

**Groupe d'Étude et de Recherche
en Espagnol de Spécialité**



Les Cahiers du GÉRES n° 11

Actes choisis de la XVI^{ème} Rencontre Internationale du GÉRES

« La communication spécialisée en classe d'espagnol »

Organisée à Comillas (Espagne), du 21 au 23 juin 2018 par :

Le Centre International d'Études Supérieures de l'Espagnol



Centro Universitario
CIESE
Fundación Comillas

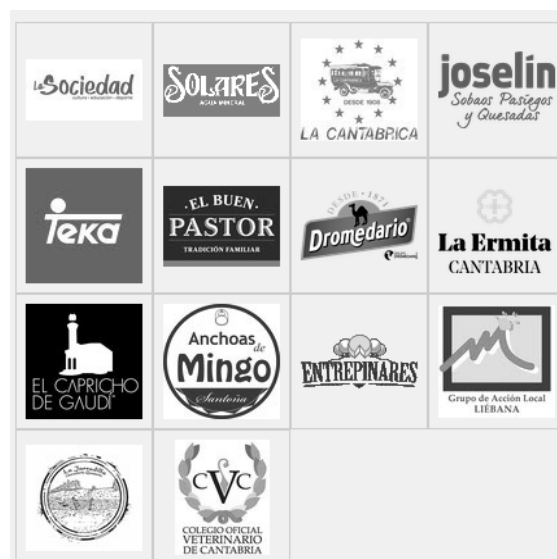
Avec le haut patronage de :



Avec le sponsoring de :



Avec la collaboration des entreprises locales :



SOMMAIRE

PRÉSENTATION	4
INTRODUCCIÓN GENERAL	5
Parte I: La comunicación especializada en español	9
Ana ARMENTA-LAMANT y María GARCÍA ANTUÑA: «La variación diagenacional en la enseñanza del español como L2: un estudio intergeneracional».....	10
José Carlos DE HOYOS: «Evolución de los patrones formativos en el léxico económico: composición, eponimia y lenguaje figurado».....	33
María FERNÁNDEZ DEL VISO GARRIDO: «El humor en el aula de EFP: importancia, ventajas y consideraciones prácticas»	51
Celia GINER GONZÁLEZ: «Cortesía y atenuación en la gestión multicultural de las opiniones negativas en establecimientos hoteleros de España y Francia».....	72
Lucila PÉREZ FERNÁNDEZ y Carla GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ: «Extranjerismos en el lenguaje de las revistas de moda españolas».....	85
Carmen RAMOS y Pilar SALAMANCA: «La mediación como forma de comunicación para el aprendizaje de la lengua y como competencia profesional»	99
An VANDE CASTEELE y Jovana STANOJEVIC: «Sobre la adecuación discursiva de actos de habla de rechazo en un contexto académico»	109
Ana VILLAR: «Los compañeros de IT y la fábrica de Haití: los anglicismos y los profesionales estudiantes de Español de los Negocios».....	121
Parte II: Didáctica del español con fines profesionales	134
Carmen BALLESTERO DE CELIS: «La concesión en la clase de Español para Fines Específicos»	135
Ana ESCARTÍN ARILLA: «El manual de gestión de proyectos de cooperación internacional como instrumento de alfabetización disciplinar»	148
Marta GANCEDO RUIZ y Rubén PÉREZ GARCÍA: «El Diccionario de Términos Médicos como herramienta didáctica en el Español de la Medicina»	179
Émilie LUMIÈRE: «L'espagnol et l'anglais de spécialité ALL-SHS dans les universités françaises (secteur LANSAD): éléments pour un état des lieux et perspectives»	189
Rocío LUQUE: «La adquisición del español a través de la elaboración de subtítulos»	210
David NAVARRO CIURANA: «Una aproximación a la didáctica de los discursos reportados en ELE»	226
Hanan SALEH HUSSEIN: «La didáctica de la traducción especializada en contexto de inmigración y refugio en el grado de traducción e interpretación, combinación Español-Árabe»	245
Carlos SCHMIDT FOÓ y Iolanda NIEVES: «¿Existe el estrés positivo?: un estudio piloto en un programa de Español de Negocios»	260
Marcelo TANO: «Propuesta metodológica para la enseñanza del español de especialidad según el aprendizaje basado en problemas».....	285
ÉQUIPE ÉDITORIALE	303
POLITIQUE ÉDITORIALE	304
CRITÈRES POUR L'ÉVALUATION DES ARTICLES SOUMIS À PUBLICATION	305
RESPONSABILITÉS DES ÉVALUATEURS	307
CONSIGNES AUX AUTEURS	308
MENTIONS LÉGALES	309

PRÉSENTATION

Voici un nouveau numéro de la revue scientifique bilingue *Les Cahiers du GERES*. Notre publication en ligne, dans laquelle nous éditons les actes choisis des rencontres annuelles et itinérantes de notre Association, continue sa trajectoire. Forte de ses douze ans d'expérience en qualité de publication bilingue français/espagnol comptant déjà onze numéros (et 97 articles !), elle a su faire preuve de régularité dans le contexte des publications relevant de l'enseignement supérieur et la recherche en France.

Notre revue a aussi fait montre de progressivité, rappelant à la communauté des enseignants et des chercheurs que l'espagnol est aussi une langue de communication scientifique. Afin d'aboutir à la sortie du présent numéro, nous avons dû faire face à de multiples contraintes rédactionnelles, techniques, relationnelles et temporelles. Comme il est habituel dans ce genre d'activité contributive, nous avons dû faire preuve en même temps d'adaptabilité et de rigueur afin de livrer cette proposition dans les délais souhaités par le comité de rédaction de la revue.

Disons-le haut et fort : une telle entreprise n'est réalisable que parce que nous avons la conviction de travailler pour l'obtention d'un bien commun et pour la création des conditions qui facilitent l'accès à une production scientifique en lien avec l'Espagnol de Spécialité (ESP). Nous souhaitons diffuser ouvertement cette production pour permettre à notre communauté d'accéder aux résultats des travaux et réflexions des collègues qui œuvrent pour l'émergence et le développement de la recherche dans le vaste domaine de l'ESP. Il est opportun de rappeler ici que tous les acteurs qui ont rendu possible ce numéro sont des bénévoles altruistes et motivés qui, croyant aux valeurs qui sont les nôtres, ont investi un temps considérable pour que ce projet d'édition devienne réalité.

En tant que directeur de la publication, je souhaite partager avec les membres de notre groupe, ainsi qu'avec les nombreux partenaires qui s'intéressent à nos activités, ma fierté d'avoir œuvré, sans compter les heures, pour faire émerger cet espace d'expression en ESP, nécessaire dans un domaine aussi porteur que celui des Langues de Spécialité. Au nom du GERES, j'exprime toute notre reconnaissance aux auteurs des articles, sans qui cette livraison n'aurait jamais vu le jour. Leur confiance prouve le bien-fondé de notre démarche et nous encourage à continuer cet effort de partage en libre accès.

Comme toutes les éditions précédentes, celle-ci aussi doit être présentée comme une œuvre collective. Je salue le travail minutieux de la rédactrice en chef et le dévouement des rédacteurs adjoints. Je remercie aussi l'implication des membres de notre Comité Scientifique de Lecture qui, garants de la scientificité de ce numéro, ont évalué les contributions avec compétence, confidentialité, neutralité et honnêteté.

Rappelons aussi qu'il s'agit d'un numéro spécial dans l'histoire de *Les Cahiers du GERES* car il est le résultat de la première manifestation de notre Association organisée en dehors des frontières hexagonales et que le pays hôte de cet heureux événement fut l'Espagne. Je me dois d'exprimer toute notre gratitude aux autorités et aux équipes pédagogiques du Centre International d'Études Supérieures de l'Espagnol de la Fondation Comillas (adscrit à l'Université de Cantabrie) qui, par leur soutien, nous ont permis d'organiser la XVI^{ème} Rencontre Internationale du GERES pour que nous puissions aujourd'hui cueillir les fruits des échanges.

Je souhaite à toutes et à tous une agréable et enrichissante lecture !

Marcelo TANO
Directeur de la publication



INTRODUCCIÓN GENERAL

El presente número de *Les Cahiers du GERES* es el fruto del décimo sexto encuentro del *Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité*, celebrado por primera vez fuera de Francia. Fue el Centro Internacional de Estudios Superiores del Español de la Fundación Comillas (adscrito a la Universidad de Cantabria) en España quien acogió la edición de 2018, cuyo eje principal fue "La comunicación especializada en el aula de español".

