parte del mundo.
- Crear una biblioteca virtual de literatura clásica en castellano adaptada a los cuatro niveles antes citados.

Destinatarios y niveles

Los libros graduados tienen como destinatarios a aquellas personas que estudian español en cualquier parte del mundo. Es imprescindible, tal como ahora concebimos el proyecto, que los alumnos ya posean los dos primeros niveles de español, los llamados inicial e intermedio, para comenzar a utilizar las obras desde el tercer nivel.

En cuanto a los niveles, y dentro de los cuatro cursos que para ELE propone el Instituto Cervantes, nosotros proponemos cuatro niveles para los dos últimos cursos. Se puede representar así:

1. Primer curso: nivel inicial
2. Segundo curso: nivel intermedio
3. Tercer curso: nivel avanzado. Para las lecturas: nivel 1 y nivel 2
4. Cuarto curso: nivel superior. Para las lecturas: nivel 3 y nivel 4

Método de trabajo

Nuestro proyecto se desarrolla en varias fases que se pueden secuenciar resumidamente así:

- Propuesta de obras sobre las que se va a trabajar.
- Adaptación de dichas obras a los niveles propuestos.
- Trabajo en varias fases en las que se implica todo el equipo de trabajo.

Materiales y medios

Para realizar nuestro proyecto, necesitamos unos materiales previos de referencia. Éstos son fundamentalmente: las obras seleccionadas y adaptadas, y los materiales de apoyo para antes, durante y después de la lectura. Una vez que las obras estén adaptadas se editarán, con sus correspondientes propuestas de actividades en la red, tal como ya quedó señalado. Más adelante se verá la posibilidad de editarlas en otros formatos. Las ventajas de hacerlo en la red son múltiples:

- Una gran cantidad de personas puede tener acceso gratis y rápido a las obras y actividades.
- Los costes de edición son baratos.
- La edición en sí misma es muy rápida.
- Se pueden cambiar los contenidos y actividades en breve tiempo, según las necesidades, permitiendo, además, la multiedición.

Las lecturas

Nuestro proyecto incluye, aproximadamente, unas cincuenta obras. Para presentarlo hoy, aquí, hemos adaptado dos, *El Lazarillo de Tormes* y *La Señorita de Trevélez*. Para escoger las obras hemos tenido en cuenta los objetivos planteados anteriormente y los siguientes criterios:

- Que sean representativas de la literatura española.
- Que tengan interés para un público moderno.
- Que favorezcan una visión ajustada de lo que es la realidad española a lo largo de su historia y ahora mismo.

Hemos preferido obras en prosa, de carácter narrativo, pero en algunos casos hay piezas dramáticas, aunque han sido adaptadas a un género narrativo. No obstante, uno de los libros que serán publicados en la red será una antología poética castellana.

Somos conscientes de que los niveles inicial e intermedio quedan sin atender, pero una adaptación asequible a estudiantes con unos niveles tan bajos es realmente difícil, a no ser que la obra literaria quede seriamente desfigurada. En todo caso, en otra fase del proyecto no descartamos crear (que no adaptar) textos literarios para estos niveles.

Las actividades

Queremos que todas nuestras adaptaciones lleven una propuesta de actividades para que los alumnos y profesores que deseen hacer uso de ellas, puedan utilizarlas libremente. Para ello, utilizaremos un esquema consistente en preguntas de comprensión y motivación lectora, que se podrán trabajar en tres momentos:

- Actividades previas a la lectura.
- Actividades simultáneas a la lectura.
- Actividades posteriores a la lectura.

La evaluación

Creemos que la evaluación es un elemento que no puede quedar al margen en un proyecto de lecturas graduadas. Por tanto, las posibilidades de evaluación, se pueden estructurar según dos métodos:

- Autoevaluación.
- Evaluación asistida.

En cualquier caso, la evaluación, como las actividades, son materiales auxiliares que deberán ser realizadas y controladas por un profesor. De momento son materiales de oferta a los estudiantes pero sin solucionarios.

La edición

Afortunadamente, la Internet es hoy en día un medio de edición barato, cómodo y asequible desde cualquier punto del mundo. En nuestro caso, hemos elegido la edición en línea como el medio más adecuado. No descartamos en el futuro la edición en papel, pero por el momento nos decantamos exclusivamente por la publicación de nuestros materiales en la Internet.

El sistema de consulta es sencillo. A partir de la página principal, que se puede encontrar en:¹

<http://cerezo.pntic.mec.es/~ffras/calambur>

<http://www.cesdonbosco.com/filologia/calambur>

se ofrece un menú. A partir de aquí, hay una presentación y un índice de obras. En el segundo, hay un acceso a las distintas obras que van formando parte de Calambur con sus distintos niveles. Al escoger cualquier obra, desde este submenú podemos movernos por cada uno de los capítulos independientemente y por las actividades, ya sean las generales de la obra o las específicas de cada capítulo.

Hemos pensado que es más interesante editar los capítulos separadamente que hacerlo globalmente. Desde un capítulo cualquiera se puede acceder al anterior y al posterior, así como a las actividades que lo acompañan. La página de inicio está siempre presente para desde el comienzo desplazarse a cualquier punto dentro del sitio.

El formato de las obras permite que éstas sean impresas cuando ello sea necesario, ya sea la obra entera o una parte de la misma. En determinados casos, en el texto hay comentarios insertados relativos a términos o expresiones que pudieran presentar dificultad para el estudiante, pero estas sólo son visibles desde la red.

Bibliografía

- Carrel, P. (1988) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. C.U.P.
- Huckin, T. (1993) *Second Language Reading and Vocabulary Teaching*. New Jersey, Norwood.
- Jiménez Catalán, R. (1998) *Lingüística aplicada al aprendizaje y enseñanza del inglés*. La Rioja, Universidad de la Rioja.
- Moreno, F., Gil, M., Alonso, K. (Ed.) (1998) *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la UAH.
- Muñoz, C. (Ed.) (2000) *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. Madrid, Ariel.
- Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (Ed.) (1994) *Problemas y métodos de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid, Ed. de la Universidad Complutense.
- Vez, J. M. (2000) *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Ariel.

1. La presencia en dos servidores nos ha parecido una necesidad operativa para cuando haya problemas de conexión

II TALLERES

La simulación como técnica heurística en la clase de español con fines profesionales

Manuel Pérez Gutiérrez

Universidad de Murcia (España)

Prólogo

La simulación es una actividad del mundo de la Dramatización que posibilita la consecución de los objetivos lingüísticos y extralingüísticos de los programas de enseñanza de lenguas extranjeras. La Dramatización¹ respondería a la forma de aprender haciendo, en un enfoque paidocéntrico, centrado en el alumnado, auténtico protagonista del proceso educativo.

Las actividades de simulación deberían ocupar un lugar predominante en las programaciones de los cursos de español para fines específicos. Es necesario informar al profesorado de las bondades de la utilización sistemática de simulaciones en la clase de lengua. Si su empleo es generalizado en la formación de profesionales relacionados con actividades productivas y humanístico-sociales, nos preguntamos por qué no hacer un mayor uso de esta técnica heurística en una clase comunicativa, interactiva, y en la que el aprendizaje significativo de una segunda lengua es la meta.

En la primera parte de este trabajo, presentamos los fundamentos de la dramatización en clase de lengua, las características de la simulación y nuestra propuesta de desarrollo en el aula. En la segunda parte, presentamos una simulación, IBEROTEL S.A., para el aprendizaje del español con fines profesionales, en concreto, para estudiantes de nuestra lengua interesados en los negocios, las empresas y las relaciones internacionales. Pretendemos con este ejemplo hacer ver desde la práctica cómo la simulación es una técnica altamente comunicativa e ideal para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua con propósitos específicos.

Interacción dramática y aprendizaje de lengua

El proceso convencional en el que las personas, el lugar en que se encuentran y los objetos que los rodean dejan de ser lo que son, es la esencia de la interacción dramática: *el como sí...*

En una actividad de dramatización no hay espectadores. No se trata de interpretar ante nadie. Los participantes, los miembros de la clase, el grupo, son los únicos testigos del acto pedagógico. Por consiguiente, no es necesario aprender complicadas téc-

1. El uso de la dramatización y de técnicas y actividades dramáticas en la clase de L2 ha sido empíricamente investigado por Pérez Gutiérrez (1993). Simulación, juego de personajes y otras actividades dramáticas: un estudio sobre su incidencia en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en Fernández-Barrientos (Ed.) International Conference of Applied Linguistics. Robert J. di Pietro. In Memoriam. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. Otro estudio, como el de Moreno (1999) Didáctica del Vocabulario en la ESO: estudio empírico, también nos informa de los buenos resultados del empleo de la dramatización como estrategia de enseñanza de la lengua materna (esta tesis se puede consultar y descargar en formato PDF de la Biblioteca Miguel de Cervantes, Universidad de Alicante, <http://cervantesvirtual.com>).

nicas del arte de representar. Sin embargo, el participante en una actividad de simulación, apoyado por una serie de estímulos (escritos, visuales o sonoros) que el profesor-animador facilita o por la documentación que el grupo ha conseguido, debe dar vida a un personaje.

La hipótesis creativa contenida en *el como si...* ofrece al profesor una teoría útil para ayudar a sus alumnos en el momento de la construcción del personaje. Los ejercicios de memoria de emociones y de situaciones imaginarias, la técnica llamada improvisación, es la clave a desarrollar.

En Educación, la *improvisación* es un sistema de descubrimiento, en donde el proceso, no los resultados, es lo que tiene un verdadero valor educativo: el producto final de la improvisación es la experiencia de realizarla. El participante, al asumir o (utilizando jerga teatral) al meterse en la piel de otra persona, improvisando, descubre y comprende la situación humana que, simulando una situación, trata junto a sus compañeros de grupo.

El objetivo primordial de la dramatización es el desarrollo intelectual, social y emocional del alumnado. La interacción dramática es contemplada, no sólo como instrumento para su desarrollo personal, sino también como medio ideal para la adquisición y desarrollo de las destrezas lingüísticas: expresión y comprensión oral y escrita.

La dramatización, como forma de arte expresivo, posibilita la formulación de ideas y sentimientos de los participantes usando los medios naturales de comunicación: la voz y el cuerpo. La confianza y capacidad comunicativa de los participantes en la actividad dramática se desarrollan por el estímulo y el apoyo del grupo en donde, por un lado, la comunicación no verbal se ejercita mediante el mimo o los juegos de expresión corporal y, por otro, la comunicación verbal, la capacidad de expresión oral del individuo, se pone a prueba en actividades como el juego de personajes y la simulación.

Las funciones analítica, exploratoria y expresiva son las tres funciones principales que la interacción dramática aporta a la educación. En las dos primeras, los participantes tienen la oportunidad de analizar sus sentimientos y opiniones, reconstruir su marco de referencia y, al hacer esto, ampliar su conocimiento esquemático. La aportación más significativa de la dramatización en la tarea educativa se realiza a través de la función expresiva o comunicativa. En ella, los participantes estimulan y desarrollan verbal y no verbalmente su capacidad comunicativa.

El trabajo dramático debe consistir en actividades de solución de problemas, en donde los participantes buscan soluciones y ofrecen propuestas a determinadas situaciones conflictivas por medio de la introspección y la interacción con los compañeros de grupo. Esa negociación del significado –concepto que tiene su origen en los sociolingüistas Vygotsky y Halliday– facilita no sólo la motivación intrínseca para estudiar el problema a fondo y ofrecer una solución razonable al mismo, sino que también proporciona un reto a las destrezas comunicativas de los participantes. Nosotros abogamos por la utilización de las actividades dramáticas en el desarrollo y adquisición de las habilidades lingüísticas porque estamos convencidos de que la interacción dra-

mática es uno de los medios principales para el desarrollo de la lengua tanto en el ámbito oral como escrito.

Desde el punto de vista educativo, la contribución más positiva de la dramatización en la programación educativa es la de facilitar un ambiente idóneo para el desarrollo de diversos tipos de lenguaje. La lengua es el epicentro de todo el proceso dramático, y el medio con el que se ejecuta. Cuando se realiza una actividad dramática, como el juego de personajes (*roleplay*), la lengua está necesaria y directamente implícita en su desarrollo. Así, la actividad misma proporciona una poderosa motivación para el uso del lenguaje, enmarcado en un contexto y en una situación, en donde tiene una función organizativa fundamental. Por tanto, la lengua utilizada por el profesor y los alumnos: crea y controla la situación, regula la actividad, define los papeles que se interpretan y unifica al grupo. De esta manera, la actividad dramática posibilita el uso de nuevos tipos de lenguaje que no se producen en la interacción lingüística de otras actividades que se utilizan en la clase tradicional.

La justificación del uso de actividades dramáticas en la clase de lengua (materna, segunda y/o extranjera) reside en que son actividades que refuerzan la palabra en su contexto. Las actividades dramáticas, al presentar la palabra en su contexto, no sólo aventajan a la lectura sino que, además, estimulan la creación de lenguaje y la asimilación de modelos lingüísticos.

Las actividades dramáticas², como el juego de personajes y la simulación, requieren que el participante se proyecte en una situación imaginaria adoptando la personalidad de otro individuo (por ejemplo, “inspector de Hacienda”) y “actúe” o represente una propuesta (“explicar a un grupo de trabajadores la necesidad de pagar los impuestos”). Básicamente, lo que distingue a la simulación del juego de personajes es su grado de complejidad. En el ejercicio de juego de personajes la estructura de la acción es más simple, por tanto, es una actividad para la clase de lengua extranjera más sencilla de organizar y breve. Por el contrario, la simulación tiene una estructura muy precisa y controlada. Los documentos que deben ser consultados y estudiados, la discusión y análisis de las diversas opciones que se presentan, en definitiva, la recogida de datos y toma de decisiones que han de realizar los participantes, confieren a la simulación un grado superior de complejidad, pero no necesariamente de dificultad, y mayor tiempo para su realización.

2. En las siguientes publicaciones he tratado con mayor detalle diversos aspectos relacionados con el uso de la dramatización y la forma de implementar en el aula de lengua extranjera los juegos de actuación:

Pérez Gutiérrez, Manuel (1992a): *Dramatización y Adquisición de L2*. En Ayala y Martín (Eds.) Principios y experiencias en la enseñanza de lenguas extranjeras. Fugaz Ediciones, Alcalá de Henares.

(1992b): Actividades de comunicación en la clase de lengua extranjera: los juegos de actuación. *El Guiniguada*, nº 3 - vol. II, Las Palmas de Gran Canaria.

(1993): *Las técnicas del teatro en la clase de L2*. En Rodríguez (Dir.) O teatro e o seu encino. Servicio de Publicaciones, Universidade da Coruña.

(1994b): *El aprendizaje del inglés para fines específicos (IFE) a través de la dramatización*. En Mora (Ed.) Investigaciones filológicas anglo-norteamericanas. Servicio de Publicaciones, Universidad de Castilla-La Mancha.

(1995): *La Dramatización como alternativa comunicativa y globalizadora en educación*. En Guerrero y López (Eds.) Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia.

El juego de personajes ofrece buenas posibilidades, por su potencial sencillez y brevedad para familiarizar al alumnado con la mecánica de los juegos de actuación. Desde el punto de vista lingüístico, facilita al participante en este tipo de actividades la adquisición y práctica contextualizada de las destrezas de expresión y comprensión oral. Además, el juego de personajes, concreto y puntual en estructura, permite al profesorado ejercer de antemano un mayor control sobre aquellas funciones comunicativas, vocabulario, gramática y otros elementos extralingüísticos que se prevé que los alumnos necesitan para su desarrollo.

El juego de personajes se conoce en el mundo anglosajón por el nombre de *role play* o *role-playing*. Es la actividad dramática más conocida y utilizada por los profesores de lengua extranjera y una de las más valiosas en la metodología comunicativa.³

La simulación

El ejercicio de simulación aumenta el alcance del juego de personajes al integrar las destrezas lingüísticas de expresión y comprensión oral y las de expresión y comprensión escrita. Consideramos la simulación una actividad adecuada para estudiantes de los niveles intermedio y avanzado pues favorece y permite la puesta en práctica de todos los conocimientos de la L2 que éstos ya poseen.

Una simulación básicamente está compuesta por los hechos o el problema que hay que resolver, los personajes que intervienen y que están inmersos en la situación más o menos conflictiva y los documentos que se deben consultar para comprender la situación desde dentro y que van a ayudar a los participantes en el momento de construcción del personaje.

El ejercicio de simulación⁴ es una actividad dramática similar al juego de personajes. Los participantes tienen que adoptar un papel en una situación establecida proponiendo una solución al conflicto que se ha planteado. La simulación es más larga y compleja debido a los diferentes materiales (mapas, documentos, folletos, disposiciones legales, etc.) que deben ser consultados y analizados en el transcurso de la actividad.

Según Jones,⁵ simulación y lengua son virtualmente inseparables. La interacción de los participantes se realiza utilizando el lenguaje escrito, oral o ambos. Si esa premisa se cumple, es evidente que la simulación es una actividad sumamente adecuada para la práctica y la adquisición tanto de la L1 como de la L2. Para el autor británico, en la simulación no hay cabida para el juego. Esta es la principal característica que lo diferencia del juego de personajes. El estudiante de español que en clase debe resolver el problema propuesto (por ejemplo, la reorganización del tráfico en su ciu-

3. Véase Littlewood, W. (1996) *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press.

4. La International Simulation & Gaming Association (ISAGA), cada año reúne a investigadores, académicos y profesionales para intercambiar experiencias y avances en el uso de la simulación en áreas como idiomas, comunicación, gestión, urbanismo, ciencias aplicadas y medioambiente. *Simulation Now! Simulación ¡Ya!* de García, A. y F. Watts (Eds.) (1997) recoge las comunicaciones y ponencias presentadas en el XXIV Congreso Internacional de ISAGA celebrado en Valencia (España).

5. Jones, K. (1982) *Simulations in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.

dad) deja de ser “estudiante”. La clase ya no es la clase. En el Ayuntamiento o en la sala donde se reúne con otros ciudadanos para encontrar una solución no hay pupitres ni profesores. El participante es miembro de una asociación de vecinos, comerciante, concejal, etc. y tiene que comportarse como tal para solventar la situación de forma satisfactoria para la ciudad. Jones equipara, en la práctica, la simulación con el estudio de casos. La diferencia reside en que los participantes en la actividad de simulación están dentro y tienen el poder y la responsabilidad de dar forma y atajar el problema.

En la literatura especializada, casi todos los autores coinciden en señalar que términos como *role-playing*, juegos y simulación producen cierta confusión ya que, en la práctica, sus diferencias son a veces apenas perceptibles. Estas actividades tienen en común la utilización de la técnica de la improvisación (término que también se aplica como sinónimo de los mismos, añadiendo aún menos claridad a la distinción).

Desarrollo de las actividades de simulación

- 1) El profesor presenta la actividad. Para centrar la atención y preparar física y mentalmente a los participantes, se puede ejecutar algún juego de expresión corporal, de vocalización, de relajación, etc. Actividades que conocemos con el nombre de ejercicios de precalentamiento.⁶
- 2) Se presenta la situación, se organizan los grupos y se distribuyen los documentos auténticos o materiales que se hayan de utilizar (fichas, fotografías, folletos, etc.).
- 3) Los grupos o parejas de alumnos leen, discuten, elaboran en común, experimentan y preparan sus propuestas para resolver la situación imaginada que se trata. El profesor, relegado a un segundo plano, observa, aclara dudas, controla el tiempo y mantiene un clima relajado para que los alumnos interactúen, investiguen y creen.
- 4) Las propuestas de los diferentes grupos se presentan delante de toda la clase o bien se realizan en la intimidad del mismo grupo. Es conveniente grabar en audio o en vídeo la actuación de los participantes para utilizar estas grabaciones en la fase siguiente.
- 5) El profesor y los alumnos analizan, discuten y evalúan el ejercicio. Los errores gramaticales, de pronunciación, de adecuación del vocabulario y las expresiones al contexto que se trata y otros relacionados con factores extralingüísticos que impidan la comunicación, son localizados (tras la audición o visionado de las cintas) para que el alumno mejore su competencia comunicativa en español.