Este encuentro contó con la ponencia plenaria sobre la comunicación especializada del español a cargo de la Profesora emérita de la Universidad de Alcalá, Josefa GÓMEZ DE ENTERRÍA y dos mesas redondas:

MESA REDONDA "LA COMUNICACIÓN EN ESPAÑOL EN EL ÁMBITO DE LOS NEGOCIOS"

- ~ Dr. D. José Luis GARCÍA DELGADO (Catedrático de Economía Aplicada de la Universidad Complutense de Madrid y Fundación Telefónica, España)
- ~ Dr. D. Félix VALDIVIESO (Director de Comunicación del IE Business School, España)
- ~ Dra. D^a Mercè PUJOL BERCHÉ (Catedrática de Español de la Université Paris Nanterre, Francia)
- ~ Dr. D. Federico GUTIÉRREZ-SOLANA SALCEDO (Director del Centro Internacional Santander emprendimiento, CISE, España)
- ~ D^a Natividad PÉREZ SALAZAR (Presidenta de la subcomisión de Idiomas de la Confederación Española de Organizaciones Empresariales, CEOE-CEPYME Cantabria, España)

MESA REDONDA "LA COMUNICACIÓN EN ESPAÑOL EL ÁMBITO DE LA SALUD"

- ~ Dr. D. Fernando NAVARRO GONZÁLEZ (Académico correspondiente de la Real Academia de Medicina de Salamanca. Médico especialista en farmacología clínica y traductor médico, España)
- ~ Dra. D^a Pilar ORTEGA (Department of Medical Education and Department of Emergency Medicine-University of Illinois, EE. UU.)
- ~ Dr. D. José Miguel GARCÍA SAGREDO (Académico de número de la Real Academia Nacional de Medicina de España. Codirector del Diccionario panhispánico de términos médicos, España)
- ~ D^a Laura MARÍN (Secretaria General del Consejo Sueco de Investigación de Resistencia antimicrobiana, Suecia)
- ~ D^a M^a del Carmen REMACHA MARTÍNEZ (Unidad de Terminología Médica de la Real Academia Nacional de Medicina, España)
- ~ Dr. D. Julio PASCUAL GÓMEZ (Director Gerente del Hospital Universitario Marqués de Valdecilla, España)

Además, este encuentro contó con la presencia de 120 asistentes y un total de 60 contribuciones de **37 instituciones y universidades españolas** (Asociación Europea de

Profesores de Español, Centro Internacional Santander Emprendimiento, Centro Universitario CESINE, Centro Universitario CIESE-Comillas, CEOE-CEPYME Cantabria, Difusión, Edinumen, Enclave-Ele, Escuela de Español Santa Bárbara Madrid, Fundación Santa María, Hospital Universitario Marqués de Valdecilla, IES Cabezón de La Sal, IES Miguel Herrero, IESE Business School, Instituto Cervantes, Real Academia Nacional de Medicina de Madrid, SGEL, SIELE, UNED, Universidad a Distancia de Madrid, Universidad Alfonso X El Sabio, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Alcalá de Henares, Universidad de Cádiz, Universidad de Cantabria, Universidad de Navarra, Universidad de Oviedo, Universidad de Salamanca, Universidad de Valencia, Universidad Europea del Atlántico, Universidad Internacional de Valencia, Universidad Jaime I, Universidad Pablo de Olavide, Universidad Pompeu Fabra, Universidad San Jorge); **18 francesas** (Chambre Officielle de Commerce d'Espagne en France, École Nationale Supérieure de Chimie Montpellier, École Polytechnique UniLasalle, IUT Paul Sabatier Toulouse, Lycée Philibert Delorme L'Isle d'Abeau, Université de Grenoble Alpes, Université de Lorraine, Université de Paris 2 Panthéon Assas, Université de Paris Est Créteil, Université de Paris Nanterre, Université de Paris, Université de Pau et des Pays de L'adour, Université de Picardie Jules Verne, Université de Poitiers, Université de Toulouse, Université Jean Moulin Lyon 3, Université Lumière Lyon 2, Université Sorbonne Nouvelle-Paris) y **18 de otras partes del mundo** (Cologne Business School, Alemania; Consejo de Investigación de Resistencia Antimicrobiana, Suecia; Münster School of Business, Alemania; Instituto Federal de Roraima, Rusia; International House Frankfurt Am Main, Alemania; Izmir Ekonomi Üniversitesi, Turquía; Purdue University, EE. UU.; The Royal Institute of Technology In Stockholm, Suecia; Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Viena, Austria; Universidad de Illinois, EE. UU.; Universidad de Lenguas Aplicadas SDI Múnich, Alemania; Universidad de Relaciones Internacionales, Rusia; Universidad Estatal Lingüística de Moscú, Rusia; Universidad Nacional Tarás Shevchenko de Kiev, Rusia; Universidade do Estado da Bahia., Brasil; Università degli Studi di Udine, Italia; Université Catholique de Louvain, Bélgica y Vrije Universiteit Brussel, Bélgica).

El presente número cuenta con 16 contribuciones cuyos autores enviaron sus propuestas y pasaron la correspondiente evaluación a ciegas por pares. Estas contribuciones giran en torno a dos ejes temáticos: la comunicación especializada en español y la didáctica del español con fines profesionales.

1. La comunicación especializada en español

PROBLEMÁTICA. La relevancia que ha cobrado el español en estas últimas décadas, sobre todo en el ámbito de la comunicación especializada, es incuestionable. Han sido muchos los estudios que avalan tal premisa. Así, entre otros, cabe destacar las aportaciones del proyecto "El valor económico del español" de la Fundación Telefónica, dirigido por J. L. GARCÍA DELGADO y J. C. JIMÉNEZ, o el informe *La importancia internacional de las lenguas del Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos* (MORENO FERNÁNDEZ, 2015). No obstante, no todos los ámbitos especializados han tenido el mismo éxito en cuanto a la difusión del español.

De este modo, frente a los avances del español de los negocios, el inglés sigue siendo considerado el idioma universal de la ciencia. Son varias las razones que aducen los investigadores para explicar tal supremacía, como, por ejemplo, el control de los EE. UU. sobre los medios de difusión de los resultados científicos. El inmovilismo de las instituciones, así como el de las universidades, hace que retomar el español como lengua vehicular de la comunicación especializada siga siendo una asignatura pendiente (GUTIÉRREZ RODILLA, 2017). En este contexto es donde se debe situar la necesidad imperante de seguir promoviendo los estudios en torno al español como lengua de comunicación especializada, su caracterización frente al español común y su enseñanza. Son varios los elementos que separan la comunicación general y la comunicación especializada. Esta última se caracteriza por el uso de determinados recursos lingüísticos y no lingüísticos, discursivos y gramaticales que se emplean en situaciones consideradas especializadas por sus situaciones comunicativas (GÓMEZ DE ENTERRÍA y CABRÉ, 2006). Es por ello por lo que el profesor de EFP debe partir de una reflexión inicial acerca de esas diferencias, lo que le permitirá incidir en los problemas reales relacionados con el tipo de “lengua” que debe enseñar. En este sentido, los trabajos descriptivos lingüísticos, pragmáticos y funcionales permiten definir la naturaleza de los distintos ámbitos de especialidad y facilitan la tarea del docente, por ejemplo, al mejorar la adecuación de sus materiales didácticos.

ARTÍCULOS SELECCIONADOS:

Ana ARMENTA-LAMANT y María GARCÍA ANTUÑA: «La variación diagenacional en la enseñanza del español como L2: un estudio intergeneracional»

José Carlos DE HOYOS: «Evolución de los patrones formativos en el léxico económico: composición, eponimia y lenguaje figurado»

María FERNÁNDEZ DEL VISO GARRIDO: «El humor en el aula de EFP: importancia, ventajas y consideraciones prácticas»

Celia GINER GONZÁLEZ: «Cortesía y atenuación en la gestión multicultural de las opiniones negativas en establecimientos hoteleros de España y Francia»

Lucila María PÉREZ FERNÁNDEZ y Carla GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ: «Extranjerismos en el lenguaje de las revistas de moda españolas»

Carmen RAMOS y Pilar SALAMANCA: «La mediación como forma de comunicación para el aprendizaje de la lengua y como competencia profesional»

An VANDE CASTEELE y Jovana STANOJEVIC: «Sobre la adecuación discursiva de actos de habla de rechazo en un contexto académico»

Ana VILLAR: «Los compañeros de IT y la fábrica de Haití: los anglicismos y los profesionales estudiantes de Español de los Negocios»

2. Didáctica del español con fines profesionales

PROBLEMÁTICA. El segundo eje temático aborda los problemas que genera todo el proceso de enseñanza-aprendizaje del EFP. Tal y como ha sido planteado por distintos autores, las necesidades del alumno de EFP cobra especial relevancia en la enseñanza de una lengua en contextos profesionales, ya que este debe ser el punto de partida del proceso de concepción didáctica y, por tanto, el que determinará el enfoque de la

enseñanza (TANO, 2015). Pero no solo las particularidades del alumnado de EFP impondrán uno u otro método de aprendizaje. El uso de determinadas herramientas informáticas, el diseño de materiales didácticos o la tipología de las actividades utilizadas en el aula, por ejemplo, estarán marcadas por las necesidades generadas por las propias lenguas de especialidad. Por ello es imprescindible que otro de los puntos de reflexión en este foro de debate sea precisamente la actividad didáctica de los expertos que enseñan español de especialidad al analizar las dificultades intrínsecas a este objeto de estudio con el fin de lograr que los alumnos apliquen las estrategias de aprendizaje más adecuadas.