6. Véase, por ejemplo, Lindstromberg, S. (Ed.) (2001) *110 Actividades para la clase de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press. Para actividades de relajación, véase, Benítez, L. (2001) *La mejora del alumnado y del grupo a través de la relajación en el aula*. Barcelona, Cisspraxis.

IBEROTEL

UNA SIMULACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS, DEL MUNDO DE LA EMPRESA Y DE LAS RELACIONES INTERNACIONALES

Objetivos

- Conocer nociones, funciones y vocabulario relacionado con el español de los negocios.
- Practicar la lengua de forma contextualizada (leyendo, hablando, escuchando y escribiendo en español) utilizando el input lingüístico proporcionado por los documentos seleccionados.
- Saber tomar decisiones para tratar de resolver problemas relacionados con el mundo de los negocios.
- Adquirir y desarrollar destrezas sociales: trabajar en grupo de forma colaborativa y activa, discutir, exponer, rebatir ideas y puntos de vista, etc.
- Conocer algunas Instituciones comerciales y económicas iberoamericanas.
- Conocer diversas organizaciones internacionales relacionadas con el desarrollo, la cooperación y la integración regional de los países iberoamericanos.
- Desarrollar actitudes y valores con respecto a la sociedad iberoamericana, el pluralismo cultural, la diversidad, el reconocimiento y el respeto mutuo.

Temporización

La duración total de la actividad de simulación que presentamos va a depender del número de participantes (mínimo 4, máximo recomendado, 20; si hubiese más personas en el grupo se pueden doblar algunos personajes), del nivel de competencia lingüística y de habilidades sociales de los participantes (la actividad de simulación es recomendada para estudiantes de nivel avanzado e intermedio) y, sobre todo, de la experiencia que tengan los miembros del grupo en la participación en este tipo de actividades. Para todas las fases de la simulación IBEROTEL, hemos calculado un mínimo de cuatro horas y un máximo de veinte. Como hemos señalado con anterioridad, el tiempo total dependerá de la experiencia previa de los participantes y de su nivel de competencia social y lingüística. El profesor o animador, a su criterio puede dedicar un mayor o menor tiempo.

Fases de desarrollo:

1) Actividades de precalentamiento.

Al igual que los músicos o los deportistas necesitan preparar su organismo antes de comenzar su actividad (estiramientos, oxigenación, etc.), los participantes en la simulación necesitan poner a punto su instrumento que no es otro que la mente, la voz y el cuerpo. Para tal fin se pueden utilizar, durante un corto espacio de tiempo, pequeñas actividades de relajación y juegos de voz y de expresión corporal que, además de predisponer física y mentalmente

a los participantes, servirán para homogeneizar y cohesionar al grupo. (Véase nota 6.)

2) Presentación de la simulación por parte del profesor-animador. Planteamiento del problema.

3) Reparto de papeles.

En las actividades de precalentamiento, el profesor ha podido observar las cualidades personales de los miembros del grupo. Es conveniente dejar que los miembros del grupo elijan los personajes que prefieren interpretar. No siempre sucede, y sobre todo la primera vez que se hace este tipo de actividad, que los componentes del grupo, voluntariamente y de motu propio, escogen un personaje. En este caso, el profesor o la profesora debería empujar, animar y ayudar a elegir en el momento del reparto de papeles. Cuesta trabajo arrancar, pero si se han desarrollado bien las dos fases anteriores, si se ha motivado al grupo, si los componentes se han metido en la situación, cada cual tomará el papel que más le guste o que esté en relación con sus intereses personales de aprendizaje y nivel de competencia lingüística.

4) Lectura de la documentación.

Una vez repartidos los papeles, los participantes, desde el personaje en el que intervienen en la simulación, comienzan a leer los documentos que contextualizan la situación conflictiva que deben resolver. Además de contextualizar la situación, los documentos ofrecen el input lingüístico (vocabulario, funciones, etc.) y conceptual que los participantes necesitan para construir su personaje y sumergirse en la actividad.

5) La construcción de los personajes.

Esta es la fase más compleja, en un principio, de todas las que intervienen en la actividad de simulación. Partimos de las siguientes premisas: a) los miembros del grupo han realizado actividades de precalentamiento que han servido para romper los bloqueos iniciales y se ha conseguido crear un clima de confianza en el grupo; b) el planteamiento de la situación y del problema a resolver motiva e interesa al grupo y es consecuente con los fines de aprendizaje lingüístico y cultural de los participantes; c) todos los miembros del grupo han elegido un personaje (es importante recordar que en la simulación no hay espectadores, todos deben participar en mayor o menor medida); d) desde el personaje elegido han leído e interiorizado la información facilitada en los documentos.

6) Trabajo individual y trabajo en grupos: elaboración de resúmenes, anotaciones, contraste de ideas, diseño de estrategias de resolución de problemas.

7) La mesa de negociación: debate y toma de decisiones. Se trata de la reunión de todo el colectivo para, cada uno desde su papel, exponer ideas, plantear soluciones, debatir, en definitiva, tomar decisiones y solucionar la problemática presentada.

- 8) Lectura de los informes presentados por los diversos colectivos, visionado y/o audición de las grabaciones. Discusión sobre los aspectos lingüísticos y extralingüísticos que intervienen en la actividad de simulación: mejora individual y grupal.
- 9) Reflexión, análisis y evaluación de la experiencia.

IBEROTEL MATERIALES

Los hechos

IBEROTEL S.A. es una empresa española dedicada a la venta, instalación y mantenimiento de centrales telefónicas, redes de voz y datos. IBEROTEL ha desarrollado y fabricado su propia centralita denominada DIGITEL con capacidad final de 944 puertos. IBEROTEL ha adquirido dos empresas en Argentina y Brasil: TELEFONTINA y BRASRED. Las filiales argentina y brasileña ahora dependen de la española pero mantienen mucha autonomía en el manejo de sus empresas. TELEFONTINA se salvó de la quiebra financiera y de su desaparición al ser adquirida por la central española, la situación de BRASRED es muy diferente. La filial argentina se está quejando a la central de Madrid continuamente. Alegan falta de cooperación brasileña en el mercado iberoamericano.

Los personajes

El número de personajes que pueden intervenir en esta simulación depende fundamentalmente del número de personas que componen el grupo de clase. A modo de sugerencia, presentamos aquí algunos de ellos. Dejamos abierta la lista para que sea el mismo grupo quien decida los personajes que van a intervenir, añadiendo o suprimiendo los que se crea conveniente.

IBEROTEL S.A.: PRESIDENTE EJECUTIVO, JEFE DE DESARROLLO CORPORATIVO, DIRECTOR DE RECURSOS HUMANOS, CONSEJERO DELEGADO, JEFE DE CONTROL DE GESTIÓN

TELEFONTINA: JEFE DE DESARROLLO CORPORATIVO, DIRECTOR DE RECURSOS HUMANOS, CONSEJERO DELEGADO

BRASRED: JEFE DE DESARROLLO CORPORATIVO, DIRECTOR DE RECURSOS HUMANOS, CONSEJERO DELEGADO

SECRETARIOS/AS, AYUDANTES, MEDIOS DE COMUNICACIÓN, PERSONAL DE SERVICIOS

Los Documentos

- Organigrama de la empresa IBEROTEL S.A.
- Servicios ofrecidos por la empresa IBEROTEL
- Las centralitas DIGITEL
- El Mercado Común del Sur (MERCOSUR)
- La Organización de los Estados Americanos (OEA)
- Historia de la OEA
- Direcciones web de diversos Organismos Internacionales.

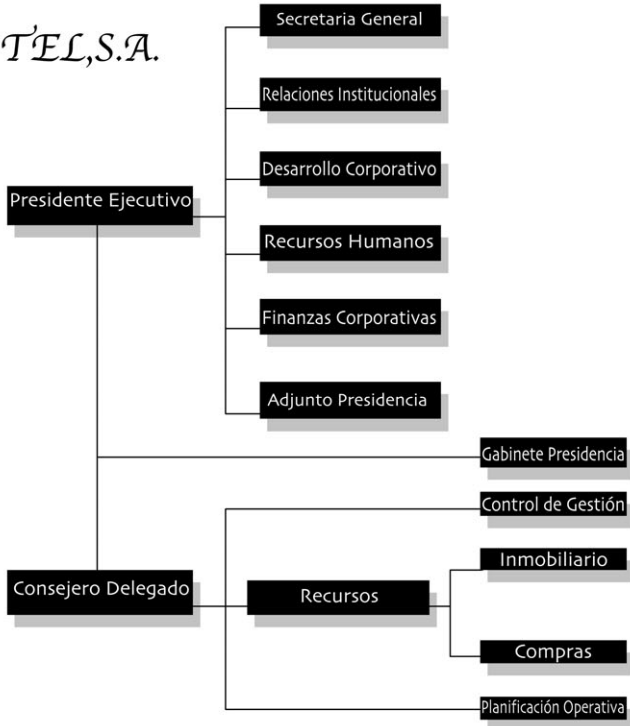
IBEROTEL ON-LINE

La simulación que aquí presentamos está diseñada para ser realizada de forma grupal en el aula. Deseamos apuntar que es posible realizarla también a través de la red. Si se realiza presencialmente, basta con utilizar los documentos y mecanismos de organización y temporalización que hemos presentado. Si se realiza de forma no presencial o a distancia podremos añadir la posibilidad de utilizar herramientas telemáticas, como los grupos de discusión y los chats (incluso las webcams para que los participantes puedan verse y oírse). Este es un planteamiento más ambicioso que requiere mayor coordinación y un conocimiento y uso eficaz de esas herramientas. En el número 6 de la revista electrónica GLOSAS DIDÁCTICAS, de marzo de 2001, se puede encontrar IBEROTEL en formato web lo cual nos va a permitir visitar páginas web relacionadas con la temática de la simulación (organismos internacionales, documentos institucionales, etc). La dirección URL es la siguiente: <http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/n6/mapegu/index.html>

SIMULACIÓN IBEROTEL
ANEXO I
ORGANIGRAMA

ORGANIGRAMA

IBEROTEL, S.A.



empresas filiales:

TELEFONITA (Argentina)
BRASRED (Brasil)

IBEROTEL S.A. NUESTROS SERVICIOS

Telefonía básica

- Venta y reparación de terminales telefónicos, tanto domésticos como sistemas inalámbricos de largo alcance, conectados a la RTC.

Telefonía móvil

- Venta y reparación de terminales móviles.
- Estudios de aplicaciones y planes de contratación para PYMES con más de 3 líneas móviles así como sistemas de control de flotas de transporte.
- Punto de recarga de "**MoviStar Activa**" y "**MoviLine Optima**".
- Accesorios y repuestos (antenas, baterías, fundas, etc.).
- Tramitación de documentación (altas, bajas, cambios de terminal, etc.).

Centrales telefónicas Inteligentes, con selección automática de operador DIGITEL

- Venta, instalación y mantenimiento de centrales telefónicas, tanto analógicas como digitales, en cualquier capacidad, desde pequeños sistemas de 2 líneas y 6 extensiones hasta centrales específicas para **HOTELES**, con tarificación automática para cabinas o manual.
- Centrales **RDSI**, así como sistemas híbridos **RDSI-RTC**.
- Sistemas de interconexión de empresas remotas con líneas digitales de alquiler a cuota fija (**Tie Line**). Instalación de centrales a empresas en régimen de alquiler (**RENTING**).

Servicios avanzados de voz y videoconferencia

- Sistemas de información telefónica (**IVR**), operadoras automáticas, sistemas de bienvenida.
- Equipos de **videoconferencia** tanto en consolas independientes como bajo PC, transmisiones de imágenes bajo el estándar H-320 hasta 512 Kbps.

Integración de telefonía e informática CTI

- Sistemas de reconocimiento del usuario llamante abriendo automáticamente aplicaciones Microsoft con fichas de clientes personalizadas.

Informática

- Venta de hardware para PC, tanto instalados en equipos completos como ampliaciones, accesorios y multimedia.

Radiocomunicaciones

- Estudios y proyectos de redes de comunicación por radio, tanto VHF como UHF.
- Legalización de concesiones para redes privadas.
- Instalación de emisoras base, o móviles en vehículos.

Radiomensajería

- Sistema de radio búsqueda para hoteles o empresas
- Redes de voz y datos. Proyectos e instalaciones de cableados de telefonía, cableado estructurado (**PDS**) para voz y datos, instalación de racks PDS para hubs, repetidores de planta, etc.

Sistemas de tarificación y control telefónico

- Instalación de sistemas de tarificación autónomos, por impresora o con programas específicos de gestión del tráfico telefónico para PC's esclavos o compartidos.
- Telecontrol de tarificación.
- Sistemas de restricciones de llamadas.

CENTRALITAS DIGITEL

NUESTRO PRODUCTO ESTRELLA

IBEROTEL S.A.

Madrid (España)

TECNOLOGÍA DE VANGUARDIA Las centralitas **DIGITEL** se basan en un sistema de conmutación digital de avanzada tecnología, que permite ofrecer un servicio telefónico eficiente, fiable y flexible. La integración de la circuitería hace del equipo uno de los más compactos del mercado, garantizando la rapidez, calidad y seguridad de las comunicaciones.

LAS COMUNICACIONES A MEDIDA PARA SU NEGOCIO La concepción modular de las centralitas **DIGITEL** permite ampliar su capacidad sin cambiar de modelo, adaptándose a las necesidades de su empresa en todo momento.

La central admite configuraciones desde 4 líneas y 8 extensiones hasta 944 puertos (líneas más extensiones).

LA RDSI A SU ALCANCE Soportan el acceso a la Red Digital de Servicios Integrados (RDSI), ofreciendo toda la gama de facilidades propias de la red.

MÚLTIPLES PRESTACIONES A SU DISPOSICIÓN Pensadas para cubrir las necesidades actuales de la mediana y gran empresa de cualquier sector de actividad (oficinas, hoteles, residencias, hospitales, universidades), las centralitas **DIGITEL** ofrecen una amplia gama de prestaciones, todas ellas incluidas de serie:

FUNCIONAMIENTO CON Y SIN PUESTOS DE OPERADORA

Capacidad de trabajar sin operadora. Los servicios activos de la central garantizan la atención de la totalidad de las llamadas entrantes.

CÓDIGOS PERSONALES

Un código personal, secreto y único para cada usuario permite tarifcar sus llamadas externas, sin importar las extensiones que haya utilizado.

CRÉDITO EN LAS EXTENSIONES

Posibilidad de asignar crédito a los usuarios que se desee para limitar el coste de sus llamadas.

PROGRAMA DE GESTIÓN Y TARIFICACIÓN

Tarifcación de las llamadas. Facturación desglosada por extensiones o códigos. Detalle de la duración de la llamada, pasos, precio, número marcado, línea utilizada, transferencias, etc.

SERVICIO DE ACCESO DIRECTO (DISA)

Las llamadas entrantes pueden seleccionar directamente la extensión deseada, tras escuchar un mensaje de invitación a marcar.

PRESTACIONES HOTELERAS

Servicios programables desde el puesto de operadora o desde programas de gestión externos: Check-In/Check-Out. Estado de las habitaciones (Room Status). Servicio despertador con mensaje grabable. Señal óptica de mensaje en espera.

MERCADO COMÚN DEL SUR MERCOSUR

La República Argentina, la República Federativa de Brasil, la República de Paraguay y la República Oriental del Uruguay suscribieron el 26 de marzo de 1991 el Tratado de Asunción, creando el Mercado Común del Sur, MERCOSUR, que constituye el proyecto internacional más relevante en que se encuentran comprometidos esos países.

Los cuatro Estados Partes que conforman el MERCOSUR comparten una comunión de valores que encuentra expresión en sus sociedades democráticas, pluralistas, defensoras de las libertades fundamentales, de los derechos humanos, de la protección del medio ambiente y del desarrollo sustentable, así como su compromiso con la consolidación de la democracia, la seguridad jurídica, el combate a la pobreza y el desarrollo económico y social en equidad.

Con esa base fundamental de coincidencias, los socios buscaron la ampliación de las dimensiones de los respectivos mercados nacionales, a través de la integración, lo cual constituye una condición fundamental para acelerar sus procesos de desarrollo económico con justicia social.

Así, el objetivo primordial del Tratado de Asunción es la integración de los cuatro Estados Partes, a través de la libre circulación de bienes, servicios y factores productivos, el establecimiento de un arancel externo común y la adopción de una política comercial común, la coordinación de políticas macroeconómicas y sectoriales y la armonización de legislaciones en las áreas pertinentes, para lograr el fortalecimiento del proceso de integración.

En la Cumbre de Presidentes de Ouro Preto, de diciembre de 1994, se aprobó un Protocolo Adicional al Tratado de Asunción, el Protocolo de Ouro Preto, por el que se establece la estructura institucional del MERCOSUR y se lo dota de personalidad jurídica internacional.

En Ouro Preto se puso fin al período de transición y se adoptaron los instrumentos fundamentales de política comercial común que rigen la zona de libre comercio y la unión aduanera que caracterizan hoy al MERCOSUR, encabezados por el Arancel Externo Común.

Así, los Estados Partes iniciaron una nueva etapa de consolidación y profundización donde la zona de libre comercio y la unión aduanera constituyen pasos intermedios para alcanzar un mercado único que genere un mayor crecimiento de sus economías, aprovechando el efecto multiplicador de la especialización, las economías de escala y el mayor poder negociador del bloque .

La Organización de los Estados Americanos

Las naciones de las Américas están trabajando más unidas que nunca, avanzando de común acuerdo en el fortalecimiento de la democracia, la protección de los derechos humanos, la promoción de la paz y la seguridad, el fomento del comercio y la lucha contra los complejos problemas causados por la pobreza, el narcotráfico y la corrupción. Juntos estamos construyendo un futuro mejor para la próxima generación.

En los comienzos de un nuevo siglo y un nuevo milenio, nuestro desafío consiste en transformar las expectativas de la gente en realidad. La Organización de los Estados Americanos (OEA) desempeña un papel fundamental en la tarea de alcanzar las metas compartidas por los países de Norte, Centro y Sud América y el Caribe. A través del proceso de la Cumbre de las Américas, los jefes de estado y de gobierno del hemisferio han dotado a la OEA de importantes responsabilidades y mandatos, entre ellos:

- Fortalecer la libertad de expresión y pensamiento como derecho humano fundamental;
- Promover una mayor participación de la sociedad civil en la toma de decisiones en todos los niveles del gobierno;
- Mejorar la cooperación en la lucha contra las drogas ilícitas;
- Apoyar el proceso de creación de un Área de Libre Comercio de las Américas.

La OEA también reúne a los líderes gubernamentales de los países miembros para trabajar en las áreas de educación, justicia, seguridad y otros temas que inciden en la vida diaria de los ciudadanos de las Américas.

Historia de la OEA

El 30 de abril de 1948, hace más de 50 años, 21 naciones del hemisferio se reunieron en Bogotá, Colombia, para adoptar la Carta de la Organización de Estados Americanos (OEA), con la cual confirmaron su respaldo a las metas comunes y el respeto a la soberanía de cada uno de los países. Desde entonces, la OEA se ha expandido para incluir a las naciones del Caribe y también a Canadá.

Los principios que incorpora la OEA en una historia de cooperación regional se remontan al siglo XIX.