ARTÍCULOS SELECCIONADOS:

Carmen BALLESTERO DE CELIS: «La concesión en la clase de Español para Fines Específicos»

Ana ESCARTÍN ARILLA: «El manual de gestión de proyectos de cooperación internacional como instrumento de alfabetización disciplinar»

Marta GANCEDO RUIZ y Rubén PÉREZ GARCÍA: «El Diccionario de Términos Médicos como herramienta didáctica en el Español de la Medicina»

Émilie LUMIÈRE : « L'espagnol et l'anglais de spécialité ALL-SHS dans les universités françaises (secteur LANSAD) : éléments pour un état des lieux et perspectives »

Rocío LUQUE: «La adquisición del español a través de la elaboración de subtítulos»

David NAVARRO CIURANA: «Una aproximación a la didáctica de los discursos reportados en ELE»

Hanan SALEH HUSSEIN: «La didáctica de la traducción especializada en contexto de inmigración y refugio en el grado de traducción e interpretación, combinación Español-Árabe»

Carlos SCHMIDT FOÓ y Iolanda NIEVES: «¿Existe el estrés positivo?: un estudio piloto en un programa de Español de Negocios»

Marcelo TANO: «Propuesta metodológica para la enseñanza del español de especialidad según el aprendizaje basado en problemas»

María GARCÍA ANTUÑA
Redactora jefa

Parte I: La comunicación especializada en español



Ana ARMENTA-LAMANT y María GARCÍA ANTUÑA: «La variación diageneracional en la enseñanza del español como L2: un estudio intergeneracional»

Université de Pau et des Pays de l'Adour

ana.armenta@univ-pau.fr

Centro Universitario CIESE-Comillas

garciam@fundacioncomillas.es

Resumen. El presente estudio se ubica en el marco de la variación sociolingüística y su aplicación a la enseñanza de una segunda lengua, concretamente, la enseñanza del español en Francia. Para ello, hemos partido de la tipologización de la variación diageneracional en el marco del variacionismo lingüístico. A continuación, hemos realizado un análisis de esta variable en Francia, estableciendo no solo los límites entre los grupos acotados para las distintas generaciones, sino también reseñando aquellas coincidencias que puedan ser relevantes a la hora de realizar futuros estudios contrastivos con otros países de habla hispana, con el fin de, en trabajos ulteriores, poder crear materiales específicos para la enseñanza de español que reflejen las diferencias entre los hábitos lingüísticos de distintas generaciones.

Palabras clave. Enseñanza de español, sociolingüística variacionista, variación diageneracional, intergeneracionalidad, situación social de referencia.

Résumé. La présente étude porte sur la variation sociolinguistique et son application dans l'enseignement de la LV2, plus particulièrement dans l'enseignement de l'espagnol en France. Pour ce faire, nous sommes parties de la typologie de la variation dia-générationnelle linguistique. Nous avons procédé ensuite à une analyse de cette variable en France, établissant non seulement les limites entre les groupes circonscrits par les différentes générations, mais indiquant également les coïncidences qui peuvent s'avérer être pertinentes pour la réalisation de futures études contrastives avec d'autres pays de langue hispanique, afin que, dans des travaux ultérieurs, on puisse créer des matériels spécifiques pour l'enseignement de l'espagnol qui reflètent les différences des pratiques linguistiques de différentes générations.

Mots-clés. Enseignement de l'espagnol, variation sociolinguistique, variation dia-générationnelle, inter-génération, situation sociale de référence

1. INTRODUCCIÓN

En el mundo globalizado de hoy en día, en el que algunos idiomas como el inglés, el español o el chino se extienden inexorablemente, poseer un buen nivel lingüístico se ha vuelto insuficiente para comunicar correctamente. En efecto, las lenguas no son, ni social, ni geográficamente homogéneas y aunque exista un modelo académico de lengua, poseen una diversidad lingüística muy rica, resultado de los complejos procesos sociohistóricos de contacto entre lenguas y trasplante lingüístico. Prueba de ello es la diversidad del español de España y de América. Por consiguiente, seguir la enseñanza de una lengua a partir de un modelo estándar, ignorando la diversidad lingüística, va en contra de la perspectiva de formación lingüística completa, razón por la cual es necesario tener en cuenta la diversidad cultural y los diferentes modelos de sociedad. Aun así, un estudio pormenorizado de situaciones problemáticas de comunicación acaecidas en un proyecto lingüístico de tándem de comunicación oral en línea entre estudiantes franco-españoles de diferentes generaciones nos ha conducido a interesarnos por un factor de comunicación menos conocido y, sin embargo, no menos importante: el factor intergeneracional, es decir, las interacciones o intercambios positivos o negativos, que

pueden realizarse entre individuos de generaciones diferentes¹. Al hilo de lo expuesto, no podemos obviar que el progresivo incremento de la esperanza de vida gracias a los avances médicos, a la higiene y a la tecnología hacen coincidir en el seno de la sociedad, y, por ende, en todos los ámbitos, a un número cada vez mayor de generaciones con contextos y elementos que las caracterizan: acontecimientos históricos, duración de los estudios, esperanza y modos de vida, relación tiempo libre/trabajo, etc. Estos elementos, permiten definir una generación de individuos que comparte un ingente número de valores y referencias culturales y, aunque no excluye el libre arbitrio de cada uno, constituye un conjunto de factores comunes que es preciso tener en cuenta a la hora de comunicar y cuyas particularidades es necesario conocer e identificar con el fin de favorecer la comunicación, ya no solo entre miembros de una misma lengua y cultura, sino también con los habitantes de un país extranjero.

El objetivo de este estudio es determinar y analizar las características de las diferentes generaciones que cohabitan hoy en día, con el fin de comprobar, en trabajos posteriores, una serie de hábitos lingüísticos. Dado el amplio panorama que se nos ofrece, hemos optado por tomar como punto de partida la sociedad francesa. La particularidad de nuestro estudio, con respecto a los estudios sociológicos generacionales clásicos, ya realizados en este campo por autores tan reconocidos como PRÉÉL (2000), CHAUVET (1998) o EXCOUSSEAU (2000), es que nuestro estudio se interesa en los puntos en común entre los diferentes miembros de las generaciones y no en los dispares, apoyándonos en los valores que cada generación ha construido en el curso de los años.

2. MARCO TEÓRICO

Este trabajo se centra en los componentes económico, sociológico y sociolingüístico histórico. Si los componentes económico y sociológico parecen ser componentes evidentes de este estudio, nuestro interés por la sociolingüística histórica se debe a que, a diferencia del modelo estructural de Saussure, que pone énfasis en factores internos, la sociolingüística histórica permite comprender el cambio lingüístico en la estructura social de la comunidad en la que ocurre (SILVA CORBALÁN, 1989). Esta disciplina es relativamente reciente ya que se suele señalar el año 1816 como la fecha de nacimiento de la lingüística histórica con la aparición de la obra *Sistema de conjugación de la lengua sánscrita, comparado con el de las lenguas griega, latina, persa y germánica* del lingüista alemán Franz Bopp (CALVET: 2017). El título describe perfectamente la metodología empleada, es decir, el llamado comparatismo o gramática comparada, técnica empleada por varios lingüistas de la época entre los que se incluyen a VON SCHLEGEL, J.L.C. GRIMM, A. SCHLEICHER y R. RASK. La lingüística comparada o gramática comparada

¹ En el marco del proyecto transfronterizo PYREN, se creó un tándem lingüístico entre las universidades de Pau (Francia), la UNIZAR (campus de Zaragoza y de Huesca) y la UPNA (Navarra). Dicho tándem fue un éxito, no obstante, en el caso del tándem entre los estudiantes del Centro de Lenguas del campus de Zaragoza y los estudiantes universitarios de Pau las diferencias generacionales entre diversos estudiantes condujeron a ciertas incomprendiones, sobre todo por parte de los estudiantes más jóvenes. Esto nos condujo a interesarnos por el problema generacional. Las diferentes conversaciones mantenidas con los estudiantes al respecto les ayudaron mucho a comprender la óptica de generaciones mayores. A partir de ahí, nos pareció fundamental tener en cuenta este factor en la integración de grupos de diferentes generaciones y formar a los estudiantes al respecto. Los estudiantes estuvieron muy interesados por estas formaciones intergeneracionales. De ahí nació este proyecto de investigación cuyo objetivo es estudiar las diferentes generaciones y sus dificultades a la hora de comunicar, así como las variaciones lingüísticas que se producen entre sus discursos. Progresivamente se realizarán estudios comparativos con otras lenguas para favorecer los diversos intercambios.

se refiere propiamente a una de las técnicas principales de la antigua lingüística histórica sincrónica. Esta última, al ser la disciplina lingüística que estudia el cambio de las lenguas con el tiempo y el proceso de cambio lingüístico, ha suscitado nuestro interés puesto que ocupa un lugar destacado en el estudio de la evolución diacrónica de las lenguas y su relación o parentesco genético. La sociolingüística histórica, al ser la disciplina que estudia los distintos aspectos de la sociedad que influyen en el uso de la lengua, como las normas culturales y su evolución, parece pues esencial para comprender las diferencias generacionales.

2.1. La variación diageneracional en el ámbito de la enseñanza de lenguas

Estas diferencias, tienen su repercusión en el ámbito lingüístico, es por ello por lo que el variacionismo se convierte en el encuadre de nuestra investigación, siendo la variación diageneracional un punto clave de nuestro estudio. Así, tal y como concibe COSERIU en sus *Lecciones de Lingüística General* (1981: 306-307) y en otros trabajos anteriores, partimos del concepto de lengua como *diasistema*, es decir, como «un conjunto más o menos complejo de 'dialectos', 'niveles' y 'estilos de lengua'», de modo que no debe ser descrita ni estructural ni funcionalmente «como un sistema lingüístico, como una sola estructura unitaria y homogénea sencillamente porque no lo es» y, por lo tanto, tampoco debe ser enseñada como si tuviera esta estructura estática.

La tipología de la variación propuesta por COSERIU (1962/1967: 149), cuyo punto de partida fue el artículo de FLYDAL (1951: 248) en el que esta diferencia una «perspective diatopique», «coexistences sociales» y «coexistences temporelles»² y en relación con el hablante «structures qu'il reconnaît pour anciennes, provinciales et vulgaires», ha sido ampliamente mencionada en la bibliografía variacionista. Esta tipología distingue entre una *variación diatópica* (diferencias en el espacio), una *variación diastrática* (diferencias en las capas socioculturales) y, finalmente, una *variación diafásica* (diferencias entre los tipos de modalidades de expresión subjetiva). A las unidades de la variación diatópica las denomina *dialectos*, a las unidades de la variación diastrática, *niveles de lengua* (o *niveaux*) y, finalmente, a las unidades de la variación diafásica, *estilos de la lengua*.

La inclusión de la variación diageneracional en el marco de esta tipología ha sido objeto de numerosas controversias. Así, dependiendo de la perspectiva de análisis, esta ha sido incluida bien dentro de la variación diastrática, bien dentro de la variación diafásica. De este modo, encontramos importantes diferencias dependiendo de si la caracterizamos desde el punto de vista de la teoría lingüística (niveles de lengua) o si nos acercamos a esta variación desde una perspectiva de la sociolingüística variacionista, relacionándola con variantes vinculadas a distintos grupos sociales (*Gruppensprachen*), como la variación diasexual.

En este sentido, CASAS GÓMEZ y ESCORIZA MORERA (2009: 152) afirman que a pesar de que ambas perspectivas de análisis parten «de presupuestos teóricos y metodológicos diferentes, comparten bastantes intereses comunes». Así pues, mientras la teoría lingüística «se ha dedicado de manera fundamental a discutir teóricamente tanto el concepto de variación como su naturaleza y el estatus lingüístico en el que operan los distintos tipos de variantes», la sociolingüística variacionista se ha dedicado «al estudio y tratamiento, más metodológico y práctico que teórico, de aquellos factores considerados

² El término *diacrónico* (que no incluimos en tal clasificación por hacer solo referencia a las variaciones sincrónicas) fue acuñado por el propio SAUSSURE; los términos *diatópico* y *diastrático* por FLYDAL (1951) y finalmente el término *diafásico* por COSERIU (1958/1988), al que previamente y hasta 1961 el profesor DE TÜBINGEN había denominado *diaphatische*.

como parámetros sociales (en cuanto no puramente lingüísticos) que pudieran repercutir en el uso de las variantes».

Para autores como COSERIU, la variación diageneracional se encuadra entre los distintos hechos de variación englobados bajo el concepto de diafasía³. Así, el lingüista rumano (1978/1988: 25) hace una propuesta de aquellos fenómenos que pueden incluirse en esta dimensión. De este modo, incluye desde los *estilos de lengua*, hasta aquellas *lenguas de grupo* que se desarrollan en un mismo nivel sociocultural, como los *grupos biológicos* (lenguaje de los hombres o el lenguaje de las mujeres), *grupos generacionales* (lenguaje de los jóvenes, por ejemplo) u otro tipo de lenguajes relativos a un determinado ámbito social u oficios.

En esta misma línea, CASAS GÓMEZ (1993), tomando como punto de partida la distinción realizada por COSERIU, incluye las diferencias de orden pragmático que caracterizan a distintos grupos «biológicos» (marcados por el factor sexo o factor edad) dentro de ese «cajón de sastre» que es la diafasía.

Según CASAS GÓMEZ y ESCORIZA MORERA (ídem: 171), desde esa doble perspectiva, desde la lingüística teórica, la variación diafásica es un cúmulo de fenómenos heterogéneos encerrados bajo un mismo epígrafe, mientras que para la sociolingüística variacionista, la *diafasía* «restringe su uso a la situación de empleo comunicativo», tal y como observamos en la siguiente tabla:

Tabla 1

La variación diageneracional en la diafasía lingüística vs. la diafasía sociolingüística
CASAS GÓMEZ y ESCORIZA MORERA (2009: 169)

DIAFASÍA LINGÜÍSTICA	DIAFASÍA SOCIOLINGÜÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> ● Estilos de lengua ● Lenguaje hablado/escrito (dimensión diamésica) ● Diferencias estilísticas y pragmáticas ● Lenguajes especializados (jergales, sectoriales y técnico-científicos) ● Modalidades expresivas relativas al sexo o género y la edad o generación 	<ul style="list-style-type: none"> ● Rasgos sociales caracterizadores de la situación comunicativa y configuradores de estilos ● Características del receptor ● Tema ● Canal utilizado ● Situación ● Contexto ● Circunstancias del emisor ● Otros

Para otros autores, en cambio, factores relacionados según la teoría lingüística con la variación diafásica, como el sexo o la edad, son incluidos en la variación diastrática cuando la analizamos desde una perspectiva sociolingüística variacionista (CASAS GÓMEZ, id.: 567 y CASAS GÓMEZ y ESCORIZA, id.: 165), lo que ha dificultado en gran medida la tarea de delimitar la frontera entre ambas, de ahí que lingüistas como MIONI (1983: 508) o ETTINGER (1982: 383-384), entre otros, hayan incluido la *variación diageneracional* y la *variación diasexual* bajo el concepto de la diastratía.

³ GOOSSENS (1977: 9-10), en su manual sobre dialectología alemana, incluye en la variación diafásica solo las diferencias en los usos unidos al factor edad, esto es la *variación diageneracional*.

Tabla 2
La diastratía lingüística vs. la diastratía sociolingüística
CASAS GÓMEZ y ESCORIZA MORERA (2009: 170)

DIASTRATÍA LINGÜÍSTICA	DIASTRATÍA SOCIOLINGÜÍSTICA
Estratos socioculturales o niveles de lengua	Rasgos sociales identificativos del hablante
<ul style="list-style-type: none"> ● Lenguaje culto ● Lenguaje normal ● Lenguaje popular ● Argot 	<ul style="list-style-type: none"> ● Estrato sociocultural ● Grupo socioprofesional ● Sexo o género ● Edad ● Raza o etnia ● Contacto con la norma lingüística ● Vinculación con otras comunidades de habla ● Entorno sociocultural ● Otros

El presente estudio se encuadra dentro de la sociolingüística variacionista, al centrarnos en el parámetro social de la edad.

3. UN ESTUDIO INTERGENERACIONAL DE LA SOCIEDAD FRANCESA

Metodológicamente, hemos analizado esta variable estableciendo no solo los límites entre los grupos establecidos, sino también reseñando aquellas coincidencias que puedan ser relevantes a la hora de realizar futuros estudios contrastivos con otros países de habla hispana, de forma que podamos crear materiales específicos para la enseñanza de ELE que reflejen las diferencias entre los hábitos lingüísticos y comunicativos de distintas generaciones. Hemos optado por la clasificación grupal de J. L. ESCOUSSEAU por ser la que mejor se adapta a nuestro estudio tanto a nivel social como lingüístico.

Los criterios metodológicos seguidos nos han permitido distinguir y a hacer coincidir cinco grandes generaciones que presentamos a continuación.

3.1. Generación de 1945 a 1964: sociedad de trabajo y crecimiento

Esta generación comprende a todas aquellas personas nacidas antes de 1934, en la actualidad octogenarios, aunque no por ello menos influyentes, habida cuenta de la forma piramidal de las riquezas y del poder accionario en manos de unas pocas familias que han marcado su impronta en la sociedad.

La cultura de esta generación corresponde a las Treinta Gloriosas, es decir, a una época de fuerte incremento económico que se extiende desde la segunda guerra mundial hasta el choque petrolero de 1973. Este periodo ve aparecer grandes cambios económicos y sociales que conducen a una sociedad de consumo que genera la revolución calificada de «invisible» y que concierne a numerosos países como los EE. UU., Alemania, Francia, Italia o Japón, quedando España a la zaga. La generación francesa está marcada por la reconstrucción del país tras la Segunda Guerra Mundial en el que existe pleno empleo y un gran crecimiento industrial de un 5 % de media anual. Este crecimiento se ve facilitado por el acceso a las energías fósiles y a la recuperación tecnológica de aquellos países cuyo capital humano, con un correcto nivel de educación y experiencia, constituyen un indiscutible activo. El ejemplo francés resulta ser uno de los casos más concretos de