En 1826, el Libertador Simón Bolívar convocó al Congreso de Panamá con la idea de crear una asociación de estados en el hemisferio.

En 1890, la Primera Conferencia Internacional Americana, efectuada en Washington, DC, estableció la Unión Internacional de las Repúblicas Americanas y su secretaría permanente, la Oficina Comercial de las Repúblicas Americanas, predecesora de la OEA.

En 1910 esta organización se convirtió en la Unión Panamericana.

En 1948, en la Novena Conferencia Internacional Americana, los participantes firmaron la Carta de la OEA y la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, la primera expresión internacional de principios de los derechos humanos.

La transición de la Unión Panamericana a la OEA se realizó sin tropiezos. El director general de la Unión Panamericana, Alberto Lleras Camargo, se convirtió en el primer secretario general de la OEA.

Estados miembros de la OEA

Los 35 países independientes de las Américas han ratificado la Carta de la OEA y pertenecen a la Organización. Las siguientes naciones firmaron la Carta de la OEA en 1948: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Estados Unidos, Guatemala, Haití, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela. Desde entonces se han incorporado los siguientes países: Barbados, Trinidad y Tobago (1967); Jamaica (1969); Grenada (1975); Suriname (1977); Dominica, Santa Lucía (1979); Antigua y Barbuda, San Vicente y las Granadinas (1981); Las Bahamas (1982); Saint Kitts y Nevis (1984); Canadá (1990); Belice, Guyana (1991).

DIRECCIONES WEB DE ORGANISMOS INTERNACIONALES

Área de Libre Comercio de las Américas – ALCA <http://www.ftaa-alca.org/>

Asociación Latinoamericana de Integración – ALADI <http://www.aladi.org/>

Asociación Latinoamericana de Instituciones Financieras de Desarrollo
<http://www.alide.org.pe/>

Banco Interamericano de Desarrollo – BID <http://www.iadb.org/>

Banco Mundial <http://www.worldbank.org/>

Centro de Comercio Internacional (UNCTAD - OMC) <http://www.intracen.org/>

Centro de Formación para la Integración Regional – CEFIR <http://www.cefir.org.uy/>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL <http://www.eclac.cl/>

Comunidad Andina de Naciones – CAN <http://www.comunidadandina.org/>

Comunidad del Caribe – CARICOM <http://www.caricom.org/>

Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo – UNCTAD
<http://www.unctad.org/>

Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura – IICA <http://www.iica.org.uy/>

Organización de los Estados Americanos – OEA <http://www.oas.org/>

Organización de las Naciones Unidas – ONU <http://www.un.org/>

Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación – FAO
<http://www.fao.org/>

Organización Internacional de Migración – OIM <http://www.iom.int/>

Organización Internacional del Trabajo – OIT <http://www.oit.org/public/spanish/index.htm>

Organización Mundial del Comercio – OMC <http://www.wto.org/>

Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo – OCDE <http://www.ocde.org/>

Parlamento Latinoamericano <http://www.parlatino.org.br/>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD <http://www.undp.org/>

Secretaría de Integración Económica Centro-Americana – SIECA <http://www.sieca.org.gt/>

Sistema Económico Latinoamericano – SELA <http://www.sela.org/>

Tratado de Libre Comercio de América del Norte – NAFTA <http://www.nafta-sec-alena.org/>

Unión Europea - UE <http://www.europa.eu.int/>

Aspectos de la formación del profesorado español para fines específicos

Maria Lluïsa Sabater

École Supérieure du Commerce Extérieur. Paris (Francia)

Este taller tiene como objetivo identificar la problemática específica que se plantea a todo profesor de EFE para intentar darle una solución.

Como base de trabajo he partido de la realidad de las clases que he tenido la oportunidad de dar a futuros profesores de EFE. Mis observaciones se han llevado a cabo, por una parte en talleres realizados en algunos centros del Instituto Cervantes y en el Curso para profesores de Español de Negocios que organizan conjuntamente ESADE y el Instituto Cervantes. Por otra parte, las clases del Master para profesores de ELE de la Universidad de Barcelona también han servido para este propósito.

FASE 1. PROBLEMAS EXPLICITADOS POR LOS ESTUDIANTES.

DOCUMENTO DE TRABAJO 1

Tarea: Reflexionen sobre lo que tienen en común las preguntas de cada uno de los cuatro apartados siguientes e intenten ponerles un título.

APARTADO 1:

- ¿Cómo abordar el léxico especializado, que en definitiva es la base de las clases de EFE?
- ¿Cómo llegar a dominar una lengua tan especial, tan diferente del Español General?

APARTADO 2:

- ¿Hay que utilizar una metodología diferente para enseñar el español para fines específicos?
- Las clases de EFE deben ser mortalmente aburridas ¿es posible amenizarlas?

APARTADO 3:

- ¿Seré capaz de dominar la situación en clase con profesionales de un campo que no me es familiar o incluso me es desconocido?
- ¿Qué conocimientos de economía tengo que tener para poder enfrentarme a este tipo de clases?

APARTADO 4:

- ¿Cómo puedo programar correctamente un curso de EFE?
- ¿Cómo encontrar un método en el mercado que resuelva todos mis problemas?

TÍTULOS:

Apartado 1. Creencias equivocadas

Apartado 2. Metodología

Apartado 3. Conocimientos y papel del profesor

Apartado 4. Problemas de contenidos del curso

Las preguntas planteadas en este documento tratan de los problemas más frecuentes que me han formulado en las clases de formación de profesorado para EFE los estudiantes a los que les preocupan diferentes aspectos de una manera legítima. Vamos a intentar analizar cómo se pueden obtener soluciones.

Apartado 1. Creencias equivocadas

¿Cómo llegar a dominar una lengua tan especial, tan diferente del Español General?

La primera pregunta implica que el que la formula está convencido de que se halla ante una lengua distinta del Español General.

En realidad, el hecho de que se considere una variedad del español no debe conducirnos al error de creer que se trata de un tipo de lengua totalmente distinto del que llamaré “español general”. Es cierto que tiene unos caracteres que se pueden considerar típicos de un contexto que exigirá un uso particular de la lengua, pero esto no debe hacer olvidar que pertenece a un área muchísimo más amplia que no hay que negligir.

En efecto, según los trabajos realizados en los primeros tiempos del estudio del inglés con fines específicos, parece claro que no existe una relación directa entre formas gramaticales determinadas y el lenguaje especializado.

En cambio, lo que sí se observa en textos especializados es que la estructura del discurso es de un tipo más formal que en los textos no especializados, pero el cuerpo general de la lengua es el mismo.

Por lo tanto esta primera pregunta no tiene fundamento una vez se ha explicado desde un punto de vista puramente teórico.

SOLUCIÓN: Teoría sobre la definición del Español para Fines Específicos.

¿Cómo abordar el léxico especializado, que en definitiva es la base de las clases de EFE?

También esta pregunta es el fruto de una creencia equivocada y que desgraciadamente está todavía bastante arraigada entre la comunidad de profesores de lengua.

Es innegable que cuando nos enfrentamos a la enseñanza de esta variedad de lengua, en el campo que sea, hay unas áreas léxicas específicas que es necesario cubrir. Y también es verdad que, en un momento dado, es decir, en los primeros años de la enseñanza de lenguas con fines específicos, éste fue el aspecto más tenido en cuenta en la programación de los cursos y el más estudiado en las clases.

Ésta es una visión limitada y estrecha de la enseñanza del EUP. Y es por eso que en el momento de diseñar programas hay que conceder al aspecto léxico y de vocabulario especializado un puesto determinado, pero de ningún modo predominante. Porque, en realidad, lo que define este tipo de lenguaje es la respuesta a la pregunta siguien-

te: ¿para qué necesita saber el español un profesional del mundo de los negocios, o del ámbito del turismo o del campo jurídico?

Por eso es importante, desde el primer momento, hacer comprender al futuro profesor que su objetivo no consiste en potenciar la adquisición de listas de vocabulario, sino hacer que el alumno sea capaz de llevar a cabo tareas de su vida profesional en español.

Es evidente, que se le pueden enseñar diferentes técnicas para facilitar la adquisición de vocabulario de sus alumnos, pero, previamente es más importante demostrarle qué es lo que define el EFE y cuál es el objetivo de los cursos de esta especialidad.

SOLUCIÓN: Demostrar que el objetivo de las clases de EUP no es solamente el estudio del léxico sino la capacitación lingüística del alumno para que pueda llevar a cabo en español las tareas de su vida profesional.

Apartado 2. Metodología

¿Hay que utilizar una metodología especial, diferente para enseñar el español para fines específicos?

Esta es la pregunta que todo profesional de la enseñanza de una lengua con fines específicos se ha tenido que formular en algún momento.

La respuesta es negativa y en este punto todas las teorías coinciden. A la hora de marcar pautas metodológicas, la enseñanza de una lengua con fines específicos no tiene por qué ser diferente de la enseñanza de lengua con fines más amplios. Nada nos impide aplicar una metodología que, en términos generales, calificaría de comunicativa a la enseñanza de lengua con fines específicos, puesto que, en realidad se trata de la misma lengua.

Desde luego tanto el contenido de los materiales como las actividades que se realizan en clase, sea en lengua escrita sea en lengua oral, deberían estar relacionados con la vida profesional o el fin específico que persiguen los alumnos porque es evidente que si la forma y el contenido de las actividades les resultan relevantes, se sentirán más motivados a participar activamente y se beneficiarán más de ellas.

SOLUCIÓN: No hay una metodología específica, puesto que la lengua es la misma.

Las clases de EFE deben ser mortalmente aburridas ¿es posible amenizarlas?

Una vez hemos aceptado que los principios metodológicos para enseñar español general son los mismos que los que utilizaremos para el Español para Fines Específicos, esta pregunta, pertenece al dominio de la metodología.

Si repasamos los 10 principios metodológicos fundamentales que según Hutchinson & Waters deben subyacer en la enseñanza tanto de Lengua General como de Lengua Específica, nos damos cuenta de que esta pregunta está incluida en la lista que pueden ver, concretamente en el número 4: pasarlo bien.

Pasarlo bien en clase no es algo adicional en la clase de lengua, es una manera básica de mantener la atención. Este aspecto que parece obvio en la enseñanza dirigida a los niños, tiende a olvidarse en la enseñanza dirigida al adulto y, todavía más en la enseñanza de la lengua con fines específicos. Sin embargo, aún en los temas más áridos, es muchas veces posible añadir o buscar elementos que hagan que el alumno no se aburra y mantenga toda su atención, es decir, que sea receptivo al proceso de aprendizaje.

Por una parte, si el alumno se siente involucrado en el proceso de aprendizaje, siente que su propia realidad, tanto en clase, como en su ámbito profesional, está presente en el aula, su interés y motivación aumentarán de una manera indudable. Por otra parte, es posible, aun sin hacer las clases de EFE francamente divertidas, amenizarlas para que el alumno mantenga toda su atención.

Podría poner el caso que he utilizado varias veces con estudiantes que necesitan trabajar en el área de las finanzas. Seguir lo que llamo “la saga Mario Conde” es una mina de recursos para el profesor y los alumnos. Aparte de los aspectos “de intriga” que puede ofrecer el personaje, el análisis de las diferentes operaciones fraudulentas que realizó, ofrecen la manipulación del léxico deseado, así como la explicación detallada de los procedimientos utilizados por él y sus colaboradores, un auténtico laberinto, del que se pueden encargar diferentes equipos para luego explicarlos al resto del grupo.

SOLUCIÓN: Explicación de un punto concreto de Metodología.

Apartado 3. Conocimientos y papel del profesor

¿Tengo suficientes conocimientos de economía para poder enfrentarme a este tipo de clases? ¿Seré capaz de dominar la situación en clase con profesionales de un campo que no me es familiar o incluso me es desconocido?

En realidad estas preguntas están muy ligadas, como vamos a ver, ya que reflejan un aspecto psicológico que forma parte de la problemática del profesor de EFE: la inseguridad. Antes de contestarlas deberíamos reflexionar sobre el aspecto siguiente:

¿Qué tipo de profesional es un profesor de EFE?

Hasta ahora, y afortunadamente las circunstancias están cambiando rápidamente, casi siempre se ha tratado de un profesor de Lengua General que, por circunstancias determinadas, ha tenido que dedicarse a dar clase a alumnos con necesidades específicas.

La implicación más inmediata es que, en general, no ha sido un profesor preparado de entrada para realizar esta función específica. Tiene, pues, que orientarse en un entorno desconocido, lo que le provoca inseguridad.

Por otra parte, además de entrar en un mundo que desconoce, se encuentra confrontado a una serie de problemas que el profesor de lengua general ya tiene solu-

cionados. Es decir, muchas veces no encuentra unanimidad de criterios en respuesta a sus problemas concretos por parte de los investigadores en este campo. En realidad lo que sucede es que la enseñanza de la lengua para Fines Específicos se ha desarrollado en unos años en que la visión del lenguaje y del aprendizaje de lenguas ha sufrido una reorientación total. Como no había una tradición en la investigación en este campo el profesor se encuentra con una falta de estabilidad en las teorías en sí mismas que muchas veces le confunden y no pueden dar soluciones a sus problemas.

Es lógico, pues, que exista una barrera psicológica que hace que muchos profesores de ELE no se planteen, o no se atrevan a entrar en el campo específico del EFE a causa de una impresión de desconocimiento e inseguridad.

Por lo que se refiere a la primera pregunta (¿tengo suficientes conocimientos de economía para poder enfrentarme a este tipo de clases?) hay que decir que es un tema crucial, que preocupa mucho a los futuros profesores de esta especialidad y que, además, se trata de un aspecto muy controvertido que provoca respuestas completamente diferentes.

Hay posiciones muy radicales, avaladas por investigaciones concretas, que parecen demostrar cómo un texto científico no es interpretado de la misma forma por un profesor de lengua o un especialista y ello conduce a que el tipo de preguntas sobre el texto formulado por unos y otros sean diferentes.

Si pasamos a otras posturas más flexibles, encontramos a un gran número de especialistas que afirman que es indudable que un cierto grado del conocimiento del área técnica que se va a enseñar, puede ser una gran ayuda, pero no es un requisito previo imprescindible para una enseñanza eficaz.

Después de varios años de práctica sobre el terreno, he llegado a la conclusión de que lo que necesita un profesor/a de EFE se puede resumir de la siguiente manera. Ante todo es necesario que posea una actitud positiva y de real interés por las áreas temáticas alrededor de las cuales sus alumnos deben saber desenvolverse en su profesión. Por otra parte es cierto que debe poseer unos conocimientos básicos sobre el tema específico en el que se centran las actividades profesionales de sus estudiantes. Sin ellos, no podrá abordar aspectos de lengua y de destrezas profesionales realmente relevantes, pero no es necesario ser un especialista en el tema.

En cuanto a la segunda pregunta (¿seré capaz de dominar la situación en clase con profesionales de un campo que no me es familiar o incluso me es desconocido?), ésta también refleja una sensación de inseguridad. Sin embargo, es fácil combatirla definiendo exactamente cuál es el papel del profesor en una clase de EFE.

Es fundamental que un futuro profesor de Lengua para Fines Específicos tenga el convencimiento de que no es un profesor de la materia específica, sino que es una persona que puede ayudar a sus estudiantes a adquirir la competencia lingüística necesaria para desarrollar tareas profesionales.

Si consideramos como prioridad la enseñanza del uso del lenguaje como instrumento profesional hay una consecuencia inmediata. Un profesor de EFE tendría que tener el convencimiento de que su misión es: «No enseñar la profesión a profesionales».

Conviene no olvidar que los alumnos son ya profesionales o futuros profesionales a los que no hay que enseñarles su profesión –que es algo que ya han aprendido o están aprendiendo en otra parte– sino a los que hay que ayudar para que adquieran los instrumentos lingüísticos que necesitan para poder expresarse, recibir información y relacionarse con otros profesionales en una lengua extranjera. Por lo tanto, hay que evitar caer en el error de convertir la clase de lengua de especialidad en una clase en la que, más que lengua, se imparten conocimientos sobre la especialidad.

Si partimos de este principio, creamos las bases para fomentar y desarrollar una colaboración estrecha entre los alumnos y el profesor/a de EFE, que, según mi experiencia, es muy fructífera. Establecemos una interacción entre profesor/alumno que facilita en gran manera el proceso de aprendizaje, pues este último queda completamente involucrado en el proceso y el papel del profesor se delimita con precisión.

Hay que presentarse no como un especialista en la materia, sino como alguien que se interesa por ella y explicar que nuestro cometido consiste en capacitarles para que puedan adquirir unos instrumentos lingüísticos para unos fines determinados y es en este campo en el que somos competentes ya que estamos preparados para ello.

En cambio ellos son los especialistas, los que poseen unos conocimientos técnicos que tendrán que elicitar en determinados momentos del curso, porque el profesor de EFE no será capaz de explicarlos correctamente, y aún más, podría hacerlo de un modo incorrecto y exponerse a hacer el ridículo. Hemos creado desde el principio las bases de una colaboración, he delimitado los papeles de todo el mundo y hemos sentido las bases para que el alumno sienta que no es un sujeto pasivo con una ignorancia supina, sino que su aportación es primordial y que con el trabajo mutuo podemos llegar a nuestros objetivos comunes.

SOLUCIONES:

1. Saber que es conveniente tener un grado de conocimientos razonable para poder enseñar con comodidad.
2. Definir el papel del profesor y el del alumno en una clase de EFE.
3. No dejarse influenciar por la sensación de inseguridad en ninguno de los dos casos

Apartado 4. Problemas de contenidos del curso

¿Cómo puedo programar correctamente un curso de EFE?

Esta es una pregunta que requiere el desarrollo del concepto de una fase que es imprescindible en la enseñanza del EFE. Se trata del análisis de necesidades.

Si admitimos que lo que distingue el Español General del Español para Uso Específico, es, por una parte, la existencia de unas necesidades determinadas por parte del que las aprende y, por otra, que el alumno sabe y es consciente de que las tiene, lógicamente el paso previo a cualquier diseño de un curso de EFE o de EUP consiste en hacer un análisis de las necesidades que pueden tener los futuros alumnos que formen parte de nuestra enseñanza.

No entraré en detalles, ya que se trata de un aspecto que podría constituir un tema por sí solo. Pero sí que quisiera puntualizar que una de las características más relevantes del EFE es el análisis de necesidades. En realidad es un proceso complejo que va mucho más allá de la mera consideración de lo que el alumno tendrá que saber hacer en una situación determinada. No sólo hay que tener en cuenta el uso que hará de la lengua sino también cómo la aprenderá y cuál será su motivación.

Una vez que se conocen las necesidades específicas de nuestro grupo meta, podremos diseñar un curso que pueda dar una respuesta adecuada a las mismas, mediante unos criterios de programación que se pueden explicitar en un curso de formación.

SOLUCIÓN: Mediante un paso previo imprescindible: el análisis de necesidades y utilizando métodos de programación.

¿Cómo encontrar un método en el mercado que resuelva todos mis problemas?

Dar una respuesta a esta pregunta es evidente: no hay ningún método que responda al cien por cien a todas las necesidades de nuestro grupo meta. Sin embargo, antes de entrar en más precisiones hay que introducir una noción que será un instrumento de una gran utilidad a la hora de escoger materiales didácticos para nuestras clases de EFE: es el concepto de análisis de materiales.

Si sabemos analizar correctamente, podremos realizar una evaluación adecuada de los mismos. Una vez hecha, en el caso de un curso de EFE, tendremos que vivir con ella un cierto tiempo y, además habremos tenido que invertir tiempo y dinero ya sea creando, adaptando o comprando materiales. Por ello es importante hacer una buena elección, aunque, según mi propia experiencia, nunca se encuentran los materiales perfectamente adaptados a nuestro tipo de curso. Me contentaría con encontrar materiales razonablemente adaptados y que cubran un amplio espectro, sabiendo que, como profesora, siempre tendré que buscar y completar con material que llene los huecos que faltan o suprimir lo que no es adecuado para los objetivos de mi grupo.

SOLUCIÓN: Utilizando técnicas de análisis de materiales pero sabiendo que ningún método cubrirá al cien por cien nuestras necesidades.

FASE 2. PROBLEMAS REALES NO SIEMPRE PREVISTOS

Vamos ahora a abordar brevemente otro tipo de problemática que es frecuente en los cursos de EFE, y para ello vamos a reflexionar sobre un documento auténtico.

DOCUMENTO DE TRABAJO 2.

Tarea: A partir de esta carta reflexionen sobre los siguientes aspectos:

1. ¿Cuáles son los problemas que tiene Marta?
2. ¿Qué consejos podríamos darle a Marta?

Fecha: 28/06/2000

¡Hola, M^a Lluïsa!

Soy Marta M., alumna del Master E/LE de la UB. No sé si se acordará de mí, pero asistí a sus clases de EFP. (Soy la que no se imaginaba cómo podían ser divertidas las clases del "español jurídico".)

No le escribo para entregarle el trabajo de la asignatura (¡ya me gustaría!) sino para hacerle una mini-consulta:

En septiembre, casi seguro, trabajaré en ESE (Escuela Superior de Empresariales), o algo similar.

Me han pedido que defina ANTES DE LA SEMANA DEL 03/07 el programa para unos alumnos franceses que vendrán en septiembre.

Lo único que sé de ellos es:

1. Ha de ser español comercial.
2. Serán 6/7 alumnos.
3. Han estudiado español (2 años o más; siempre en instituciones francesas). La escuela me sugiere que será un nivel MEDIO-MEDIO ALTO (¿?).
4. NO puedo utilizar SOCIOS porque es el "libro del curso regular" y ellos tienen un intensivo de 9 clases (1,5): el que yo tengo que diseñar y ha de ser un poco "a medida".

¿Qué me sugiere? Ahora estoy trabajando en una escuela y he visto los manuales que existen, pero (...)

¿Qué hago? Muchas gracias.

Atentamente:

Marta M.

¿Cuáles son los problemas que tiene Marta?

- Marta tiene un problema de falta de información total por parte de la institución.
- No sabe qué necesidades tiene su grupo meta.
- Tiene un plazo de una semana para entregar un diseño de curso "a medida".

¿Qué consejos podríamos darle a Marta?

- No aceptes empezar un curso sin tener más precisiones.
- Si tienes que hacer un curso "a medida" tienes que tener el perfil del cliente.
- Una vez tengas más información te podremos aconsejar. Ahora no.

Este es uno de los problemas recurrentes a los que se tiene que enfrentar un profesor en este tipo de clases: la falta de tiempo y de información para preparar debidamente un diseño y un programa y para efectuar una elección adecuada de materiales.

La “paradoja”, perfectamente comprensible, que se da en los cursos de formación de profesores de EFE, especialmente a los que no han empezado a darlos todavía, consiste en el hecho de que, por una parte, los estudiantes tienen unas preocupaciones muy lógicas tanto de tipo psicológico como de falta de conocimientos teóricos sobre el tema, que como acabamos de ver se pueden resolver con una formación específica.

Sin embargo, no son capaces de prever, y es muy natural que así sea, una serie de problemas de tipo práctico, del día a día, que en muchos casos son extremadamente difíciles de solucionar.

Pasar de ser profesor de Lengua General a ser profesor de Lengua para Fines Específicos supone un cambio de estatuto que no siempre es positivo. Algunos problemas que surgen son comunes a muchísimos profesores que actúan en este campo. Vamos a enumerar algunos de ellos

PROBLEMAS REALES MUCHAS VECES NO PREVISTOS

- Plazos cortísimos de preparación.
- Poca información sobre los alumnos.
- Horarios menos libres, más supeditados al horario laboral.
- Riesgo de anulación de clases de última hora en las empresas.
- Entorno físico desfavorable en el que da las clases, si se trata de empresas, puede ser muy desfavorable.
- Actitud poco receptiva por parte del estudiante ya que percibe el curso como una obligación.
- Factor cansancio de los estudiantes según el horario de las clases.
- Contacto escaso o nulo con otros profesores que hacen lo mismo y que tienen los mismos problemas.

Como se puede observar, muchas veces se trata de factores externos al profesor sobre los que tiene, aparentemente, poca influencia. Sin embargo, si conoce su existencia y sabe que se pueden producir, puede encontrar el medio de atenuarlos o incluso de evitarlos.

Creo que toda la problemática que he expuesto hasta aquí se puede solucionar en su mayor parte con una buena formación previa que incluya todos los puntos clave, tanto teóricos como prácticos.

Pero, además, es cierto que todo profesor de Lengua para Fines Específicos necesitará tener unas características sin las cuales le será muy difícil impartir clases de Lengua para Fines Específicos de una manera satisfactoria para ambas partes: el profesor y los alumnos. Se podrían resumir en la lista siguiente:

- Flexibilidad para realizar un constante «feedback» y comprobar si su programa y sus materiales se ajustan a las necesidades de los alumnos y a la realidad constantemente cambiante del mundo de la economía y de los negocios, si sus clases se dirigen a un público que se desenvuelve en este ámbito.

- Adaptabilidad a diferentes circunstancias, desde la cultura de empresa específica en la que se puedan mover sus estudiantes, al tipo de formación que éstos hayan tenido, ya que todo ello le obligará a realizar una adaptación de su enfoque y probablemente de sus materiales en cada caso.
- Capacidad para saber ir a buscar las fuentes adecuadas de información para que sus estudiantes comprueben que la realidad del aula se corresponde con la realidad de su vida profesional.
- Aptitud para saber obtener y explotar documentos relevantes proporcionados por los propios estudiantes.
- Dotes para saber aprovechar los conocimientos de los alumnos y convertir la clase en una interacción constante entre dos tipos de especialistas: los alumnos y el profesor.

CONCLUSIÓN

Para concluir diría que he intentado destruir a la vez el mito del superprofesor, que es como se considera muchas veces a los profesores de EFE, y el mito del profesor acoirazado que cree que no está a la altura de las circunstancias.

En cambio, he tratado de trabajar alrededor de la idea de que a través de las respuestas dadas a las preguntas formuladas por futuros profesores, los principales problemas que se plantean al profesorado de EFE se pueden resolver con una formación previa específica adecuada que cubra tanto aspectos teóricos como aspectos prácticos.

Finalmente, mediante una pequeña lista de características que me parecen imprescindibles para todo buen profesor de EFE, he querido demostrar que cualquier profesor de Lengua General puede convertirse en un profesor de EFE siempre que tenga un interés real por el área específica en la que se va a desenvolver.

Bibliografía

- Hutchinson, T., Waters, A. (1987) *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press.
- Kennedy, C., Bolitho, R. (1984) *English for Specific Purposes*. MacMillan.
- Richerich, R., Chancerel, J. L. (1980) *Identifying the Needs of Adults Learning*. Pergamon.

¡Dios mío! ¿Yo español de los negocios? ¡Pero si soy de letras!

Mercedes Fajardo Domínguez

Universidad de Salamanca (España)

Quisimos empezar el taller con un pequeño guiño a las películas americanas, en las que en una reunión de alcohólicos anónimos una persona subida a una especie de escenario comienza a contar su experiencia con el alcohol declarando previamente: “Soy Fulano de Tal y soy alcohólico. Hace X días/meses/años que no bebo”. Así empecé yo. “Soy Mercedes Fajardo Domínguez. Soy profesora de español de los negocios desde hace 13 años y quiero seguir siéndolo”.

Fue una pequeña declaración de principios, ya que normalmente el profesor de español de los negocios es un profesor de español general que inesperadamente es elegido, incluso a veces “presionado”, para enseñar a estudiantes con unas necesidades especiales. La experiencia es a menudo traumática, porque el profesor de E/LE ha sido formado tradicionalmente en humanidades (en las llamadas “letras”), ha estudiado más la literatura que la lengua, y suele tener una actitud negativa hacia las “ciencias” (entendiendo por “ciencias” todo lo que no sea humanidades). Además, para un profesor no nativo de español se añade sus dudas sobre su competencia lingüística y quizá miedo de no poder hacer frente a las áreas de especialidad de los estudiantes. Ese miedo suele ser compartido por muchos profesores nativos. Hay, sin embargo, otros profesores (los menos, también es cierto) que pueden recibir con agrado la noticia de que van a impartir cursos de español de los negocios, porque piensan que están cualificados para ello, o porque tienen interés en la materia.

Estamos de acuerdo con Adams Smith, D. (1983) en que un buen profesor de español de los negocios debe tener interés en la especialidad de cada uno de los estudiantes o al menos una mente abierta hacia ella y una buena disposición hacia los alumnos que hayan elegido una especialidad sobre la que tienen más conocimientos que sus profesores. No olvidemos que interés y buena voluntad son dos de los pilares en la enseñanza de español de los negocios que a menudo están ausentes.

El profesor de español de los negocios es un profesor que debe cumplir los mismos requisitos que un profesor de español general para ser un buen profesional. Sin embargo, al primero se le suele pedir más. Es habitual que deba impartir programas individualizados para adultos. Esto implica que hay que determinar las necesidades de comunicación del estudiante, discutir las con él y planificar los programas. En lo referente al español de los negocios, esto significa una considerable cantidad de trabajo tanto de consulta individual para ayudar a los estudiantes como académico, es decir, de creación y de búsqueda de materiales.

Tampoco es extraño que deba diseñar su propio curso. Y es muy habitual, además, que lo haga una sola persona o un pequeño grupo de personas.

Una vez diseñado el curso, probablemente tendrá que crear materiales (porque no va a encontrar lo que necesita en los métodos ya publicados), y que lo haga normalmente de manera apresurada. Esto supone que en muchas ocasiones los materiales se preparen a medida que avanza el curso, puesto que no dispone de tiempo.

Al final del curso, hay que examinar y evaluar y, en ciertas ocasiones el profesor tendrá que redactar un informe de los alumnos o del curso.

Hemos mencionado que el profesor de español de los negocios debe cumplir los mismos requisitos que un profesor de español general para ser un buen profesional. De la misma manera, hay ciertos aspectos en la enseñanza del español de los negocios que son problemáticos, pero comunes a la enseñanza del español general: clases numerosas, mezcla de niveles... Existen, también, otros problemas más específicos como la falta de motivación. Algunos estudiantes no ven el valor del español de los negocios porque no han elegido estudiar su especialidad o porque saben que pueden, de hecho, pasar su curso sin la asignatura de español de los negocios, ya que es una asignatura por la que no van a recibir créditos. Además el español con fines académicos es la estrella y los estudiantes no aprecian el valor del curso de español de los negocios hasta mucho después. Sin embargo, últimamente estamos constatando el fenómeno contrario: alumnos con una gran motivación que eligen la opción porque en su país no tienen la oportunidad de elegirla al no serle ofrecida en el programa de su centro.

Si hasta ahora habíamos visto la problemática desde el punto de vista de las relaciones profesor-estudiante, vamos a ver un punto de vista expresado por muchos profesores y que se refiere a cuestiones laborales. Cuando varios profesores de español de los negocios o de español para fines específicos intercambian sus experiencias docentes, hay cuestiones que se discuten de forma muy pasional y acalorada, incluso visceral, y que Johns, T.F. (1981) ya apuntó:

- La poca prioridad en el horario que se le da a la materia (las clases son a una hora poco apropiada del día o de la semana).
- El menor prestigio que se le confiere al profesor de español de los negocios en relación con los profesores de especialidad o con los de español general.
- La escasa o nula comunicación con otros profesores que hacen un trabajo similar.
- La ausencia de respeto de los estudiantes. Nosotros añadiríamos que especialmente por parte de aquellos estudiantes matriculados en cursos de lengua española, que tienen la posibilidad de elegir la opción de español de los negocios entre otras (talleres de escritura, cultura española, literatura española, historia española...) y que la eligen porque es la opción "menos mala" después de haber estado matriculados en las otras y no querer repetir contenidos, pero que en realidad se matriculan porque necesitan un número mínimo de horas para recibir créditos.
- La ausencia de contacto personal y profesional con los profesores de la materia de la especialidad de los alumnos; pensamos que a veces incluso con los de español general, si se es profesor de español de los negocios, pero no de lengua por existir esta división en el programa del centro.

El último gran problema son los cursos cada vez más intensivos y cortos. Se están incrementando los cursos de formación de español para los negocios dirigidos a empleados de empresas, pero la duración cada vez es más corta ya que son vistos como un coste efectivo para la compañía. El contenido puede ser muy específico, y requerir un alto grado de conocimientos y de destrezas por parte de los profesores.

Después de lo señalado, no es de extrañar que el profesor de español de los negocios tenga poca autoestima. El típico profesor de español de los negocios lleva una existencia angustiada y en parte aislada del mundo académico. Esta no es una situación que favorezca un fuerte sentido de la estima profesional. Aunque creemos que la situación descrita está cambiando paulatinamente debido tanto a la mayor demanda de profesorado de español de los negocios en el mundo, como al aumento de publicaciones de material didáctico de español con fines específicos, y a una creciente sensibilización de la sociedad en general en cuanto a temas económicos, ¿cómo hacer que los profesores de español de los negocios se vean a sí mismos como profesionales? Lo adecuado sería que intentaran desarrollar su competencia profesional: recibir más formación, mayor especialización, o llevar a cabo una acción de investigación.

Pero a la hora de enfrentarse con un texto hay dos cuestiones básicas que el profesor de español de los negocios debe plantearse: ¿qué debo conocer? y ¿de qué ayuda dispongo?

¿Qué debe conocer el profesor de español de los negocios sobre la especialidad de sus estudiantes? ¿De cuántas áreas temáticas debería tener conocimientos? ¿Qué nivel de conocimiento ha de alcanzar en cada una de ellas?

Estamos de acuerdo con Robinson, B. (1991) en que las respuestas a todas estas preguntas dependerán de si los estudiantes tienen o no experiencia en su especialidad, es decir, de si estudian español de los negocios al mismo tiempo que su especialidad o bien si su experiencia es previa o posterior. En cada una de estas tres situaciones es probable que tengan diferentes puntos de vista de la obligación del profesor con su especialidad, y que el profesor tenga también los suyos propios.

Por lo que se refiere a los estudiantes, pueden tener sus propias ideas sobre el papel del profesor y sobre el estilo de enseñanza de la lengua española. Si los estudiantes esperan que el profesor dirija todo el proceso de enseñanza, podrían encontrar duro escuchar frases del tipo: “Pues, no sé. Hoy lo consulto y mañana te lo digo”, especialmente cuando esta frase se repite más de lo deseable. Es decir, puede encontrar duro aceptar a un profesor que se ve obligado a admitir frecuentemente ignorancia sobre muchos aspectos de su especialidad.

Por otra parte, si los estudiantes creen que la enseñanza del español consiste en practicar la gramática y el vocabulario general, podría ser desconcertante que el profesor de español se presentara a dar clases sobre la materia de la especialidad de sus alumnos.

Por su parte, el profesor puede pensar que para estudiantes con conocimientos no excesivamente específicos de su especialidad (alumnos de FP, por ejemplo), necesitará conceptos básicos y, en general, pensará que para un profesor licenciado como él, no será un gran problema enfrentarse con la clase.

Pero, ¡cuidado! También puede caer en la tentación de diseñar el curso en función de lo que él mismo conoce o entiende.

Pasemos ahora a analizar un texto en el que podamos concretar ciertos puntos. El texto elegido tiene como tema la banca y se titula “Agitados por interés”, está tomado de Fajardo, M. y González, S. (1995, pp. 46-47) *Marca registrada. Español para los negocios*. Leímos el texto y las preguntas en el taller, y preguntamos a los asistentes si creían que lo habían comprendido, si consideraban que el texto era difícil y si pensaban que las preguntas eran adecuadas o si deberían formularse otras diferentes. Previsiblemente, respondieron que el artículo era relativamente fácil y que las preguntas eran correctas. Volvimos a preguntar, dirigiéndonos especialmente a los profesores que menos experiencia tenían, si irían tranquilos con ese texto a clase o necesitarían cierta información complementaria para entender el texto adecuadamente y enfrentarse a las posibles preguntas de los alumnos. Respondieron que no, que era un texto con una dificultad razonable, más bien escasa (como esperábamos oír).

Entonces comenzamos a hacerles preguntas sobre el texto:

- ¿Por qué el periodista nos dice que “los españoles no tenían importantes motivos para ir con su dinero de un sitio a otro”? ¿Cuál era la situación bancaria en aquel momento para que el periodista haga tal afirmación?
- ¿Qué se quiere decir con: “Sólo algunos se arriesgaban a invertir en Bolsa”? ¿Cuál era la situación del Mercado de Valores en aquel momento?
- ¿A qué se refiere el periodista cuando escribe: “el único incentivo para cambiar de entidad era, a fin de año, el cenicero, la enciclopedia o el bolígrafo”?

Para responder en parte a estas preguntas se debería tener un cierto conocimiento previo de la situación bancaria de la década de los ochenta. Simplificando mucho, se debería saber que los tipos de interés no eran significativamente diferentes de un banco a otro. ¿Qué propiciaba esta situación? Deberíamos conocer también que la gran banca española funcionó durante años como un oligopolio, con lo que esto conlleva. La situación cambió significativamente con la llamada “guerra del pasivo”, es decir, con el lanzamiento en septiembre de 1989 de la famosa supercuenta por parte del Banco Santander, un producto de alta rentabilidad que acabó con el pacto entre los banqueros sobre los tipos de interés. (Por cierto, la prensa anunció que era la primera vez que se hacía una campaña de publicidad agresiva en televisión de un producto bancario, campaña publicitaria que fue denunciada por publicidad engañosa al ocultar datos importantes para los consumidores. Sería interesante presentarles a los alumnos la campaña publicitaria antes de la denuncia y después de que el Santander realizara la rectificación, como de hecho hicimos en el taller.)

Y a propósito: ¿Qué es exactamente una supercuenta? Y ¿una superlibreta? ¿un depósito especial? Porque en el texto podemos seguir leyendo: “Las supercuentas, las superlibretas y los depósitos especiales han crecido desde el 1% registrado en octubre de 1989 hasta casi el 10% en el mismo mes de 1990”. ¿Por qué alude al mes de octubre de 1989 si el artículo está escrito en diciembre de 1990? (Ahora que sabemos que el lanzamiento de la supercuenta fue en septiembre, la respuesta no es difícil.)

Esto nos demostró, como sugiere Selinker, L. (1979), que para que un profesor de español de los negocios entienda un texto de manera apropiada, necesitará conocer los conceptos y presuposiciones. La ignorancia de estos significados dentro del texto como un todo, significa no comprenderlo. Por lo que no tendrá más remedio que centrar su atención en la gramática y en el vocabulario.

Un profesor de español de los negocios con poca experiencia no se plantearía muchas de las cuestiones anteriores ni, probablemente, una como la siguiente: “¿Por qué los españoles prestan ahora más atención a lo que cobran cada una de las entidades por los servicios que prestan?” ¿Es que antes no se cobraban o se cobraban menos? (Se deberá estimular a los alumnos para que indaguen y lleguen a la conclusión de que como consecuencia de la más alta remuneración del pasivo (las supercuentas ofrecían un tipo de interés del 11% frente al 0% o 0,5% de las cuentas corrientes ya existentes), los márgenes se recortaron y los bancos tuvieron que conseguir ingresos por otros caminos distintos a los de antes: cobrar comisiones por servicios que antes no cobraban fue uno de ellos.