implementación de una economía mixta basada en la colaboración del sector privado, el Estado y los Sindicatos. El líder de la Francia liberada, Charles De Gaulle, comparte con la izquierda la concepción de que el papel del Estado debe ser mucho más activo. Las nacionalizaciones son numerosas, continuando una tendencia que se había iniciado con la gran depresión en la cual se nacionalizan los ferrocarriles, la industria aeronáutica y la industria de armamentos. En la posguerra, la industria automovilística, el transporte aéreo, la minería de carbón, el gas, la electricidad, el Banco de Francia y otros bancos comerciales pasan a manos del Estado. El Estado se convierte de esta manera en el principal productor y creador de empleo del país. No obstante, las nacionalizaciones no implican una modificación de la estructura fabril y la mayoría de las empresas conserva su autonomía. El pilar básico de la economía francesa es la planificación estatal impulsada por Jean Monnet. El crecimiento se basa en el desarrollo de seis industrias estratégicas: carbón, acero, cemento, electricidad, transportes y maquinaria agrícola, a las que se les suma progresivamente el petróleo y los fertilizantes. Los sucesivos planes cuatrienales plantean objetivos diversos, desde la expansión de la industria pesada hasta la consolidación de beneficios sociales para jubilados y asalariados de bajos ingresos, pasando por el desarrollo científico y tecnológico. El plan Marshall crea las condiciones para la puesta en marcha del primer plan, a través del cual se pudieron financiar las importaciones esenciales para el despegue y lo dotan de capitales para impulsar la industria pesada. El principal factor en la reestructuración y el despegue de la industria francesa lo constituye el ingreso en la Comunidad Económica Europea ya que la obligación de competir conduce a una transformación tanto de la agricultura como de la industria. Así pues, el campo completa su reconversión basada en una disminución de la población activa y el aumento de la producción gracias a las mejoras técnicas y de la racionalización de los procesos productivos. Además, se abandonan las zonas menos productivas y aumentan las exportaciones agrarias. A la par, la industria, bajo la tutela del estado, se renueva y aumenta su competitividad en el escenario internacional. Como resultado de ello, entre 1949 y 1969 las exportaciones industriales aumentan en un 5,5 %. En la década de los setenta, Francia es una potencia industrial de primer orden. En este periodo la gestión empresarial de la población activa corresponde a un régimen ora autoritario, en el que el jefe da órdenes, no explica, no justifica, ejerce el control y guarda una gran distancia con el equipo; ora paternalista, aplicando una autoridad bondadosa, un sistema de recompensas y el deseo de satisfacer al director por parte de los trabajadores subalternos⁴.

A nivel sociológico, este crecimiento se acompaña también de una mayor esperanza en el futuro, lo que explica la alta tasa de natalidad entre 1945 y 1975 países (sobre todo en los países del norte de Europa), conocida como el *baby boom*. Para esta generación los estudios garantizan el ascenso en la escala socioprofesional, lo que explica que un 20 % de hijos de padres no ejecutivos lo sean. El trabajo permite construirse en una sociedad protectora con seguro de enfermedad y de desempleo. Los lazos sociales están basados en la pertenencia (a una nación o a una clase social), en la que la familia es nuclear y patriarcal y las referencias educativas y afectivas son estables. La mujer empieza a controlar su independencia a partir de 1907, año a partir del cual la ley le permite disponer de su salario. La tasa de actividad femenina se incrementa de manera constante en un 38,8 % en 1962 y en un 42,1 % en 1964 para llegar al 65,3 % en 2007 (INSEE, 2007: 1-5). A partir de 1945, la mujer francesa tiene derecho a voto, se legisla la baja de

⁴ HOFSTEDE ha estudiado intensamente las distintas dimensiones de las culturas empresariales de cada país: <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/> (consultado el 11 de noviembre de 2019).

maternidad obligatoria remunerada y se suprime la noción de «trabajo femenino». En 1949, se nombra a Germaine Poinso-Chapuis primera ministra en Francia siendo la primera mujer francesa en ocupar dicho cargo. Ese mismo año, Simone de Beauvoir publica *Le deuxième sexe* (DE BEAUVOIR, 1986), obra revolucionaria que justifica el feminismo con tesis filosóficas e históricas. En su obra, Simone de Beauvoir, afirma que la desigualdad hombre/mujer es el resultado de una construcción histórica e ideológica e incita a las mujeres a tomar posesión de su destino. El libro tiene una influencia considerable entre la población femenina de las generaciones posteriores y un público entusiasta a la par de sufrir severas críticas, entre otras las del Vaticano que lo cataloga entre los libros prohibidos. En 1955 se autoriza el aborto terapéutico y en 1956 se crea la *maternité heureuse* antiguo *planning familial*, presidida por la doctora Lagroua Weill-Hallé. Bajo el pretexto de promover la salud de las mujeres y de asegurar el equilibrio psicológico de las parejas, la asociación ejerce una propaganda totalmente prohibida al reivindicar para cada pareja, y sobre todo para cada mujer, el derecho de control de nacimientos⁵. No obstante, y, a pesar de los progresos sociológicos, esta generación sigue siendo patriarcal, con un control esencialmente masculino. En lo que a la educación respecta, el niño recibe una educación prefabricada en la que debe seguir lo establecido. La familia es mononuclear y estable. Entre 1945 y 1964, la tasa de divorcios es relativamente baja, de un 10,6 %, y la familia constituye para el niño el sistema social de referencia. La familia, la escuela, la universidad, el ejército y la religión contribuyen a la elaboración de la sociedad y al mantenimiento de la verticalidad. Los valores de esta generación se centran en la meritocracia, en el éxito individual al servicio de lo colectivo, en la solidaridad, gracias a los dispositivos de protección social, y en el confort. Se observa una visión dinámica y positiva del futuro.

Conviene subrayar que no se puede hablar realmente de sociolingüística en esta época ya que el término «sociolingüística» no aparece en las universidades francesas hasta 1960. Sería más conveniente dirimirse a favor de la apelación «cambio lingüístico», como lo denomina el lingüista GIMENO (1983: 181-226) al tomar en cuenta el contexto social. Puesto que la variación social y estilística desempeñan un papel importante en el cambio, cabe recordar que Francia sale de una guerra en la que la lengua alemana está muy presente y la reestructuración del país requiere también una reunificación lingüística. El país sale victorioso de la ocupación alemana, sin embargo, las influencias dominantes de las fuerzas angloamericanas penetran en el hexágono vía las estrechas relaciones de los británicos y de los americanos con el general De Gaulle. La victoria conlleva una atracción hacia la lengua inglesa. El desarrollo económico y científico de los EE. UU. consolidan dicha lengua hasta convertirse en la lengua predominante en los sectores científico y de los negocios. Esto permite explicar la proliferación de términos ingleses en la lengua francesa. De ahí los múltiples xenismos que aparecen en todos los ámbitos, predominando en el lenguaje técnico y comercial: *blue-jeans, containeur, hamburgeur, leasing, manager, le marketing, planning familial, play-boy, play-girl, shopping, hardware o software*, por no citar más que algunos. Paralelamente, el sistema jerárquico predominante de este periodo refleja una clara ruptura entre las clases socioeconómicas privilegiadas que tienen acceso a la educación, y, por ende, a un nivel de lengua más alto, y las clases menos privilegiadas, que poseen a menudo un nivel lingüístico y educativo elemental. El lenguaje permite reconocer la procedencia social constituyendo una variable sociolingüística estable. Las diferencias de clase y de estilo van usualmente acompañadas de diferencias de sexo. Estas diferencias aparecen muy marcadas en el seno de esta generación, en la que las mujeres utilizan con mayor frecuencia los variantes estándares, por ser más conservadoras y estar asociadas con una clase social de mayor prestigio, obedeciendo al deseo de que sus hijos medren en la escala social (SILVA

⁵ La ley en vigor de 1920 prohibía y reprimía la contracepción y el aborto.

CORBALÁN, id). El lenguaje de esta generación está ampliamente ligado al contexto social, como ya lo indicaba BAKHTINE al afirmar que la verdadera sustancia lingüística de la lengua no la constituye un sistema abstracto de formas lingüísticas, ni el enunciado de una palabra aislada, ni el acto psicológico de su producción, sino el fenómeno social de interacción verbal (BAKHTINE: 1977).

Todos estos rasgos, nos permiten comprender las dificultades comunicativas con las generaciones posteriores y que procedemos a explicar a continuación.

3.2. Generación de 1965 a 1984: sociedad del progreso

Corresponde a las personas nacidas entre 1942 y 1967 (entre 51 y 76 años en 2018) y constituye el 36 % de la población francesa y el 61 % de los ejecutivos. Este periodo incluye la denominada generación X, hijos de los *baby boomers*. La generación X designa, según la clasificación de HOWE y de STRAUSS (2000: 27-51), a la generación sociológica de los occidentales nacidos entre 1966 y 1976 (aunque otros especialistas, como LEBARD (2013) la definan por el periodo de 1961-1981). El término nace en la cultura popular de los años setenta gracias al grupo punk británico *Generation X*, apelación utilizada posteriormente por COUPLAND (1991: 3-47) como título de una novela en la que se describe la ansiedad de la generación de los nacidos entre 1960-1965. COUPLAND utiliza la letra X para hacer referencia al anonimato de una generación consciente de que desea salir del engranaje «estatus-dinero-ascensión social», que caracteriza a la generación precedente.

A nivel económico, esta generación se beneficia de un indiscutible confort económico, y ello gracias a la generación predecesora. Esta generación ocupa un 55 % de los empleos, situación favorecida por una energía barata y una progresiva disminución del tiempo de los desplazamientos. El PIB conoce una progresión anual del 5,6 % entre 1965 y 1974, con una posterior caída al 2,5 % tras el choque petrolero de 1973. El paro se sitúa en un 3 % en el primer periodo citado y asciende al 7 % en el segundo. El salario neto aumenta anualmente de 3 a 4 %. A nivel laboral, el trabajo ya no se considera hereditario, los hijos no suelen retomar el oficio de los padres y el determinismo social no se concibe como una fatalidad. Los nuevos oficios conllevan nuevos saberes y, por consiguiente, nuevos aprendizajes. De ahí radica que esta generación se aleje de la tradicional transmisión de conocimientos de la generación precedente para elaborar y adquirir otros nuevos. La formación continua permite al individuo reposicionarse en el mercado del trabajo, de ahí que los oficios ligados a la agricultura y a la industria conozcan una caída espectacular mientras que los empleos ligados a los servicios no cesen de progresar. La ciencia y la técnica no se quedan a la zaga, favoreciendo la movilidad y el acceso a otras culturas: en 1977, se lanza el proyecto *Ariane espace* y los transportes rápidos conocen un desarrollo imparable con la creación del tren de alta velocidad (TGV), la ampliación de redes de carreteras y autopistas y los avances del transporte aéreo (el avión Concorde efectúa su primer vuelo en 1977). Todo ello se ve favorecido por los avances energéticos: en 1977 se construye la primera central nuclear francesa, sinónimo para la época de independencia y de energía limpia. Por otra parte, el sector de telecomunicaciones empieza a utilizar los satélites favoreciendo la expansión y difusión masiva de la información. Estos avances contribuyen a modificar la gestión empresarial. La gestión autoritaria y paternalista de la generación anterior deja paso a una gestión participativa en la que se toma en cuenta la opinión de los empleados calificados a la hora de tomar las decisiones. Esto favorece el trabajo en equipo, la delegación de las tareas, así como de las responsabilidades. La dirección sigue decidiendo, pero ahora consulta y anima, consciente de que un empleado motivado garantiza un trabajo de calidad. Se establece así una relación en la que todos deben ganar. Las cualidades del *leader*, en el que se ha

perdido progresivamente confianza, también se ven modificadas. Ahora se exige que sea carismático para poder identificarse con él, de ahí el entusiasmo por los *team building* y la promulgación, en 1981, de la ley *Auroux*, denominada ley de la expresión directa y colectiva de los asalariados⁶. La garantía de calidad también se convierte en un factor clave, razón por la cual, a partir de 1987, aparecen las normas industriales ISO seguidas, en 2002, por las normas sanitarias ANAES⁷. Los miembros de la Generación X son más propensos a la movilidad laboral y a incrementar las horas de trabajo. Se trata de una generación activa y comprometida con las organizaciones profesionales, de negocios o sindicales e integra las nuevas tecnologías. La generalización de las TIC en el ámbito laboral genera sin embargo estrés y exige reactividad e impaciencia, lo que concuerda mal con la reflexión y la perspectiva características de la generación anterior. No obstante, a nivel personal, los individuos de dicha generación aprecian las nuevas tecnologías que les permite acceder a la información y a nuevas posibilidades en su tiempo de ocio.

A nivel social, en esta época en Francia opera una cultura de masas: cultura del rock y del pop. Los acontecimientos de mayo de 1968, con la consecuente desacralización de las instituciones en las que se ha perdido confianza, conducen a que el individuo se convierta en el centro de la sociedad. Esto conlleva una emergencia de la horizontalidad, un gran dinamismo y un optimismo en el futuro de una sociedad en la que el 30 % de los jóvenes son bachilleres. La movilidad social permite fluidificar progresivamente la verticalidad de la sociedad de ambos sexos, ya que este periodo corresponde a la entrada de las mujeres en la vida activa, al control de la maternidad, gracias a la contracepción, y a la disminución de la natalidad. Las familias nucleares son todavía estables, con una evolución hacia la ruptura que se ve reflejada por el constante progreso del número de divorcios. Es una generación rebelde favorecida por el desarrollo técnico, el confort y el consumo. Es una generación rebelde, se niega a aceptar el mundo establecido por los adultos del momento, rompiendo estereotipos y modelos de conducta. Los valores de esta sociedad se basan en la realización personal en la que, contrariamente a sus mayores, la libertad individual prima ampliamente sobre el bien colectivo. La negociación se convierte en una de las principales herramientas de las familias en las que la educación divergente se incrementa cada vez más. También se extiende la participación en organizaciones de padres y maestros, en clubes deportivos o de libros y en otras organizaciones comunitarias. Las actividades al aire libre del tipo montañismo, natación o pesca son también muy comunes entre los adultos, que utilizan como vía de escape y una forma de desconectar de las obligaciones laborales y el estrés que genera. La estabilidad económica y la facilidad de la movilidad permite a los individuos de esta generación asistir con mayor frecuencia que a los individuos de generaciones precedentes a actividades de carácter cultural como las representaciones teatrales, ópera, conciertos, recitales, ballet o cine. La lectura, ya sea de periódicos (impresos o en su versión online) o de libros, es otra de las actividades de ocio más extendidas entre sus miembros. Los miembros de esta generación no son inseguros, ni están angustiados por la lejana visión de la posguerra, sino que tienen vidas activas y equilibradas. La generación X consigue sobrevivir a la fiebre consumista de los ochenta, ve nacer Internet y caer la burbuja.com de los 90.

A nivel sociolingüístico, varios acontecimientos marcan este periodo. A partir de los años sesenta empieza a propagarse la expresión «lingüística francesa». En 1963, el subtítulo de la principal revista de lengua francesa, creada por DAUZAT (1933), *Le français*

⁶ Ley n° 82-689 relativa a las libertades de los trabajadores en la empresa, promulgada el 4 de agosto de 1982. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000504206> (consultada el 24 de marzo de 2017).

⁷ Agence Nationale d'Accréditation et d'Évaluation en Santé (ANAES) que, en 2005, se convierte en la Haute Autorité de Santé (HAS).

moderne. *L'évolution de la langue française, du XVe siècle à nos jours*, se transforma en *Le français moderne. Revue de linguistique française* (FOUCHÉ, PIGNON: 1963). En 1967, el certificado escolar se convierte en el certificado de lingüística francesa. Un año más tarde, los eventos de mayo de 1968 generan en la década de los setenta un movimiento extraordinario entre los lingüistas de las facultades francesas de letras. El estructuralismo y la gramática generativa de CHOMSKY (1971, 1977) penetran en Francia, en Aix, gracias al lingüista Maurice Gross que empieza a enseñarlos a partir de 1967. Este cambio es significativo ya que CHOMSKY rechaza el concepto lingüístico de Saussure acusándolo de reducir el lenguaje a un inventario sistemático de elementos. CHOMSKY se interesa en dos aspectos que considera la base de la creatividad lingüística y afirma que, si, por una parte, el conocimiento de la lengua sirve de pilar a la utilización del lenguaje tanto para el locutor como para el auditor, por otra, el aspecto creativo del lenguaje proviene directamente del individuo. Este profundo cambio teórico deja su impronta en la enseñanza primaria y secundaria francesa, ya que su transposición práctica se traduce por una reforma que pretende llegar a toda la población y que desecha todos los términos complejos y lóbregos, coincidiendo así con la incidencia de la horizontalidad de la sociedad. Los hablantes que encabezan el proceso de cambio pertenecen a los grupos sociales intermedios de clase media baja y alta y a grupos de edades comprendidos entre los 15 y los 40 años, entre los que figuran estudiantes. Este periodo excluye la hipercorrección de la lengua presente en algunos grupos sociales intermedios de la generación anterior y concretamente entre aquellos de clases socioeconómicas media baja o alta y, aunque se observa que no existe una verdadera unión lingüística entre los jóvenes de esta generación cuya razón se encuentra en la revolución de mayo de 1968 en la que los sindicatos y los partidos de izquierda hacen fracasar deliberadamente la unión entre estudiantes burgueses y de clase media con los estudiantes de la clase obrera, sí existen múltiples coincidencias lingüísticas ligadas al contexto socioeconómico. El aumento de esperanza de vida y la salud hacen que palabras como *vieux* desaparezcan del uso para ser reemplazadas por *senior*. También se observa la integración de muchos anglicismos en diferentes ámbitos y por diferentes razones. Las nuevas prácticas deportivas y el ejercicio físico permiten integrar palabras hasta la fecha con apelativos diferentes tales como *fitness* (gimnasia) o *jogging* (correr). Lo mismo ocurre con el léxico ligado a la nueva moda del bricolaje y las nuevas tecnologías. Los miembros de esta generación se adaptan con una facilidad considerable a las nuevas tendencias tecnológicas y al uso de las redes sociales o a los dispositivos tipo *Smartphone*. La progresiva utilización de la red internet favorece la utilización de anglicismos que la Academia Francesa no consigue traducir a la velocidad que exigen las nuevas creaciones terminológicas. Las innovaciones lingüísticas también marcan la lengua de esta generación y a ello contribuye ampliamente la publicidad que recurre constantemente a la utilización de nuevos términos que, aunque no penetran sistemáticamente en el lenguaje académico, sí ejercen una presión constante llegando a postergar la selección léxica tradicional, prueba de ello son los famosos *tours operator*. La novedad no se limita a estos sectores, sino que se extiende a otros muchos. Los diccionarios que más consultan los jóvenes, *le Petit Robert* (REY, ROBERT: 1967) y *le Petit Larousse Illustré* (DUBOIS: 1982) introducen paulatinamente, aunque con cierta prudencia, palabras cuyo uso va integrándose en el habla cotidiana, aunque no estén reconocidas por la Academia Francesa. Estos diccionarios traducen el resultado de las necesidades sociales lingüísticas de los hablantes. Otro ejemplo interesante es el *Nouveau Dictionnaire du Français Contemporain Illustré* (DUBOIS: 1980) que totaliza 33000 palabras de las cuales 3200 son nuevas. Los neologismos se acentúan en los años ochenta y se convierten en modelos que hay que imitar en algunas comunidades lingüísticas a pesar de la oposición de los puristas. El uso de la sinécdoque se generaliza, sobre todo en el ámbito político, al popularizarse y extenderse la utilización del nombre propio por el nombre común como es el caso de *Fabius* (al referirse al ministro Laurent