Estamos de acuerdo, por tanto, con White, G. (1981) y Zuck and Zuck (1984) cuando afirman que los profesores de lengua y los profesores de la especialidad del estudiante interpretan los textos especializados de manera diferente y plantean diferentes preguntas de comprensión. Mientras que los profesores de lengua tienden a centrarse en rasgos de nivel más bajos y a poner preguntas relacionadas con la identificación y reproducción de los hechos, los especialistas tienden más a la interpretación, porque un texto no se puede ver aislado, sino dentro de contexto. Por otra parte, un profesor de lengua pone varias preguntas de comprensión sobre el texto. Sin embargo, el especialista pone sólo una.

Podemos afirmar que la experiencia y el conocimiento de la especialidad del estudiante no sólo lleva a hacer preguntas diferentes, sino a dar una enorme confianza al profesor (porque las destrezas y las microdestrezas son las mismas). La falta de confianza es una de las dificultades reales en la clase de español de los negocios. Está demostrado que con una buena preparación, con un libro de texto apropiado y con acceso a buenos materiales de consulta es posible enfrentarse a estas clases.

Esto enlaza con la segunda pregunta básica que nos hacíamos: ¿De qué ayuda dispone el profesor de español de los negocios? ¿El libro de texto utilizado en el curso es adecuado? ¿Comparte el análisis de las necesidades, diseño del syllabus y preparación de los materiales con otros compañeros o trabaja solo? ¿Puede recurrir a personas especializadas en áreas concretas y que sean accesibles para que el profesor les consulte? ¿Tiene tiempo suficiente para aprender algo de la especialidad de sus estudiantes?

La falta de conocimientos del profesor se puede solucionar mediante tres técnicas como sugiere Strevens, P. (1988):

- Familiarizarse con los materiales del curso. Sobre este punto, nosotros aconsejamos que se revise todo el material del curso al milímetro, que se comprenda todo antes de entrar en clase. Porque lo que el profesor no comprende cuando prepara las clases, es bastante habitual que los alumnos tampoco. Debemos intentar tenerlo todo “atado”, porque seguro que lo que no queremos que nos pregunten es, obedeciendo a una ley inexplicable, lo primero que nos van a preguntar.
- Familiarizarse con el vocabulario del tema.
- Permitir a los estudiantes que ocupen el lugar del profesor.

A veces sucede que hay alumnos que saben del tema más que el profesor. El profesor, en este caso, puede pedirles que expliquen ciertos puntos sobre el tema y de esta manera evitar que se aburran porque el contenido les es excesivamente familiar. Pero puede ocurrir como apunta Crofts, J. N. (1981) que ninguno de los estudiantes pueda explicarse, que no estén de acuerdo entre sí o, incluso, que den una explicación que no es correcta o que más tarde será origen de errores.

Conviene familiarizarse con el material y tener buenos manuales de consulta, pero es mejor tirarse del avión con paracaídas, es decir, tener a alguien a quien consultar los problemas que surjan durante el tiempo de preparación de la materia, o los que imaginamos que se van a plantear en la clase, o bien aquellos que han surgido durante el curso y que ni el profesor y ni los alumnos han podido resolver. Pero a pesar de todo, es casi seguro que el profesor será capaz de entender suficientemente el material de español de los negocios y que la mayoría de los errores que deberá corregir serán de lengua y no de contenidos de la especialidad. Normalmente, el profesor reconocerá los errores que se cometan sobre conceptos de la especialidad y podrán, en la mayoría de los casos, resolverse con el libro de texto o con diccionarios especializados. En el artículo que hemos analizado sobre la banca, “Agitados por interés”, podemos resolver una de las preguntas que más se repite entre los alumnos, ¡y entre los profesores! (¿Cuál es la diferencia entre un banco y una caja de ahorros?) consultando el Cuaderno de ejercicios (Fajardo, M. y S. González, 1995, p. 26.)

Pero el profesor de español de los negocios, al abordar un tema específico, no debe olvidar en ningún caso que es un profesor de lengua y no un economista o un hombre de negocios.

Sin embargo, como apunta Chirnside, A. (1986), en algunas situaciones en que los estudiantes tienen una gran cantidad de información sobre un tema de su especialidad, su motivación es exclusiva y fuertemente instrumental, por lo que se podría llegar de manera abierta a una situación de resistencia y sabotaje de las actividades lingüísticas. Chirnside sugiere que el papel efectivo y aceptable de la mayoría de los profesores de español de los negocios sea, además de profesor de lengua, un profesor que transmita conocimientos no aprendidos en los cursos de su especialidad. Como, por ejemplo, enseñar conocimientos que las lecturas especializadas asumen, de manera equivocada, que el estudiante conoce. Por tanto, habrá veces que deberemos apartarnos de los temas principales y darnos cuenta de que hay temas que no explica un profesor especializado en una facultad de cien-

cias económicas. Por ejemplo, la importancia de las diferencias culturales a la hora de hacer negocios, o las estructuras propias de una conversación telefónica cuando se llama a una empresa.

Todas las sugerencias que se han hecho hasta el momento van encaminadas claramente a cubrir la necesidad de preparación y de conocimientos que tiene el profesor de español de los negocios sobre la especialidad de sus alumnos, aunque no deba ser un experto en el tema. Si bien es verdad que hay autores que piensan que la integración tema-lenguaje es más apropiada cuando el estudiante tiene un nivel bajo en la especialidad, nosotros añadiríamos también un bajo nivel de lengua, ya que no es capaz de expresar en español ni la mitad de la mitad de lo que quiere, ni tampoco, por lo tanto, puede preguntar mucho. Así que el profesor de lengua puede, en poco tiempo, hacer frente al escaso contenido.

Como hemos visto, el camino que debe recorrer un profesor de español para ser un buen profesor de español de los negocios no es un camino de rosas. Se requiere mente abierta, buena disposición, entusiasmo, más esfuerzo, más dedicación que un profesor de español general, mayor flexibilidad para intentar nuevos enfoques y métodos, y formación adicional, o como alguien me comentó una vez, tener un océano de conocimientos de un centímetro de profundidad.

Bibliografía

- Adams Smith, D. (1983) ESP teacher-training needs in the Middle East. *ESP journal*. Vol. 2, 1, pp. 37-8.
- Chirnside, A. (1986) *Talking for specific purposes*. Harper, D. (ed.) Esp for the university. Oxford, Pergamon, pp.141-148
- Crofts, J. N. (1981) *Subjects and objects in ESP teaching materials*, Selinker, Tarone and Hanzeli, English for academic and technical purposes: studies in honor of Louis Trimble. Rowley, Mass, Victor Hanzeli, editors, pp. 146-53.
- Fajardo, M., González, S. (1995) *Marca registrada. Español para los negocios*. Universidad de Salamanca-Santillana, Madrid.
- Johns, T. F. (1981) Some problems of a world-wide profession. *ELT journal*. British Council. London University Press, pp. 16-22.
- Robinson, B. (1991) *ESP today. A practitioner's Guide*. Prentice Hall.
- Scott-Barret, F. (1989) How technical can you get? *Language Training*. Vol. 10,1.
- Selinker, L. (1979) On the use of informants in discourse analysis and Language for specialized purposes. *IRAL*. Vol. XVII, 3, pp. 189-215.
- Stevens, P. (1988) *The learner and teacher of ESP*. Chamberlain and Baumgardner.
- White, G. (1981) *The subject specialist and the ESP teacher*. Oxford, Lexden Centre Ltd.
- Zuck, L. V., Zuck, J. (1984) *The main idea: Specialist and non-specialist judgments*. Pugh and Ulijn, pp. 130-5.

La ejercitación formal en una clase de español para profesionales

Jaime Corpas Viñals

Editorial Difusión (España)

Para realizar este análisis y reflexión sobre la tipología de actividades para la ejercitación formal en una clase de español para profesionales me he basado en mi experiencia en la redacción y elaboración de métodos de español y, concretamente, en mi experiencia como coautor y redactor del manual de español orientado al mundo del trabajo *Socios 1 y 2* (1999 y 2000), llamado en Holanda y en Alemania *Colegas 1 y 2* (2000 y 2001).

El método en el que he estado trabajando es un material orientado al mundo laboral en un sentido amplio, es decir, es un curso dirigido a estudiantes de diferentes ámbitos y profesiones. Cuando en el título de este taller hablo de “profesionales” me refiero a todo aquel que necesite el español o vaya a necesitarlo para desenvolverse en el trabajo, desde un recepcionista a un directivo de una empresa. Para este grupo se hace difícil establecer una programación muy específica porque sus necesidades pueden ser muy variadas, aunque sí tienen algo en común que los distancia de los alumnos que estudian español por otras razones: su motivación tiene que ver con el ámbito laboral.

A pesar de lo heterogéneos que puedan ser estos grupos podemos determinar motivaciones y temas que puedan ser del interés general de estos colectivos. Por esa razón, el modelo de enfoque por tareas puede ser idóneo para este tipo de alumnos. Las unidades didácticas se pueden estructurar en torno a productos o tareas finales que pueden tener una relación directa con este grupo de alumnos. Me refiero a tareas finales como “presentar una empresa”, “redactar un informe” o “pronunciar un discurso”.

Con estas tareas vamos a proponer a los alumnos que elaboren un producto final y para ello, en las actividades que realicen a lo largo del proceso, hasta llegar a esa tarea final, su atención se centrará en el significado, de manera que las formas lingüísticas que utilicen tengan sentido. De esa forma conseguiremos que los actos comunicativos que propongamos a nuestros alumnos sean reales, semejantes a los que se dan fuera del aula. Para ello, aprovecharemos el contexto que nos da el aula, a fin de dotar a nuestras actividades de realidad y partiremos de la identidad de nuestros alumnos para que sus actos comunicativos sean auténticos.

La siguiente actividad está pensada para que la realicen profesores de E/LE y quiere ser un ejemplo de tarea que implica a los participantes y tiene en cuenta el contexto en el que éstos se encuentran y su identidad (su experiencia y su bagaje personal). Es una propuesta que permite llevar a cabo una interacción en español dando un sentido al acto comunicativo.

ACTIVIDAD:

1. En parejas. Queréis abrir la mejor escuela de español de los negocios de este país. ¿Cómo pensáis que tiene que ser?
2. Explicad a vuestros compañeros cómo va a ser vuestra escuela de español de los negocios. Después, decidid cuál es la mejor de las propuestas.

Como he dicho anteriormente, una de las características del enfoque por tareas es que los alumnos tienen un motivo para utilizar la lengua: llegar a un producto o tarea final. En la siguiente lista incluyo posibles tareas finales, todas ellas extraídas de *Socios 1 o Socios 2* (Editorial Difusión):

- Presentar una empresa
- Hacer gestiones en una ciudad desconocida
- Valorar un proyecto
- Organizar la agenda de trabajo de una semana
- Elegir un día y un lugar para celebrar una comida de trabajo
- Elegir una oferta de viaje
- Encontrar un trabajo
- Elegir un banco para pedir un crédito
- Redactar un informe
- Encargar el diseño de una página web
- Pronunciar un discurso

Este producto final nos va a servir para:

- establecer los límites de la tarea (el alumno va a saber hasta dónde tiene que llegar),
- fomentar la autoevaluación (si el alumno consigue realizar ese producto final le servirá para comprobar si ha cubierto con éxito el objetivo que tenía marcado),
- y hacer que el alumno se guíe por unas intenciones comunicativas.

Para poder llegar a cubrir una tarea final y desarrollar la competencia comunicativa es también imprescindible la ejercitación formal. Sin embargo, cuando se habla de práctica, son todavía frecuentes las referencias a actividades que el alumno resuelve de forma mecánica, sin atender a la significación de los diferentes recursos lingüísticos practicados y sin considerar los contextos de uso.

Observemos los siguientes ejercicios. Son ejercicios de práctica, modelos de ejercicios que aparecen en algunos manuales de español. Todos ellos son propuestas que no recogen los principios comentados anteriormente, bien por ser ejercicios descontextualizados, porque las muestras de lengua son falsas o no permiten la comprensión del fenómeno o porque carecen de claridad o no tienen en cuenta la identidad del aprendiz.

1. Transforma los verbos del Infinitivo al P. Indefinido.

1. (Nosotros, concertar) una cita.
2. Ayer (ella, llegar) a las cinco de la tarde.
3. ¿Por qué no (tú, ir) a la oficina?

2. Completa según el modelo:

COCHE Es mi coche. Es mío.

1. hermano
2. empresa
3. camisa
4. oficina
5. calculadora

3. Sustituye las palabras subrayadas por pronombres átonos.

Di el regalo a Antonio anteayer.
 Pongo las maletas en el armario.
 He prestado el coche a Ignacio.
 He dejado la máquina a Esteban.

4. Pide permiso para hacer estas cosas:

Ejemplo: ¿Puedo llamar por teléfono?
 ¿Podría llamar por teléfono?

- | | |
|-----------------------|----------------------------|
| - llamar por teléfono | - utilizar la fotocopidora |
| - encender la luz | - preparar un café |
| - abrir la ventana | - cerrar la puerta |

5. Construye pequeños diálogos según el modelo.

- ¿Qué te parece este jersey?
- Me gusta mucho. Me parece muy bonito.
- No me gusta nada, prefiero el otro.

| | | |
|------------|----------|----------|
| falda | moderno | amarillo |
| camisa | caro | verde |
| pantalones | elegante | rojo |
| vestido | cómodo | negro |
| bolso | barato | blanco |
| zapatos | grande | claro |

En las actividades anteriores el alumno no tiene ningún motivo para usar la lengua, no quiere transmitir nada a nadie, sólo hace ejercicios de mecanización. En la ejercitación formal, cuando queremos practicar lengua, cuando queremos fijar estructuras debemos tener en cuenta que:

- la ejercitación de contenidos debe estar contextualizada;
- tenemos que propiciar el uso de diversas estrategias para acostumbrar al alumno a descubrir por sí mismo el funcionamiento de reglas;
- y sobre todo, tenemos que intentar dotar de sentido a las producciones lingüísticas vinculándolas a su propia identidad (sus experiencias, su punto de vista...).

Pasemos a ver algunos ejemplos de ejercicios centrados en la ejercitación de diferentes aspectos formales: gramaticales, fonéticos, de desarrollo de destrezas, etc. Todos ellos centrados en contextos laborales o en situaciones ligadas al mundo del trabajo y que tienen en cuenta los principios expuestos anteriormente: el contexto, la identidad del alumno y una intención comunicativa. (Todos los ejercicios provienen del *Cuaderno de ejercicios de Socios 1*.)

- Gramática:

1. ¿Compartes los gustos de esta persona?

1. Me gusta trabajar sola.

A mí no

2. No me gustan las reuniones de trabajo.

3. Me encanta hablar por teléfono.

4. Me gusta levantarme temprano.

5. No me gusta escribir cartas.

2.a. Lee las siguientes frases. Todas son correctas.

1. –La empresa está en crisis debido a la mala gestión.

–La empresa está en crisis porque la gestión ha sido mala.

2. –Han aumentado las ventas debido a un crecimiento en la demanda.

–Han aumentado las ventas porque ha crecido la demanda.

3. –La compañía ha perdido pasajeros debido a los numerosos retrasos en los vuelos.

–La compañía ha perdido pasajeros porque los vuelos han tenido numerosos retrasos.

2.b. Ahora completa el cuadro.

Porque y debido a expresan causa.

Utilizamos _____ antes de un nombre (acompañado o no por un adjetivo), en cambio, usamos _____ antes de una frase completa (que contiene un verbo).

- Vocabulario:

3. Todas estas cosas se hacen cuando viajas en avión. Ordénalas.

| | | |
|--------------------------------|--------------------------------|----------------------|
| reservar el billete | aterrizar | facturar el equipaje |
| pasar el control de pasaportes | despegar | recoger el equipaje |
| subir al avión | esperar en la sala de embarque | bajar del avión |

- Expresión escrita:

4. Haz una lista con todo lo que tienes que hacer esta semana. Después, organiza tu agenda.

- Comprensión lectora:

5. En un periódico español han aparecido estos tres anuncios. Imagina que tienes un capital de 150.000 euros que quieres invertir para abrir un negocio en España. Elige uno de los tres y explica tu elección (intereses personales, inversión, amortización, rentabilidad, etc.).

- Expresión oral:

6.a. Marca las frases con las que estás de acuerdo.

- Lo más importante en el trabajo es ganar mucho dinero.
- Para ser un buen profesional es más importante la formación que la experiencia.
- Para encontrar un buen trabajo es muy importante tener buena presencia.

6.b. Comenta con tus compañeros las frases que has marcado.

- En mi opinión, el dinero no importa. Me parece más importante...
- Estoy de acuerdo contigo.

- Comprensión auditiva:

7. Vas a escuchar tres mensajes de tres contestadores. ¿De quién crees que son? Escribe el número que corresponda.

| | | |
|------------------|----------------|----------------|
| de un estudiante | de una empresa | de una familia |
|------------------|----------------|----------------|

- Fonética:

8. Escucha cómo se pronuncian estas palabras en español. ¿Se pronuncian igual en tu lengua?

| | | |
|----------|---------|-----------|
| paté | leasing | dossier |
| chárter | barman | master |
| bit | kilo | stand |
| catering | hobby | marketing |
| flash | holding | parking |

- Cuestiones culturales:

9. ¿Cómo tratarías en España a las siguientes personas, de tú o de usted? ¿Y en tu país? Coméntalo después en la clase con tus compañeros y con tu profesor.

| ¿TÚ O USTED? | EN ESPAÑA | EN TU PAÍS |
|--|-----------|------------|
| 1. En un restaurante de lujo: a los camareros. | | |
| 2. Vas a cenar a casa de un amigo: a sus padres. | | |
| 3. En un congreso: a tu compañero de asiento. | | |
| 4. En el avión: a una azafata. | | |
| 5. Estás alojado en un hotel: al recepcionista. | | |

En resumen, tal como se muestra en las actividades anteriores, la ejercitación formal, es decir, la práctica y fijación de la lengua, facilitará la interiorización o la mecanización de los contenidos lingüísticos, siempre y cuando no nos distanciamos de la significatividad de las actividades que proponemos a nuestros alumnos.

Bibliografía

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

Corpas, J., Martínez, L., (1999) *Socios 1, Cuaderno de ejercicios*. Barcelona, Difusión.

Martínez, L., Sabater, M., (2000) *Socios 2, Libro del alumno*. Barcelona, Difusión.

Estaire, S. (1990) La programación de unidades didácticas a través de tareas. *Cable*, (5), 28-39.

González, M., Martín, F., Rodrigo, C., Verdía, E., (1999) *Socios 1, Libro del alumno*. Barcelona, Difusión.

Martín Peris, E., Sans Baulenas, N., (1997) *Gente*. Barcelona, Difusión.

Nunan, D. (1989) *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid, Cambridge University Press.

- Otero, J. (1999) *Demografía de la lengua española. En El español en el mundo.* Barcelona, Plaza y Janés.
- Zanón, J. (1999) *La enseñanza del español mediante tareas.* Madrid, Edinumen.
- Zanón, J. (1990) Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Cable*, (5), 19-27.

Cómo enseñar español de los negocios y disfrutar haciéndolo

Montserrat Bovet, Marisa de Prada

Editorial Edelsa (España)

Estamos aquí para presentar una serie de actividades relacionadas con el libro *Hablando de negocios* de Marisa de Prada y Montserrat Bovet.

El libro consta de diez unidades que recogen distintos aspectos del mundo de la empresa. En cada unidad podemos encontrar un diálogo introductorio del tema, ejercicios gramaticales, una lectura y una comprensión auditiva. En el mismo libro, al final, se incluye una clave, la transcripción de las audiciones y un glosario en tres idiomas.

A lo largo de estos últimos años hemos utilizado el libro en clase, lo hemos actualizado y se nos han ocurrido mil formas distintas de explotarlo. De entre todos los juegos y actividades que pueden estar basados en *Hablando de negocios* hemos escogido para trabajar juntos, dos actividades: una negociación y la explotación de una lectura.

Actividad I

¿Por qué realizar una actividad de negociación en una clase de ELE?

Un buen motivo para ello es que este tipo de actividad permite la práctica de las cuatro destrezas fundamentales de la enseñanza de idiomas de un modo natural y compensado. Se trata, además, de un ejercicio que integra un amplísimo número de funciones, tanto comunicativas como de interacción social. Otra buena razón para llevar una negociación a la clase es que se trata de un tipo de actividad en la que los aprendices suelen involucrarse con gran facilidad e interés. Se trata, en suma, y en nuestra particular opinión, de un instrumento de enorme e incuestionable valor didáctico.

Una actividad de negociación: INDUSTRIAS LANTER - ALGOLÁ S.A.¹

Inicialmente, y como introducción a la actividad, se distribuye a los aprendientes en grupos de cuatro para que discutan sobre qué es una negociación e intenten dar una definición consensuada del término. Transcurrido un tiempo, se hace una puesta en común: los representantes de cada grupo leen su propuesta de definición; se comenta en qué coinciden unas y otras y qué las separa. Se intenta, por último, llegar a un acuerdo para dar una definición única que pueda ser aceptada por todos.

A continuación, se anuncia a los aprendientes las características básicas de la negociación que van a llevar a cabo: dos empresas entre las que existe una relación comercial discuten las condiciones de una posible compra de una de ellas (ALGOLÁ S.A.) por parte de la otra (INDUSTRIAS LANTER). Los representantes de cada una de las

1. Actividad incluida en el libro De Prada, M., Bovet, M. (1992): *Hablando de negocios*, Edelsa-EDI 6. pp.143-144.

compañías (uno por empresa) se reúnen para tratar el tema, comunicarse las condiciones bajo las que aceptarían realizar la operación e intentar llegar a un acuerdo global tras estudiar cada uno de los puntos que la otra parte quiere discutir.

Después de repartir entre los aprendientes los papeles del representante del comprador (INDUSTRIAS LANTER) y del vendedor (ALGOLÁ S.A.), se forman dos grupos, integrado cada uno de ellos por el conjunto de aprendientes que van a representar a una misma empresa. Con los grupos así formados, se reparte entre sus componentes la información que precisan para realizar la negociación; los que hagan el papel de representantes de INDUSTRIAS LANTER recibirán un documento que incluye datos sobre su empresa y las condiciones óptimas bajo las que les interesaría que se realizara la compraventa (y entre las que un precio razonable es sólo una más); los que representen a ALGOLÁ S.A. recibirán información similar, referida, en este caso, a su compañía.

Cuando cada aprendiz ya haya leído detenida e individualmente el documento recibido, se pasa a una discusión general dentro de los grupos para verificar si todos han entendido bien la situación y el objetivo que persiguen y para discutir las posibles estrategias de negociación que pueden poner en práctica para alcanzarlo sin ceder demasiado a la otra parte. El objetivo de esta parte de discusión en grupos es, al margen de la práctica de la lengua (propósito general y último de toda la actividad), permitir que aquellos aprendientes con escasos o nulos conocimientos en materia de negociación se beneficien de la experiencia de sus compañeros con más práctica o imaginación en este campo concreto. De este modo, se favorece que todos comiencen la actividad estando mismamente familiarizados con el tema.

Por último, comienza la negociación propiamente dicha. Se forman parejas integradas por un representante de cada una de las empresas y comienzan a negociar las condiciones de la posible compraventa. En el documento que han recibido figuran una serie de puntos que a cada parte le interesaría discutir y en los que desea que la otra compañía ceda. Sin perder de vista que todos estos puntos han de merecer la atención del aprendiente-representante, el grado de relevancia que éste asigne a cada uno de ellos en relación con el resto debe quedar a su albedrío.

No es recomendable la imposición de llegar a un acuerdo, pero sí se debe animar a los aprendientes a alcanzarlo sin dejarse vencer por las dificultades iniciales (pues es habitual que nadie se ponga a ceder desde el principio y de buenas a primeras). El aprendizaje y la diversión están asegurados.

Esta actividad admite la realización simultánea de numerosos ejercicios asociados o de refuerzo. Aunque ya hemos comentado que una negociación favorece la práctica de numerosas y variadas funciones sociales y comunicativas, podemos considerar que algunas de éstas destacan por ser, de alguna manera, más características de ella. ¿Por qué no dedicarles una atención especial e incluir un ejercicio para la presentación o refuerzo de algunas de ellas? Sugerimos, como actividad previa, repartir entre los aprendientes una serie de cartulinas en las que figuren exponentes de determina-

das funciones cuyo uso en una negociación es casi obligado (como, por ejemplo, muestras de acuerdo o desacuerdo).² Los aprendientes habrían de clasificar los exponentes en grupos según la función que desempeñan y establecer un nombre genérico para cada una de estas funciones (como “mostrar desacuerdo”). Más tarde, durante la fase de negociación en parejas, los aprendientes, provistos todos ellos de cierto número de cartulinas, habrían de descartarse de ellas arrojándolas al suelo a medida que van utilizando los exponentes que en ellas figuran.

Actividad II

¿Cómo explotar una lectura?

Las posibilidades de explotación de un texto son enormemente variadas. La que les sugerimos aquí se caracteriza, por un lado, por el equilibrio entre las prácticas de comprensión escrita y oral y, por otro, por el relevante papel que se le reserva a la de la expresión oral.

La actividad precisa cierto trabajo previo de preparación. Se selecciona un texto cuya estructura interna permita su división en cinco partes de similar extensión o densidad informativa.³ Una vez realizada la división, los fragmentos del texto se numeran, siguiendo su orden original, del 1 al 5. A continuación se fija cada uno de ellos en la pared dejando suficiente distancia entre uno y otro.

Ya en el aula con los alumnos, se distribuye a los aprendientes en grupos de cinco y se asigna a cada uno de ellos un número del 1 al 5 (el número de partes en que se ha dividido el texto seleccionado). A continuación, se pide a los aprendientes que abandonen el grupo en que se encuentran y que formen nuevos grupos. Cada uno de estos nuevos grupos estará constituido por los aprendientes a los que se les ha asignado el mismo número, de forma que el resultado será cinco nuevos grupos, cada uno de ellos formado por aprendientes que comparten el número que se les asignó. El siguiente paso es pedir a cada uno de estos grupos que se sitúe delante y lea el fragmento cuyo número coincida con el suyo. Una vez lo han leído, comentan con sus compañeros de grupo su opinión respecto al texto, discuten qué partes de éste son más importantes y se aseguran de haberlo entendido todo.

Seguidamente, se forman de nuevo los grupos originales, aquellos que estaban compuestos por cinco aprendientes a los que se les asignó números del 1 al 5. El trabajo de cada uno de los miembros de los grupos así formados es informar a sus compañeros de grupo del contenido del fragmento que le ha correspondido leer a él. No está permitido tomar notas escritas: se trata de información que los aprendientes deben procurar retener. Una vez los cinco miembros de cada uno de los grupos han expuesto su parte del texto, se reparte entre los aprendientes una serie de preguntas sobre el contenido del mismo. Estas preguntas deben ser respondidas de modo individual y por escrito. La actividad termina con una puesta en común.

2. Algunas de estas exponentes y funciones, así como otras actividades y ejercicios, pueden encontrarlos en *Hablando de negocios*, p.133.

3. El material que empleamos en este taller de trabajo con textos podrán encontrarlo en *Hablando de negocios*, p. 33.

El lenguaje comercial en la industria cerámica

Miquel Àngel Castillo Muñoz, Javier Sebastià Jordà

Escola Oficial d' Idiomes de Castelló, Càmara de Comerç de Castelló (Espanya)

0. Introducció

Comprar y vender son dos de las actividades más antiguas del mundo. Recordemos que las personas que entran al mundo comercial requieren una cualidad especial como agentes de negocios. Claramente, no todos la poseemos pero reconocemos a los que la tienen. El curso que presentamos aborda los aspectos lingüísticos de esta cualidad, especialmente en el área de léxico específico, pero no es un curso de estrategias de negocios. Los profesionales deben adquirir las habilidades comerciales con la práctica en el campo que nos ocupa: la industria cerámica. En su vertiente más práctica el curso los aproxima a ese mundo de la negociación. Así, las tareas que los alumnos han de realizar corresponden a las que se encontrarán una vez entren al campo profesional que nos ocupa.

El curso es el resultado del trabajo conjunto de dos profesores de lenguas extranjeras (inglés y francés) que han creído que el campo del español para fines específicos se ha de ampliar en sus ofertas para cubrir las crecientes demandas. En concreto, la preparación de esta guía se ha llevado a cabo después de la experiencia en el campo de la industria cerámica y años de práctica didáctica en diversos ámbitos. Todavía no se ha llevado a la práctica pero la vamos a ofertar en diciembre en la Cámara de Comercio de Castellón y queremos que se realice el curso para este próximo mes de julio.

1. Aspectos didácticos. Contenido del curso

Esta guía se ha diseñado como un curso inicial de español para fines específicos para aquellas personas extranjeras con un nivel intermedio previo, es decir, con un vocabulario aproximado de unas 1.500 palabras que quieran conocer el lenguaje del mundo de la cerámica. El curso es también accesible para personas con un nivel pre-intermedio si ya conocen una lengua de léxico románico, incluyendo el inglés, por cuanto su vocabulario incluye también en gran medida este léxico.

Los textos y las actividades se han creado para aquellas personas que tienen el castellano como lengua extranjera y que en su quehacer profesional necesitarán esta lengua, sobre todo en su vertiente oral. El curso se ofrece para un número de alumnos menor de 20. La variedad y flexibilidad del curso (unas 50-60 horas presenciales en tres semanas, a las cuales deben añadirse unas 25 horas de trabajo autónomo fuera de la clase) permite cubrir las áreas más comunes en esta área de los negocios. Cada breve unidad (11 en total) consta de textos de comprensión con introducción situacional, junto con actividades de vocabulario y de uso del español; a todo ello se añade la aportación de documentos comerciales auténticos y ejercicios basados en ellos. Además se muestran diversas técnicas de trabajo autónomo y se ofrece la respuesta a los ejercicios, con el fin de que el libro pueda ser útil en procesos de autoaprendizaje.

Una particularidad del material es que es mayormente bilingüe español/francés. Creemos que los textos bilingües permiten la penetración del curso en países francófonos, especialmente en aquellos países que usan el francés como lengua internacional y lengua románica de contacto. Igualmente, creemos que el camino que ha abierto el inglés para fines específicos producirá ejemplos similares con español/inglés, hecho que permitirá penetrar en países con esta última como lengua franca (casos de la República Sudafricana o Grecia).

2. El mundo de la cerámica: una industria activa

La cerámica ha tenido un papel importante en las primeras civilizaciones. Encontramos restos de alfarería en todos los rincones del planeta. La península ibérica participa de esta cultura a nivel de avances técnicos desde el siglo XI, gracias a los árabes, con las baldosas cerámicas.

La Europa cristiana tiene en el levante hispánico un punto de contacto para asimilar un nuevo saber. Así el municipio valenciano de Manises, en la Corona de Aragón, recoge una tradición de cerámica con reflejos metálicos desde el s. XV. El puerto de Valencia exporta en este siglo a todo el Mediterráneo (Venecia, Nápoles o Turquía). El Renacimiento ve aparecer la técnica de la decoración sobre la pieza cuadrada bizcochada, que resultó ser un gran éxito comercial. Los avances químicos del XVIII con la composición de pastas y esmaltes nos llevan al mundo proto-industrial del XIX con los primeros catálogos impresos para la Exposición Universal de Barcelona de 1888.

En nuestros días, con la tercera renovación tecnológica en los años 80 (gas natural) la industria ha tenido un desarrollo espectacular, llegando en el año 1995 a ofrecer trabajo directo a unos 17.000 empleados y a tener un valor de producción de 345 millones de pesetas. En total, la cerámica ocupa un 22% de la producción industrial del País Valenciano que se exporta en su mayoría (50% va a Alemania, Francia y Reino Unido). Por otra parte, los usos también evolucionan: en este nuevo siglo, las baldosas cerámicas no se reservarán para espacios interiores y los nuevos “pavimentos de alto tránsito” se pueden ya ver en ambiciosos proyectos arquitectónicos.

3. Breve comentario lingüístico al lenguaje comercial de la industria cerámica

Los lenguajes de especialidad no se diferencian de los ámbitos de uso cotidiano por regirse por reglas lingüísticas distintas. La diferencia está en que al expresarse en el modo propio que los ocupa utilizan adicionalmente términos específicos y, también, con frecuencia, términos ordinarios con un sentido especial o teórico, cuyos significados dependen de la disciplina técnico-científica. Por consiguiente, sólo resultan totalmente comprensibles para los que comparten este tipo de conocimiento. El rasgo fundamental, pues, de los textos técnicos, en tanto tales, es la terminología.

Por otra parte, en nuestro campo –la industria cerámica– los textos escritos que utilizamos son informativos en su mayor parte y por tanto denotativos, pero disponemos de textos publicitarios que tienden a la persuasión con varios grados de sutileza. Asimismo, la negociación requiere un componente oral, de contacto personal, que precisa de un lenguaje transaccional: de negociar, en suma. Esta característica obliga a

conocer las máximas de la compra y venta de productos, de la argumentación y la persuasión.

La adjetivación se reduce a lo indispensable y con frecuencia se trata de términos específicos, propios de la terminología; es decir, tiene un valor estipulado dentro de cada disciplina. Pensemos, por ejemplo, en la clasificación de los minerales utilizados como materias primas para la elaboración de baldosas cerámicas; los adjetivos como duro, frágil, brillante, pesado y otros tienen valores clasificadores muy precisos.

Las características de la terminología científico-técnica se atienen a ciertas exigencias que impone la transmisión de un saber específico. La univocidad, la universalidad, la permeabilidad para los préstamos y la evolución son las características más notables de la terminología técnica. Así en los catálogos de productos cerámicos los nombres de las piezas están claramente indexados por su nombre y referencia. En el mundo de la cerámica el uso de un lenguaje poético queda para los colores o los nombres artísticos de los productos, caso de “piel natural-3”.

La actividad científica y técnica necesita imperiosamente intercambiar conocimientos para su progreso. Tiene que sortear, pues, no sólo el escollo de la multiplicidad de significados que los términos tienen o pueden adquirir dentro de cada lengua particular, sino también las ambigüedades propias de la traducción de una lengua a otra. La mayoría de los términos científicos se asimilan en todas las lenguas por dos primeros procedimientos: incorporación sin cambios (préstamo) y pequeña adaptación. La lengua con más actividad científica es la que presta más términos. Por eso hay tantos, ahora, de procedencia inglesa. La permeabilidad del lenguaje científico permite el acceso a los textos especializados aunque estén escritos en lenguas que no se conozcan a fondo. Lo más importante para la correcta comprensión de ese tipo de textos es el conocimiento de las disciplinas de que tratan. Los tecnicismos evolucionan según evolucione la disciplina de que dependen. Esos términos no están sometidos al desgaste natural del uso común. Lo que ocurre es que algunos de los términos específicos pasan al lenguaje común.

Tanto para entender los contenidos como para enmarcarlos en las corrientes del pensamiento científico, lo ideal es tener una sólida formación general y, al mismo tiempo, específica. Pero vivimos en un mundo de realidades y limitaciones; además, la curiosidad y la necesidad de informarse e informar superan con creces el ámbito de una especialización.

4. Programa del curso

4.1 Objetivos

Describiremos brevemente nuestra meta y las prioridades lingüísticas del aprendiz. El estudiante de este curso se familiarizará en primer lugar con el lenguaje de la industria cerámica en contextos escritos y orales. Se persigue que sea capaz de expresarse adecuadamente en situaciones similares a las de la vida comercial real. Igualmente, ha de comprender textos auténticos del campo de la industria cerámica. Para ello necesita incrementar el vocabulario pasivo y adquirir estrategias de comprensión del léxico de los textos

(habilidades escritas) y activar unas estructuras orales que le permitan tener éxito en las actividades de negociación que conforman el curso (habilidades orales).

Habilidades orales:

- Negociar en una situación comunicativa concreta
- Presentar un producto real

Subhabilidades lingüísticas:

- a. Utilizar adecuadamente el vocabulario específico de la disciplina
- b. Manejar con soltura un set de fórmulas que muestran las principales funciones comunicativas (pedir información, disculparse, etc.)
- c. Encontrar maneras alternativas de expresarse cuando falta vocabulario (perífrasis, sinónimos, etc.)
- d. Adquirir la entonación del español

Habilidades Escritas:

- Comprender textos auténticos de acuerdo con unos objetivos específicos de lectura
- Rellenar documentos comerciales sencillos

Subhabilidades lingüísticas:

- a. Adquirir el vocabulario específico de la disciplina
- b. Entender la estructura de un texto de divulgación
- c. Escanear textos para encontrar la información que se precisa
- d. Comprender las expresiones dentro de un contexto
- e. Habitarse a documentos comerciales sencillos
- f. Descubrir estructuras en conversaciones y textos de prensa
- g. Preparar hojas de vocabulario para activarlas en la expresión oral

4.2 Metodología

Los alumnos se habituarán a hacer uso de textos auténticos del banco de textos que les hemos preparado (artículos, informes, revistas especializadas). A partir de la lectura de prensa general sobre el tema se irá adquiriendo un vocabulario práctico. Para aprender vocabulario buscaremos siempre la expresión en un contexto real.

Basándonos en nuestra Guía de Lenguaje Comercial para la industria cerámica se mostrará visualmente el vocabulario que conforma esta disciplina. A partir de unos textos iniciales, observaremos como los participantes podrán comprender los mensajes que tienen un apoyo escrito de textos bilingües en español/francés.

Observaremos cómo la selección de vocabulario, en función de su utilidad, facilita su aprendizaje así como el uso de varias técnicas para la retención memorística de las expresiones. Durante las sesiones mostraremos diversas maneras de aprender el vocabulario tales como un banco de expresiones, familias de palabras, fichas de seguimiento, mapas de lenguaje, etc.

Se presentarán fotocopias de actividades para la expresión oral de los alumnos, que son el contexto natural para asociar las expresiones con una situación. Las fichas dise-

ñadas enseñarán las diversas estrategias que se pueden utilizar para activar el vocabulario específico de la cerámica.

Para mejorar su repertorio lingüístico, los estudiantes deben estudiar y analizar las conversaciones que practicamos en clase. El aprendizaje de la lengua implica que podemos verbalizar libremente a partir de unas estructuras mínimas que hemos adquirido. Esta fase de verbalización es previa a la propia de hablar y es necesaria para mejorar la fluidez de los estudiantes. Por otra parte, la lectura en voz alta contribuye a la adquisición de los fonemas y la entonación del español. Para aprovechar el máximo del trabajo del estudiante se necesitará una práctica de las situaciones que se le ofrecen ya individualmente, en grupos de 2 ó 3, o colectivamente.

4.3. Sílabus

Dada la variedad de criterios posibles para el diseño de un sílabus, hemos decidido ofrecer una primera presentación ecléctica que ayude a mostrar qué es el curso. De cualquier forma, también consideraríamos correcto el establecimiento del sílabus de manera retrospectiva, una vez se confirmen los aspectos mostrados y trabajados después de la duración del curso (60 horas presenciales más el trabajo autónomo del alumno, que ofrece variaciones, obviamente). A partir de unas necesidades generales hemos confeccionado los materiales de la guía, que son de esta manera un principio que permite ir adaptando las actividades de clase a las necesidades de cada grupo de alumnos.