Fabius) o *el efecto Le Pen* (al hacer referencia al fenómeno sociopolítico generado por el presidente del partido de extrema derecha Jean Marie Le Pen). También abundan los neologismos por conversión como, por ejemplo, el adjetivo *marginal* empleado como sustantivo *un marginal*, o *la interculturalidad* por *intercultural*. La mutación semántica, muy presente en el lenguaje, no se realiza únicamente por cambio gramatical, sino también por la evolución del contenido semántico (GILBERT, 1975: 9-29). Por esta razón, aparecen nuevas palabras ligadas al desarrollo socioeconómico y al resultado de la fusión de otras como, por ejemplo, la palabra *ecoturismo*, aparecida en 1983 y utilizada por vez primera por el arquitecto mejicano Héctor Ceballos-Lascuráin. La dominación estadounidense en los sectores de ciencia puntera, la alta tecnología y la exportación de los materiales ligados a esos sectores también se acompañan de una terminología nueva que progresivamente se va imponiendo en el lenguaje usual. Esta dominación se traduce de diferentes maneras: con xenismos (*input*); sufijos (*dopping*, *racketteer*) o adoptando la lengua de origen (*footballeur*, *volleyeur*). Empero, en Francia, el modelo social y lingüístico sigue representado por una élite intelectual y los puristas desconfían de estos nuevos términos y, bajo pretexto de luchar contra la pervisión de la lengua, los rechazan o los aceptan a cuenta gotas. La Academia Francesa continúa siendo pues la garante del mantenimiento impoluto del valor de los términos de la lengua francesa.

3.3. Generación de 1985 a 1994: sociedad del riesgo

Corresponde a los nacidos entre 1968 y 1976 (entre 42 y 50 años en 2018). Constituyen el 13 % de la población francesa y el 27 % de los ejecutivos. Los miembros de esta generación son seres activos en sus comunidades. La mayoría de ellos están satisfechos con su empleo y son capaces de equilibrar trabajo, familia y ocio.

A nivel económico, esta generación coincide con la desaceleración económica, el fin del empleo para todos y un incremento del paro del 12,6 %. En esta época ya no se garantiza el fin de carrera profesional y los *seniors* comienzan a entrar en el paro. Para esta generación, ya no solo es cada vez más difícil encontrar trabajo al acabar los estudios, sino que el empleo ya no dura toda la vida y la movilidad geográfica se aúna a un cambio de empleo durante el recorrido profesional. En 1994, el paro juvenil asciende al 28,15 % (DARES: 2017)⁸. A la calificación obtenida por los estudios se añade la necesidad de tener competencias que permiten al trabajador responder de manera satisfactoria a una situación profesional movilizando los recursos de los conocimientos y el *saber hacer*⁹ que requiere cada situación profesional. Para adaptarse a esa situación los estudios no bastan, sino que es necesario una constante actualización de los conocimientos. Se instala pues una tensión entre las generaciones anteriores que privilegian el diploma y las nuevas en las que priman la competencia y rendimiento, puesto que el diploma ya no garantiza una carrera profesional. Se recompensa la movilidad, la reactividad, la rapidez y el pragmatismo ligados a la integración de las TIC. Los empleos evolucionan con un desarrollo espectacular del servicio a la persona. Esta generación es lúcida y, paralelamente a la degradación de la situación económica, una serie de catástrofes la hacen concienciarse de los riesgos de los avances científicos y tecnológicos acometidos por la generación precedente: el SIDA, el accidente en 1984 de la planta química Unión Carbide en Bhopal, India, que causa 10.000 muertos; la explosión de la central de Chernóbil, en 1986, cuyo número de muertos es difícil de calcular, ya que a los veinticinco

⁸ Encuestas sobre el empleo realizadas por el INSEE entre 1982 y 2002.

⁹ Entendemos por «saber hacer» al conjunto de conocimientos, capacidades, aptitudes y experiencia acumulada que permiten que un profesional o empresa desempeñe con éxito unas determinadas funciones y obtenga un resultado de calidad contrastada, convirtiéndose para sus homólogos en una referencia y modelo a seguir.

mil fallecidos por causas directas se suma un incalculable número de personas fallecidas como consecuencia de la nube radiactiva y de la radiactividad de los suelos. Dichos riesgos no son únicamente puntuales, sino que se divisan innegables consecuencias en el futuro de los errores presentes y pasados tales como el ensanchamiento del agujero en la capa de ozono, cuyas consecuencias se evocan a partir de 1985, o los casos de la sangre contaminada y de la vaca loca que salen a la luz en 1991. Para esta generación, el futuro ya no es seguro sino amenazador y el riesgo se vuelve incorrecto tanto a nivel político como social. En una época de desarrollo de las ciencias y las técnicas, otrora sinónimo de progreso, se presta especial atención a las consecuencias que este mismo progreso puede acarrear en el ser humano y en la naturaleza. Inventar y producir conllevan peligros, de ahí que proliferen las normas de calidad, los códigos de buenas prácticas profesionales, los protocolos y los seguros de todo tipo. En 2004 se legisla en la Constitución Francesa el principio de precaución, según el cual la ausencia de certidumbre de los conocimientos científicos y técnicos del momento no debe retardar la adopción de medidas efectivas y proporcionales que prevengan de un posible riesgo en los ámbitos de la salud, de la alimentación y del medioambiente. Todos estos factores permiten comprender que la gestión empresarial de este periodo esté basada en la coordinación en la que el jefe consulta, pero toma las decisiones importantes solo y en la que la información es vertical, ya que la responsabilidad se ejerce en cadena. No obstante, la dirección garantiza el buen clima social y organizacional. Los expertos toman las decisiones y los empleados competentes interactúan, existiendo una alta calificación del personal y una lógica de trabajo por proyectos. La gestión se informatiza con la aparición de los cuadros de indicadores. Predomina el pragmatismo y el porvenir se construye a base de contratos temporales, no siempre acompañados de una vocación profesional. La reducción del tiempo de trabajo (RTT) crea horarios más flexibles y personalizables¹⁰. Se buscan cada vez más competencias múltiples, razón por la cual el recorrido profesional se vuelve cada vez más estratégico y de ello se benefician las agencias de trabajo temporal al proponer numerosos ciclos de empleos cortos seguidos de otras tantas formaciones. Todo ello provoca una entrada difícil y tardía de los jóvenes en la vida activa en la que a numerosos ejecutivos de las generaciones anteriores les cuesta comprender a esta nueva generación que parece disfrutar de la movilidad, tanto física como tecnológica, pero que es exigente al reclamar un nuevo espacio y una nueva estrategia laboral.

Si pasamos a consultar la vertiente social, es notorio que esta generación vive cambios geopolíticos y sociales relevantes. Entre ellos cabe citar la caída del muro de Berlín, en 1989, que marca el quebrantamiento de las ideologías. Si antes rebelarse era lo habitual, ahora se establece un temor a un mundo al que hay que adaptarse. La función educativa se delega a las instituciones, sin embargo, los padres protegen a los hijos frente a los profesores cuya imagen social se va debilitando gradualmente. La familia evoluciona dejando de ser un núcleo de base para adquirir una función de célula individual cada vez menos representativa como institución social. La familia empuja a los hijos a la autonomía, pero, paradójicamente, los mantiene simbólica y afectivamente dependientes. El niño, sujeto a derecho, se sitúa en el centro de la familia, en una tipología familiar en la que el 83 % de los embarazos son programados. Se observa al unísono un neto incremento de las familias inestables, un 34 % de la población está divorciada y el 25 % de los niños nace en el seno de una familia no nuclear. El grupo social se desolidariza y

¹⁰ La *réduction du temps de travail (RTT)* es una política llevada a cabo por Martine Aubry, durante el gobierno del presidente socialista Lionel Jospin, cuyo objetivo era reducir el tiempo de trabajo para crear empleos, reactivar la economía y reducir el paro.

Ley n° 98-461 du 13 juin 1998 d'orientation et d'incitation relative à la réduction du temps de travail <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000558109&dateTexte=&catégorieLien=id> (consultada el 12 de enero de 2017).

se observa una emergente cultura individualista que demuestra un gran interés por la salud. Los miembros de esta generación son adaptables, suelen tener una actitud cívica y rechazan la actitud de los miembros de la *baby boomer* y de la generación X. La difusión de Internet contribuye ostensiblemente a la democratización del control de la información, así como a los procesos de toma de decisiones de esta generación híper conectada que busca la inmediatez, la auto expresión y nuevas experiencias. Estos jóvenes poseen pues una personalidad crítica, se interesan por la cultura, son estratégicos, más sociables que sus mayores y gestionan varias cosas al mismo tiempo gracias a los avances tecnológicos.