Reconocemos que, en un curso para fines específicos, la prioridad debe ser ganar un bagaje lingüístico que les ayude con las habilidades comerciales típicas que llevan a buen término los procesos de negociación. Así, las tareas han de acercarse y reflejar actos globales performativos (situaciones), donde el contexto afecta al significado.

Delante de esta complejidad, nuestra primera decisión ha sido la de adecuar las once unidades y secuenciarlas en orden de dificultad y frecuencia. Todo ello teniendo en cuenta que el criterio de desarrollo del curso se basa en un trabajo por tareas, entendidas como actividades significativas por ellas mismas que responden a situaciones propias del campo de la actuación comercial en la cerámica.

Entendemos que el aprendizaje léxico es el más importante, cuantitativamente, en un curso con fines específicos, sin olvidar que los ítems lingüísticos no aparecen aislados. Desde el punto de vista más estructural, hemos situado la utilidad de las diversas estructuras intuitivamente, considerando que los estudiantes tienen un nivel mínimo para realizar las tareas que les asignamos.

En cuanto a los contenidos lingüísticos, sería necesario describir los ítems léxicos seleccionados y las estructuras que queremos activar. Estos dos tipos de contenidos quedan fuera, por ahora, de nuestro objetivo que no es otro que la preparación de una guía mínima, pero útil, del lenguaje comercial.

Recordamos que cada breve unidad consta de textos de comprensión con introducción situacional, actividades de vocabulario y de uso del español con la aportación de documentos comerciales auténticos y ejercicios con soluciones basados en ellos. Entre las

situaciones o actos performativos globales, podemos señalar: coger o dar información por teléfono, trabajando con números, quejarse por teléfono, tomar parte en reuniones, negociar, presentar, socializar, describir tendencias; en un sentido más metalingüístico, previo a la adquisición de las habilidades prácticas, destaca la observación de la estructura de los tipos de documentos con los que se trabaja: informes, cartas, etc.

Un posible sílabus incluiría, pues, uno o varios de los siguientes planteamientos:

- a. Situaciones a resolver: el vendedor contacta con posibles clientes, presentación de un producto, la feria de Bolonia, qué dice la prensa, etc.
- b. Una presentación de los temas que trataremos en el curso:
 - Horarios de apertura
 - Tarjetas de presentación
 - Productos
 - Ficha técnica de la empresa
 - Agenda de la profesión
 - Los profesionales
- c. Tareas a ejecutar:
 - escuchar conversaciones telefónicas,
 - conversar, presentar posiciones,
 - presentar productos,
 - debatir,
 - lectura de informaciones “auténticas”: rellenar documentos comerciales sencillos.

4.4 Materiales

- A. El trabajo en el aula
 - A.1. Dossier de materiales del alumno con las 11 unidades con las soluciones.
 - A.2. Cassette con las actividades de comprensión grabadas
- B. Material de lectura
 - B.1. Banco de textos a partir de artículos de revistas del sector
 - B.2. Noticias de la prensa local
 - B.3. Cuadernillos especiales de las ferias de cerámica dos veces al año
 - B.4. Dos artículos de fondo socio-cultural (sobre la historia de la cerámica y la industria en nuestros días)
- C. De referencia durante las clases:
 - C.1. Diccionario de la cerámica –4 páginas– (adaptado a las necesidades de los alumnos)
 - C.2. Listado de términos genéricos que cambian a un sentido más específico (4 páginas)

4.5 Evaluación

Los alumnos han de asistir al 80% de las sesiones y se dará un certificado de aprovechamiento.

Se harán dos pruebas, consistentes en presentar un dossier escrito y realizar una prueba oral.

Dossier escrito: Individualmente se confeccionará un dossier con las expresiones útiles (pasivas y activas) a partir de un banco de textos de lectura para mostrar la adquisición de vocabulario específico.

Prueba oral, que consta de dos tareas:

Tarea 1- Individual: Presentar un producto comercial cerámico (tipo monólogo).

Tarea 2- Parejas: Conversación a partir de dos situaciones propuestas. En esta tarea los alumnos sólo podrán disponer de un pequeño guión de la conversación preparada sin poder tener las preguntas/repuestas totalmente escritas.

Anexo 1. Presentación de la negociación

A. LA NEGOCIACIÓN: ARGUMENTAR

La negociación es la acción de llevar a buen término los negocios. Tiene 4 estadios:

1. Voluntad de negociar>
2. Esta acción necesita al menos dos interlocutores>>
3. Ambos deben pensar que han triunfado en la negociación>>>
4. Cualquier concesión por una de las partes debe conllevar otra concesión por la otra parte.

B. PREPARACIÓN DE LA NEGOCIACIÓN

1.- QUIÉN. Conocer al interlocutor

¿Es un colega?: agente, importador, futuro asociado...

¿Es un comprador?: usuario del producto

¿Cuál es su conocimiento del mercado?, ¿del producto?, ¿de los precios?, ¿de la competencia?

¿Cuáles son sus poderes de decisión?

¿Qué lugar ocupa en el mercado?

¿Cuáles son sus objetivos y sus necesidades?

¿Cuál es su personalidad?

2.- DÓNDE. Conocer el lugar

Conocimiento del país:

Usos y costumbres

Historia y actualidad políticas y económicas

Legislación (derecho comercial)

Cultura comercial: psicología, jerarquía, etc.

Lugar de la negociación:

En el punto de venta del cliente, en la zona de expansión económica, o bien neutra (feria o salón internacional)

Materiales de comunicación disponibles: fax, correo electrónico, video...

3.- CUÁNDO. Conocer el momento

Conocer los periodos vacacionales, los días festivos

Conocer los horarios comerciales

Conocer el periodo más propicio de negociación para su cliente.

4.- QUÉ. Preparar el contenido de la negociación.

Colega:

La negociación tratará sobre todos los elementos del contrato de distribución, representación... y principalmente sobre:

- la territorialidad
- la exclusividad
- los márgenes
- la comunicación (publicidad, promoción...)
- el servicio post-venta.

Comprador:

La negociación tratará sobre todos los elementos del contrato de venta y principalmente sobre:

- las cantidades
- los precios
- la duración del crédito
- la garantía
- los plazos de entrega
- el servicio post-venta
- el modo de transporte.

Anexo 2 Tipología de las baldosas cerámicas

Las baldosas cerámicas son placas de poco espesor generalmente utilizadas para revestimiento de suelos y paredes.

Se fabrican a partir de composiciones de arcillas y otras materias primas inorgánicas, que se someten a molturación y/o amasado, se moldean y seguidamente son secadas y cocidas a temperatura suficiente para que adquieran con carácter estable las propiedades requeridas.

Las baldosas cerámicas pueden ser no esmaltadas (UGL) o esmaltadas (GL). Las baldosas no esmaltadas se someten a una cocción única; las baldosas esmaltadas reciben una cubierta vitrificable entre una primera y una segunda cocción (bicocción) o antes de la única cocción (monococción).

Las denominaciones y descripciones que siguen tienen presente los criterios objetivos utilizables, de carácter técnico, arancelario u otros, así como la terminología comercial más utilizada. Pero no hay definiciones ni denominaciones normalizadas o generalmente aceptadas de los diferentes tipos de baldosas cerámicas, por lo que al utilizar las denominaciones que se proponen puede ser necesario hacer las precisiones oportunas, particularmente en los casos en que así se advierte.

En las páginas siguientes se describen varios tipos de baldosas cerámicas, con información sobre sus características, uso más frecuente, producción, aspecto, clasificación normalizada, etc.

| Tipos de baldosas cerámicas usuales en España | | | | | | |
|---|-----------|-----------|-----------------------|--------------|---------|----------------------------------|
| Tipo de baldosa | Soporte | Moledo | Medidas usuales (cm) | Espesor (mm) | Esmalte | Grupo norma ISO 13006 UNE 67-087 |
| 1. Azulejo | Poroso | Prensado | 10 x 10 a 45 x 60 | < 10 | Si | BIII |
| 2. Pavimento de gres | No poroso | Prensado | 10 x 10 a 60 x 60 | > 8 | Si | BIIb - BIIa |
| 3. Gres porcelánico | No poroso | Prensado | 15 x 15 a 60 x 60 | > 8 | No | Bia |
| 4. Baldosín catalán | Poroso | Extrudido | 13 x 13 a 24 x 40 | < 8 | No | AIIb - AIII |
| 5. Gres rústico | No poroso | Extrudido | 11.5 x 11.5 a 37 x 37 | > 10 | No - Si | AI - AIIa |
| 6. Barro cocido | Poroso | Extrudido | Gran variedad | > 10 | No | AIIb 2ª - AIII |

Anexo 3 Ficha técnica de una empresa.

| |
|--|
| <p><u>BRICOMAT, S.A.</u></p> <p>Sociedad Anónima</p> <p>Sede Social: Alcora Capital: 5.700.000 Pts. Carácter: familiar Antigüedad: 75 años Director General: Cristóbal Alonso Volumen de ventas: 1.650.000.000 Pts. Volumen Cerámica: 780.000.000 Pts. Ventas Cerámica: 389.000 m² Agencias Cerámica: 3: Madrid, Barcelona y Sevilla Precio medio de venta por m²: 985 Pts. Reparto compras / país: Francia --- 32%; Italia --- 34%; España --- 19%; Otros --- 15% Reparto de ventas por categorías profesionales: Empresas --- 59%; Negocios --- 31%; Particulares --- 10% Lista de marcas: Desvres, Roca, Piemme, Mosa, Gres de Valls, Korzilius, Novoceram, Emilceramica, Taugrès, Coem</p> |
|--|

ACTIVIDADES



Lectura y comprensión de texto



Presentar a la sociedad a la que no pertenece siguiendo este modelo (ejercicio escrito)



Comparar los diferentes modelos de presupuestos



Un nuevo cliente muy importante acaba de llegar. Describe la sociedad en que trabajas (oral)

Anexo 4

PIEDRA NATURAL: CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS

Roca de gran tenacidad y que presenta una ligera elasticidad tanto en suelos como en muros.

Resistente a la intemperie y a las heladas.

Resistente a la mayoría de los ácidos (excepto el ácido fluorhídrico) tanto concentrados o de alta temperatura.

Roca con un débil coeficiente de dilatación (menos de 8 % a 1.000° C).

Densidad media: 2,5.

Porosidad media: 22,4 %.

Roca esmaltable (resistencia pirosópica rara)

Temperatura de fusión entre 1250 y 1750° C.

Conductibilidad térmica media: 0,24 Kcal/h.m. °C.

Resistencia a la tracción (valor medio de una muestra de 78 bars, a temperatura ambiente y bajo presión atmosférica de 760 mm de mercurio).

Resistencia al cuarteado: valor medio de una muestra de 720 Kg/cm².

Resistencia a la compresión: valor medio de una muestra de 571 Kg/cm².

Anexo 5 Àrea de conversaci3n para activar la expresi3n oral

Escenas de la vida de V3ctor.

1. Conseguí mi primer trabajo. V3ctor ha acabado la carrera y busca empleo. Se encuentra en la piscina con Laura (compaÑera de universidad un aÑo m3s joven).

L: V3ctor, hace un siglo que no te veo.

V: Dos semanas y Alba me cuenta todo lo que haces.

L: Pues ya sabr3s que har3 las pr3cticas en CerVill.

V: ¡Claro! A m3 me fue bien. Clara, mi jefa, es muy competente y abierta.

L: Tengo que presentarme la 3ltima semana antes de Pascua.

V: Pues es ella quien se encarga. Le gusta enseÑar a la gente joven que aprende.

L: Y t3, ¿qu3? ¿Has encontrado algo?

V: MaÑana tengo mi tercera entrevista. Estoy algo desanimado.

L: No me lo creo. Ya sabes, a la tercera... toca. ¿D3nde es?

V: En ETC. ¿Tu hermano trabaj3 all3?

L: S3 dos aÑos. Su primera ex, Manuela, todav3a trabaja. Era muy simp3tica. Si te dan el trabajo, dale recuerdos m3os.

V: Un placer saludarla de tu parte. Piensa en m3 maÑana, ¿vale?

2. Vamos a mejor. Víctor habla con su hermana Marta de su promoción en ETC.

V: Marta, ya no estoy en prácticas.

M: Enhorabuena. Y tú que decías que no continuarías.

V: Dije “en administración”. Este año he trabajado bien.

M: Y ¿ya tienes la tarjeta de Mister Comercial Junior?

V: El viernes, tonta. Ahora a mejorar mi alemán y en un año podré trabajar también en Alemania.

M: Tú es que estás siempre soñando... Pero ¿no querías ir a Canadá?

V: ¡A lo que venga! Si por querer...

3. Tiempos difíciles. Víctor habla con Marina en un pub (hace un año que no se ven). Ella todavía trabaja en ETC.

M: Estás igual. Te sienta bien no trabajar con nosotros, ja, ja.

V: Me hacía falta cambiar. Con tanta reestructuración no veía las cosas claras.

M: Yo me apaño así. Especialmente con Marcos.

V: ¿Cómo te van las cosas con el boss?

M: Bastante bien, ya sabes. Me encargo de las finanzas. Manuela te echa de menos.

V: Y yo. Viajábamos mucho juntos. Sabes, dentro de dos semanas me voy para Miami.

M: ¿Qué estas preparando tú? Me alegra verte contento.

V: Pues que sepas que quiero conocer el negocio en Florida.

V: ¡Bravo por nuestro caballero andante!

4. Hay que cambiar de empresa. Su amigo Toni le llama por teléfono para preguntarle cómo le va y hablan ahora del trabajo.

T: Y dime, Víctor, ¿Cómo te va con tu curso de contabilidad?

V: Bueno, Toni, lo acabé en abril. He aprendido mucho en estos tres meses. Lo mejor ha sido que ahora me siento más capaz de mejorar mi perspectiva laboral.

T: ¿Has encontrado algo ya?

V: La verdad es que es difícil conseguir entrevistas así que todavía nada.

T: ¿Te veremos en agosto?

V: No quiero volver antes de octubre. Tengo un pequeño contacto con una empresa, Quartz, que parece que puede ir bien.

T: ¿Trabajarías en Florida, entonces?

V: No. Quieren abrir mercado en Brasil y allí podría hacer carrera. Ojalá lo consiga.

T: Que tengas suerte. María te dice que ...

Anexo 6 Área de lectura con vocabulario. Como cambia la faena

A. Conseguí mi primer trabajo

Cuando Víctor estaba acabando sus estudios de empresariales decidió hacer las prácticas de la universidad en una empresa del sector de la cerámica. Sus amigos del

curso anterior le habían hablado de un relajado ambiente de trabajo. Él no tuvo tanta suerte y empezó a trabajar un mes antes de la feria de Cevisama cuando todos los empleados tienen un exceso de trabajo. Contento con la experiencia, cuando se graduó empezó a buscar trabajo en una serie de empresas que necesitaban gente joven. Después de enviar 54 currículos consiguió su primera entrevista pero no el trabajo. A la tercera fue la vencida y empezó a trabajar en ETC, una empresa de Esmaltación Técnica Cerámica.

B. Vamos a mejor

La perspectiva laboral era buena. Empezaría con un contrato “en prácticas” de 6 meses, prorrogable. Víctor estaba convencido que podría aprender muchas cosas en un primer año y así aceptaba que la primera paga no fuera tan buena como había soñado. Él pensaba que trabajar seis meses en el Departamento de Administración le serviría para pasar después al de Exportación. Como hablaba inglés y alemán veía que podía mejorar sus posibilidades una vez aprendido cómo se hacen las cosas. Así fue, y pasados los seis meses, le subieron el sueldo un 15% y le hicieron comercial junior. Ahora podía realmente trabajar en algo que le gustaba. Al final del segundo año ganó una promoción y pasó a encargarse de un pequeño sector emergente: el mercado alemán y países vecinos. Después de tres años la faena había crecido y tenía dos personas trabajando con él. Dos años más tarde era responsable del área norteamericana y tenía a su cargo seis personas en exportación y tres en administración.

C. Tiempos difíciles

Cuando Víctor cumplió sus 29 años, la compañía había entrado en un pequeño bache financiero que duraba ya un año. Se redujo el personal de exportación para concentrarse en los mercados más prometedores y perdió contacto con buenos compañeros y también los únicos amigos que había hecho. Al mismo tiempo, todo este ir y venir ya no le atraía tanto, había perdido la novedad. Víctor decidió afrontar un nuevo reto. Así dejó la compañía y aceptó emplear sus conocimientos en otro lugar. Le atraía el mercado americano y tenía buenos contactos en Florida. Se dio un plazo de seis meses para encontrar un buen trabajo en una gran empresa de Miami.

D. Hay que cambiar de empresa

Primero se inscribió en un curso de tres meses de contabilidad en Talahassee¹ porque los norteamericanos hacen las cosas de otra manera y creía que era la oportunidad de invertir en uno mismo mientras exploraba el mercado laboral desde allí.

A los cuatro meses no acababa de ver las cosas claras y estaba empezando a pensar en volver a Valencia cuando una joint-venture mexico-canadiense, Quartz, le ofreció el puesto de director en una pequeña filial que habían adquirido en Brasil. Las perspectivas eran buenas y tenía gran responsabilidad para decidir sobre el futuro de la filial. Después de cuatro años de trabajar duro, regresó a la sede central de Quartz en Miami donde se convirtió en jefe de exportación.

1. En la Universidad Jaume I de Castellón los alumnos de último año realizan un prácticum en empresas. Talahassee es la capital del estado de Florida.

Anexo 7 Breve diccionario de términos más usuales.

- Alicatado:** Conjunto decorativo de cerámica vidriada, usado para revestir zócalos y fachadas interiores.
- Antideslizante:** Que impide o disminuye el deslizamiento.
- Azulejo:** Ladrillo pequeño o baldosín vidriado, de cualquier color y decorado o sin dibujos.
- Baldosa:** Ladrillo, generalmente fino, para solar.
- Baldosín:** Baldosa esmaltada para recubrir paredes.
- Barbotina:** Pasta líquida o semilíquida, compuesta por sustancia arcillosa más antiplásticos, que se vierte dentro de un molde de yeso a fin de fabricar piezas iguales y en serie.
- Barniz:** Especie de vidriado más o menos transparente, muy plumífero, utilizado en las cerámicas cocidas a baja temperatura.
- Bisel:** Borde cortado oblicuamente, en vez de formar arista en ángulo recto.
- Biselado:** Acción y efecto de hacer biseles.
- Bizcocho:** Porcelana que, tras la cocción, se conserva mate (no esmaltada) y tiene aspecto parecido al del mármol blanco.
- Cenefa:** Dibujo de ornamentación en forma de tira o lista, consistente por lo general en elementos repetitivos de un mismo motivo, que se coloca a lo largo de los muros o pavimentos.
- Cerámica:** Arte de fabricar objetos artísticos, utilitarios o mixtos, utilizando arcilla como materia prima, la que, después de modelada, debe ser horneada a elevadas temperaturas a fin de que dichos objetos adquieran sus características definitivas de resistencia, dureza, color, estéticas, etc.
- Chapado:** Revestimiento cerámico mural; alicatado.
- Cliente:** Persona que suele comprar en un establecimiento.
- Cientela:** Conjunto de clientes.
- Cobrar:** Percibir una cantidad adeudada.
- Cocción:** Acción y efecto de someter la cerámica a la acción del calor en el horno.
- Colorante:** Que da color o tiñe.
- Comercial:** Perteneciente al comercio y a los comerciantes; dicese de aquello que tiene fácil aceptación en el mercado.
- Comisión:** Porcentaje que, sobre lo que vende, cobra un vendedor de cosas ajenas.
- Compra:** Acción y efecto de comprar; cualquier objeto comprado.
- Comprador:** Que compra.
- Construcción:** Acción y efecto de construir; arte de construir; tratándose de edificios, obra construida.
- Contrato:** Pacto o convenio, oral o escrito, entre partes que se obligan sobre materia o cosa determinada.
- Corrosión:** Acción y efecto de desgastar lentamente una cosa como rayéndola.
- Coste:** Gasto realizado para la obtención o adquisición de una cosa o servicio.
- Crédito:** Derecho que uno tiene a recibir dinero de otro; situación o condiciones que facultan a una persona o entidad para obtener fondos de otra.
- Cruzar:** Cruzar un cheque
- Cuarateado:** Agrietado; cuarateado de las muestras; barniz cuarateado (artístico); defecto de cuarateado; resistencia al cuarateado.

- Cubrecanto:** Pieza de cerámica para revestimiento mural que cubre los cantos formados por las otras piezas, situadas en los ángulos externos de un muro.
- Decapado:** Operación que tiene por objeto limpiar una superficie eliminando la capa que la recubre.
- Decapante:** Producto utilizado para decapar.
- Decapar:** Limpiar una superficie quitando la capa de impurezas que la recubre.
- Decorado:** Pieza pintada a mano o a máquina; decorado en relieve; decorado industrial; decorado pintado a mano (artesanal); decorado industrial.
- Defecto:** Imperfección; defecto de fabricación; defecto de cuarteado; defecto de rayado.
- Descuento:** Reducción sobre el precio de venta de un artículo otorgada al comprador; descuento bancario; descuento de cheques/de efectos bancarios; descuento de letras; descuento (bonificación); beneficiarse de un descuento en compra; descuento (rebaja, reducción de precio); conceder un descuento sobre; factura de descuento; operación de descuento; sello o tampón de descuento; tasa de descuento; tipo de descuento.
- Desecho:** Residuo que queda de una cosa después de haber escogido lo mejor; desecho de bizcocho; desecho de esmaltado; desecho (desperdicio); producto de desecho.
- Despegado:** Despegado del azulejo del muro; despegado del azulejo o del esmalte; despegado del barniz (remangado); despegado del esmalte en crudo.
- Despido:** Acción y efecto de despedir; alejar de sí a uno, prescindiendo de sus servicios; despido de un obrero; avisar de despido; indemnización por despido.
- Dinero:** Dinero a la vista; dinero al día; dinero contante; dinero de bolsillo/calderilla/dinero suelto/chatarra (familiar); dinero en caja; anticipo de dinero; aportación de dinero; estar lleno de dinero; invertir dinero; sacar dinero; suma de dinero; tengo un montón de dinero; pasta (familiar).
- Embalaje (empaquetado):** Embalaje desechado; embalaje en cartón ondulado o caja en cartón ondulado.
- Empleo (uso):** Empleo a tiempo parcial; empleo fijo; empleo remunerado; candidato a un empleo; condiciones de empleo; exceso de empleo; modo de empleo; oferta de empleo; perder su cargo o empleo; pleno empleo; solicitante de empleo; solicitud de empleo; vacante de empleo.
- Endosar:** Ceder a favor de otro una letra de cambio u otro documento de crédito expedido a la orden, haciéndolo así constar al respaldo o dorso; endosar un efecto; endosar un pagaré.
- Endoso:** Lo que para endosar una letra u otro documento a la orden se escribe a su respaldo o dorso; endoso de la letra; endoso en blanco.
- Enlosado:** Losado, embaldosado.
- Enlucido:** Revoque.
- Entonado:** Entonado de los colores.
- Entrega (expedición, pago):** Entrega a domicilio; entrega a plazo; entrega contra reembolso; entrega de equipajes; entrega de la mercancía; entrega en el acto; entrega inmediata; entrega parcial; entrega sin gastos; acta de entrega; la acumulación de pedidos retrasará la entrega; denegación de entrega; entrega de equipajes; espaciar las entregas; falta de entrega; hora de entrega de la mercancía; lugar de entrega de la mercancía; nota de entrega; orden de entrega; plazo de entrega; resguardo de entrega.

- Esmaltado:** Acción y efecto de cubrir con esmaltes; esmaltado a mano; esmaltado a máquina; esmaltado con polvo; esmaltado electrostático; esmaltado por inmersión; esmaltado por pistola; esmaltado por pulverización; cabina de esmaltado; cadena de esmaltado; desecho de esmaltado.
- Esmalte:** Barniz vítreo que se aplica a la porcelana, loza, metales, etc.; esmalte blanco-azulado; esmalte sucio; adherencia del esmalte; despegado del esmalte en crudo.
- Fletar:** Alquilar la nave o alguna parte de ella para el transporte. Por extensión se aplica a vehículos terrestres o aéreos.
- Friso:** Faja más o menos ancha de mármol, azulejos, papel pintado, etc., con que suele adornarse la parte inferior de las paredes.
- Frita:** Frita coloreada; frita granulada; frita laminada.
- Fritado:** Gresificación, vitrificación.
- Garantía (depósito, prenda):** Garantía accesoria o secundaria; garantía bancaria; garantía de calidad; garantía de cambio; garantía de cumplimiento; garantía de recursos mínimos; garantía de reembolso; garantía de solvencia; garantía del pasivo; garantía financiera; garantía formal; garantía solidaria; ámbito de la garantía; certificado de garantía; depósito de garantía; ejecución de la garantía; etiqueta de garantía; limitación de garantía; margen de garantía; retención de garantía; servicio fuera de garantía; tomar como prenda o como garantía.
- Girar:** Girar (transferir); girar en descubierto; girar su descubierto; girar una letra.
- Giro (transferencia):** Giro bancario; giro postal; giro telegráfico; aviso de giro.
- Granel:** Sin envase; a granel; cargamento a granel.
- Gres:** Pasta compuesta ordinariamente de figulina y arena cuarzosa con que se fabrican diversos objetos; gres cerámico; gres cerámico fino vitrificado; gres esmaltado; gres esmaltado prensado en seco; gres extruido; gres no esmaltado; gres porcelánico; gres vitrificado; arcilla para gres.
- Horario:** Tiempo concertado para determinados actos; horario de servicio; horario flexible: el que posibilita al productor a elegir las horas de entrada y salida al trabajo, según sus necesidades y las de la empresa; horario de trabajo.
- Huelga:** Cesación en el trabajo de personas empleadas, hecho de común acuerdo con el fin de imponer ciertas condiciones o manifestar una protesta; huelga de aviso; huelga de celo; huelga de hambre; huelga general; huelga intermitente; huelga salvaje; abortar una huelga; declaración de huelga; hacer huelga; notificación de huelga; ola de huelgas; piquete de huelga; ponerse o declararse en huelga.
- Impuesto:** Tributo, carga; impuesto a cargo de; impuesto de inquilinato; impuesto global; impuesto incluido; impuesto proporcional; impuesto sobre el capital; impuesto sobre el consumo; impuesto sobre el incremento de patrimonio; impuesto sobre el valor añadido (I.V.A.); impuesto sobre el volumen de negocio; impuesto sobre la exportación/importación; impuesto sobre la producción; impuesto sobre la renta; impuesto sobre las actividades; impuesto sobre las sociedades; impuesto sobre los beneficios; impuestos excluidos; impuestos incluidos; beneficio antes de impuestos; beneficio tras la deducción de impuestos; exento de impuestos; libre de impuestos; reducción de impuestos; tipo del impuesto.

Ingreso (entrada): Ingreso en caja (cobro); ingreso en cuenta corriente; ingreso en metálico; ingreso en una cuenta; ingreso (renta); ingresos anuales; ingresos brutos; ingresos de caja; fecha de ingreso en cuenta; flujo de ingresos; fuente de ingresos; nivelar los ingresos; presupuesto de gastos e ingresos.

Interés (rédito): Interés bancario; interés comercial; interés fijo; interés uniforme; anticipo sin interés; bonificación de intereses; capitalización de intereses; descenso del tipo de interés; intereses acumulados; intereses compuestos; intereses de demora; intereses en juego; intereses por vencer; intereses simples; intereses vencidos; intereses y gastos varios; devengar intereses; préstamo con intereses; tabla de intereses; tipo de interés; tipo de interés del dinero.

Jornada: Tiempo de duración del trabajo diario de los empleados; jornada continua; jornada de puertas abiertas; jornada de trabajo; cumplir la jornada laboral; trabajo a jornada completa; trabajo a media jornada o de jornada fraccionada.

Ladrillo: Masa de arcilla en forma de paralelepípedo rectangular que, después de cocida, sirve para construir muros, solar habitaciones, etc.; ladrillo de bóveda; ladrillo esmaltado por ambas caras; ladrillo refractario.

Liquidez: Calidad del activo que puede fácilmente transformarse en dinero efectivo; liquidez de caja.

Líquido (sustantivo y adjetivo): Saldo o residuo de cuantía cierta que resulta de la comparación del cargo con la data; deuda líquida; dinero líquido en metálico o en efectivo.

Loza: Barro fino, cocido y barnizado, de que están hechos los platos, tazas, etc.

Mercado: Plaza o país de especial importancia o significado en un orden comercial cualquiera; mercado constante; mercado de exportación; mercado deprimido; mercado exterior; mercado interior; mercado libre; mercado negro; acaparar el mercado; análisis de mercado (prospección de mercado); comprar a precio de mercado; consolidación de un mercado; ejecución de un mercado; estudio de mercado; lanzar al mercado un producto; perfil del mercado; saturación del mercado; situación del mercado; tendencia del mercado; transparencia del mercado.

Mercancía: Todo género vendible; mercancía a granel; mercancía al detalle; mercancía al por mayor; mercancía apreciada; mercancía de 1ª o de 2ª categoría; mercancía de contrabando; mercancía de tipo único; mercancía en depósito; mercancía en tránsito; mercancía entregada; mercancía exenta de gravamen; mercancía pasada de moda; mercancía rechazada; mercancías a granel; mercancías de desecho; mercancías embarcadas; mercancías en depósito; mercancías tasadas; abandono de mercancías; acaparar las mercancías; aceptación de la mercancía; acumulación de mercancías; la acumulación de mercancías en un depósito tiene un coste elevado; agrupamiento de mercancías; almacén o depósito de mercancías; carga de la mercancía; depositar las mercancías en el almacén; desbloquear mercancías; descarga de la mercancía.

Modelo: Objeto, aparato o construcción realizada conforme a un mismo diseño.

Molde: Pieza en la que se hace en hueco la figura que en sólido quiere darse a la materia fundida que en él se vacía.

Moldeado: Acción y efecto de formar una materia echándola en un molde.

Moldura: Parte saliente de perfil uniforme que sirve para adornar o reforzar obras de arquitectura, carpintería, etc.

Mortero: Conglomerado o masa constituida por arena, conglomerante y agua, y que puede contener además algún aditivo.

Mosaico: Obra taraceada de piedras o vidrios, generalmente de varios colores.

Muestra: Porción de mercancía que sirve para conocer la calidad del género.

Oferta (proposición): Oferta aceptable; oferta de empleo; oferta de pago; oferta de pago en metálico; oferta en firme.

Pagar: Dar uno a otro, o satisfacer, lo que se debe.

Pagaré: Documento privado por el que una persona reconoce expresamente una obligación y se compromete a pagar a otra en un tiempo fijo.

Pago: Entrega de un dinero o especie que se debe.

Pavimento (suelo): Perforación del pavimento.

Pedido: Encargo hecho a un fabricante o vendedor.

Peldaño: Cada una de las partes de un tramo de escalera.

Precio (premio): A precio de oro; a/al precio de coste; precio a convenir; precio a crédito; precio a la salida de fábrica (precio franco de fábrica); precio a plazos; precio aconsejado; precio actualizable; precio al contado; precio al por mayor; precio al por menor; precio alzado; precio antes de impuestos; precio anunciado; precio base; precio convenido; precio de amigo; precio de catálogo; precio de compra; precio de coste; precio de coste por unidad; precio de fábrica; precio de factura; precio de lanzamiento; precio de mercado; precio de reclamo; precio de saldo; precio de serie; precio de venta; precio de venta al público; precio del coste, seguro y flete; precio efectivo; precio fijo; precio firme; precio franco de fábrica; precio impuestos incluidos; precio justo; precio neto; precio por unidad; precio por vagón; precio razonable; precio tope; precio único; precios abusivos; precios elevados; precios habituales; precios prohibitivos o abusivos; abanico de precios; actualización de los precios; ajuste de precios; alza de los precios; billete de precio reducido; bloquear los precios; caída de los precios; cálculo del precio de coste; comprar a precio de mercado; conceder un precio especial; congelación de los precios; consultar la lista de precios; cálculo del precio de coste; diferencia entre los precios de compra o de venta; disminución de precios; dispararse los precios; engañar en los precios; etiquetado de los precios; fijar un precio; gama o abanico de precios; índice de los precios; letrero de precios; lograr un buen precio; mantenimiento de los precios; nivel de los precios; oleada de alzas de precios; rebaja de los precios; tabla de precios; variación de los precios; vender a cualquier precio.

Presupuesto: Cómputo anticipado del coste de una obra; importe.

Producción: Acción de producir; cosa producida.

Producto: Cosa producida; caudal que se obtiene de una cosa que se vende, o el que ella renta; obra, objeto; beneficio.

Rejuntar: Repasar y tapar las juntas de un paramento.

Revestimiento: Capa con que se resguarda o adorna una superficie.

Salario: En sentido amplio, toda remuneración que percibe una persona por su trabajo; en sentido estricto, la del trabajo prestado por cuenta ajena; salario base, parte del salario que sirve de base para el cálculo de las prestaciones familiares.

Serigrafía: Procedimiento de impresión sobre cualquier materia que, con tintas especiales, se realiza a través de una pantalla de seda o nylon.

Silicona: Nombre genérico de varios productos sintéticos, cuyo principal componente es el silicio. En cerámica se utiliza, entre otras finalidades, para pegar piezas cerámicas a una superficie, como ocurre con las muestras.

Sueldo: Remuneración asignada por el desempeño de un cargo o servicio profesional.

Suelo: Superficie artificial que se hace para que el piso esté sólido y llano; piso de un cuarto o vivienda.

Tara: Defecto.

Tarifa: Tabla o catálogo de los precios, derechos o impuestos que se deben pagar por alguna cosa o trabajo.

Tono: Vigor y relieve de los colores de una pintura y armonía de su conjunto.

Vencimiento: Cumplimiento del plazo de una deuda, obligación, etc.

Venta: Acción y efecto de vender; contrato en virtud del cual se transfiere a dominio ajeno una cosa por el precio pactado.

Zócalo: friso o franja que se pinta o coloca en la parte inferior de una pared.

Anexo 8

LÉXICO Y ESTRUCTURAS

| SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS | VERBOS |
|--------------------------------|-------------------------------|
| El aparato / el teléfono | Descolgar / coger el teléfono |
| La tonalidad | Colgar el teléfono |
| La comunicación | Marcar un número |
| El indicativo | Repetir / Comunicar |
| El listín telefónico | Deletrear |
| Las coordenadas | Contactar |
| Una llamada | Esperar |
| La centralita | Llamar / Volver a llamar |

| EXPRESIONES | | | |
|---|--|--|--|
| FÓRMULAS DE APOYO | FÓRMULAS DE INICIO (LE LLAMAN) | FÓRMULAS DE INICIO (VD. LLAMA) | FÓRMULAS FINALES |
| ¿Puede repetir un poco más despacio, por favor? | ¡Dígame! / ¡Buenos días, dígame! / (Nombre de la sociedad), buenos días. | Oígame, quisiera hablar con el sr. ... | Muchas gracias, adiós / hasta luego |
| Lo siento / Perdone / Disculpe / no le he entendido bien. | ¿De parte de quien? / ¿Sobre qué tema? / ¿A propósito de qué es? | Buenos días, quisiera hablar con | No hay de qué, adiós |
| No cuelgue, le paso con el departamento solicitado | Un segundo / un instante, por favor | ¿Podría pasarme con el señor., por favor? | Cuente conmigo |
| No hable tan rápido, por favor. | No cuelgue, por favor / No cuelgue, se lo/la paso | ¿El señor García, por favor? | No me olvidaré |
| ¿Puede deletrear, por favor? | Lo siento, no está en este momento. ¿Quiere dejar algún mensaje? | ¿Puedo dejarle un mensaje, por favor? | Le vuelvo a llamar hoy mismo sin falta |
| | | Es con respecto a.. | Muy amable / Muy amable por su parte |

1.El cuadro siguiente está incompleto. Complétalo:

| SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS | |
|-------------------------|-----------------|
| | El teléfono |
| La tonalité | |
| | La comunicación |
| L'indicatif | |
| L'annuaire | |
| | Los datos |
| Le cadran | |
| | Una llamada |

Elige una opción para completar cada una de las siguientes frases:

- Para llamar a España, el 34 y luego el número deseado.
- Si usted no entiende algo, pida que o
- Acción que describe el hecho de telefonar a alguien:
- Si esa persona no está, entonces más tarde
- Acción que significa que hemos conseguido comunicar con alguien:
- Cuando llama a un cliente y la telefonista le pide que espere un momento porque tiene la línea ocupado (porque está comunicando), entonces usted tiene que
- ¿Qué acción realizamos al terminar de hablar por teléfono?
- Su jefe le pide que llame por teléfono a un proveedor; ¿cómo se llama la acción de coger el teléfono?

| VERBOS | |
|---------------|---------------------------------------|
| 1 | Descolgar / coger el teléfono |
| 2 | Colgar |
| 3 | Marcar |
| 4 | Repetir |
| 5 | Deletrear |
| 6 | Tener a alguien al otro lado del hilo |
| 7 | Esperar |
| 8 | Llamar / volver a llamar |

3.- Justo en el momento de pinchar el siguiente cuadro, algunas expresiones han sido desplazadas de su columna. ¿Cuáles son las expresiones mal situadas en el cuadro?:

| EXPRESIONES | | | |
|--|--|--|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| FÓRMULAS DE APOYO | FÓRMULAS DE INICIO (LE LLAMAN) | FÓRMULAS DE INICIO (VD. LLAMA) | FÓRMULAS FINALES |
| ¿Puede repetir un poco más despacio, por favor? | Dígame / Buenos días dígame / (nombre de la sociedad) dígame. | No hay de qué, adiós | Muchas gracias, adiós |
| ¿Oígame?, quisiera hablar con el señor... | Con el señor González, por favor. | Buenos días, quisiera hablar con... | Lo siento, no le he entendido bien |
| No se retire, le paso con el departamento indicado | Un momento por favor | | Cuenta conmigo |
| No me olvidaré | ¿Podría pasarme con el señor...? | ¿De parte de quién? / ¿Sobre qué asunto? / Si puedo servirle en algo | Habla usted demasiado rápido |
| ¿Puede deletrear por favor? | Lo siento, no está. ¿Si quiere dejar algún mensaje.....? | ¿Puede tomar nota, por favor? | Le vuelvo a llamar hoy mismo / sin falta |
| Muy amable por su parte | Está hablando por la otra línea, si quiere llamar más tarde... | Es con respecto a... | No cuelgue, por favor / no cuelgue, se lo paso |

| EXPRESIONES | | | |
|-------------------|--------------------------------|----------------------------------|------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| FÓRMULAS DE APOYO | FÓRMULAS DE INICIO (LE LLAMAN) | FÓRMULAS DE INICIO (USTED LLAMA) | FÓRMULAS FINALES |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

I CONGRESO INTERNACIONAL DE ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS



MINISTERIO
EDUCACIÓN
CULTURA Y DEPORTE

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA EN BÉLGICA,
PAÍSES BAJOS Y LUXEMBURGO