A nivel sociolingüístico, las reflexiones de la escuela de Praga sobre la función del lenguaje generan nuevas corrientes funcionalistas. Entre sus teóricos, cabe citar a JAKOBSON (1984) para quien el lenguaje es ante todo un instrumento de comunicación, lo que queda reflejado ampliamente en la generación de este periodo. Así, los rasgos sociolingüísticos observados son los de una generación creativa, con curiosidad y muy tolerante lo que se traduce por el desarrollo de un fuerte reciclaje de las palabras, como lo muestra la reinterpretación de *Le lac des signes* del grupo musical EZ3kiel¹¹. Si a los miembros de las generaciones precedentes, en las que primaba el oponerse o imponerse, no se les hubiese ocurrido transformar una letra de una canción, los miembros de esta generación se vuelven expertos del reciclaje lingüístico y no dudan en retomar las palabras para transformarlas y crear otras nuevas. Esta transformación lingüística queda más patente aún en los mensajes de texto que tan incomprensibles son para muchas personas de las generaciones precedentes por su nuevo léxico y el original uso de la gramática. Para esta nueva generación no se trata de conformarse con las reglas gramaticales, sino que se vuelve necesario innovar. Citemos como ejemplos el 06 para reemplazar al número de móvil, *hard* que es utilizado directamente en inglés y *bedo* y *haschich* que se retoman del lenguaje gitano. No obstante, conviene subrayar que lo que cambia no son los fonemas sino la gramática social de la comunidad de habla, es decir, la competencia sociolingüística de dicha comunidad dentro de la cual se transmite globalmente el cambio lingüístico (GIMENO MENÉNDEZ: 1990). La creación de nuevos términos permite a esta generación expresar su visión del mundo, su comprensión de la vida y de las cosas dirimiéndose hacia una concepción de valores con una realidad objetiva determinada. Ese cambio social se trasluce en las publicidades en las que la familia y la pareja aparecen con una imagen social cada vez más debilitada y en la que el niño parece decidir qué coche se debe comprar. El horario personalizado permite el auge de los *short breaks*, viajes cortos que permiten desconectar y aprovechar el tiempo libre del que los jóvenes quieren disfrutar. Los neologismos florecen en todos los ámbitos de la vida cotidiana (costumbres, alimentos, indumentaria, alojamiento, trabajo, modo de vida) así como en el comportamiento social. Cabe matizar que la creación de neologismos no corresponde a una mera copia de mecánica de la realidad, sino más bien a la realización lingüística y conceptual de un punto de vista individual o colectivo de la realidad en perpetua evolución. Por consiguiente, la creación lingüística de esta generación va ligada a la evolución de la lengua bajo la perspectiva de una sincronía dinámica en el plano de la palabra. El cambio lingüístico reside ante todo en el contexto pragmático de la comunicación en la que la función lexical de los nuevos términos, a nivel fonológico, morfológico o sintáctico, se percibe por la utilización de sus locutores. La nueva formación lexical proviene de modos de construcción diferentes que se manifiestan, por regla general, bajo dos formas: la recomposición a partir de monemas ya existentes y la transformación sintáctica a la base de dicha construcción. En esta generación predomina una neología denominativa, que responde a la necesidad de dar un nuevo nombre a un

¹¹ El propio nombre del grupo deriva del personaje EZKIEL de la película *Pulp Fiction* de Quentin Tarentino.

objeto, a un nuevo concepto y a comunicar una nueva experiencia. También se destaca una neología estilística basada en la búsqueda de la capacidad expresiva de una palabra, de una frase para traducir las ideas desde otro ángulo o para expresar de una forma inédita un visión personal del mundo. La mayoría de los neologismos formales o semánticos vehicula estas transformaciones. La prensa también se hace eco de esta metamorfosis creativa muy presente en el ámbito político en la que se pueden leer derivaciones de adjetivo con el sufijo *-ien*, *ienne* como «*el ideal defferien*» (*Le Monde*: 10/05/1986), «*el socialismo fabien*» (*Le Monde*: 6/04/1985); «*una idea en todo moursienne*» (*Le Monde*: 1/10/1985), «*le libéralisme reaganien*» (*Le Monde*: 22/01/1986) , «*le reaganothahcherien*» (*Le Monde*: 22/01/1986); o derivaciones de sufijo del sustantivo como los «*chiraquiens*», los «*giscardiens et maintenant, léotardiens*» (*Le Monde*: 24/06/1986). Los cambios laborales también generan el uso nuevas combinaciones lingüísticas tales como *le «conge-formation»*, «*le savoir-faire*» o *le «savoir-être»*, un «*appartement-vacances*», reflejando unas nuevas necesidades lingüísticas ligadas a la evolución socioeconómica. La rapidez de los avances tecnológicos también ayuda a comprender la aceleración de los neologismos en el habla de estos jóvenes que, en un corto periodo de veinte años, han conocido el vídeo Betamax, el VHS, el DVD, el Blu-Ray y en la actualidad navegan con soltura en las aplicaciones de *streaming*. Han empezado utilizando el teléfono fijo para comunicarse con sus amigos para suplantarlo rápidamente por el teléfono móvil y, posteriormente, por el teléfono inteligente. Han comenzado usando disquetes para almacenar su información, han continuado con los *USB* y ahora almacenan la información en la nube.

El cambio lingüístico a través de neologismos ya sea formal o semántico confiere a estas generaciones autenticidad, apertura y libertad. El uso de neologismos no es solo una cuestión de costumbre, sino también un problema de conciencia. Si los jóvenes son favorables a su uso en la vida cotidiana, así como en la comunicación intercultural, es porque son conscientes de la transformación perpetua de la sociedad y de su propia concepción del mundo. La inserción de nuevos términos en el diccionario, como resultado de las necesidades sociales, constituye una condición necesaria para la aceptación del neologismo, así como para evitar que esos nuevos términos sean calificados de barbarismos, lo que explica el incremento de neologismos en la lengua y en los diccionarios. En consecuencia, no es de extrañar que, a partir de 1989, *Le Dictionnaire de notre temps* (1989), siga introduciendo cada año alrededor de 300 términos nuevos, ora científicos o técnicos, aplicados a ámbitos en plena evolución, ora palabras que designan objetos nuevos o simplemente palabras de moda que adquieren una real notoriedad en el seno de ciertos medios. Ese incremento es constante en el tiempo, tal y como lo confirman los redactores del *Dictionnaire de notre temps* (1991: 7) en la introducción, lo que confirma la evolución lingüística y la necesidad creativa. No obstante, una vez más, los lexicógrafos, para quienes proteger la lengua es sinónimo de proteger el alma de la nación y los valores de la tradición cultural del país, no comulgan con esas rupturas con la norma que HJELMESLEV (1971) califica de construcción artificial, y defienden la debida utilización del lenguaje intentando frenar las innovaciones lingüísticas. Pero el cambio es cada vez más difícil de frenar tanto más cuanto que la aparición de nuevos términos no borra obligatoriamente el uso de los antiguos, ni el uso de los términos inusuales entre ciertas capas sociales. En efecto, no existe una barrera lingüística hermética entre los miembros de las diferentes generaciones, ya que los nuevos términos también circulan en las generaciones precedentes y entre locutores de otras capas sociales con el mismo significado. Por ello, si la novedad de un término reciente es fácil de determinar, la noción de un término envejecido es mucho más fluctuante. En el habla de los jóvenes de esta generación circulan ambos.

3.4. Generación de 1995 a 2005: sociedad de la incertidumbre

Corresponde a los nacidos entre 1977 y 1995 (entre 20 y 37 años a día de hoy) y constituye el 12 % de la población francesa y el 27 % de los ejecutivos. Esta generación constituye la cohorte demográfica que sigue a la generación X. También se la denomina generación del milenio o generación milénica (del inglés *millennial generation*), por coincidir su fecha de nacimiento con el nuevo milenio. En ella se incluye a los nacidos entre 1980 y 1999, que corresponde a la denominada generación Y, apelación que deriva del uso de los auriculares entre los jóvenes de esta generación que les hace asemejar su rostro a una Y.

A nivel económico corresponde a la generalización de las tecnologías y al auge de la economía financiera. Paralelamente, sin embargo, es una generación que vive en la incertidumbre, ya que el paro se confirma, la inseguridad se multiplica y la violencia adquiere unas proporciones desconocidas. Prueba de ello son los múltiples atentados que tienen lugar a través del planeta. En Estados Unidos, el atentado de las torres gemelas de Nueva York y el del Pentágono, el 11 de septiembre de 2001 (más de 6000 muertos); en Bali, el atentado de Kuta, el 12 de octubre de 2002 (188 muertos y 293 heridos); en Rusia, el atentado del teatro moscovita, el 23 de octubre de 2002 (168 muertos y un centenar de heridos) y el de Beslán, el 4 de septiembre de 2004 (783 muertos); en España, el atentado de los trenes de cercanías madrileños, el 11 de marzo de 2004 (191 muertos y 1858 heridos); en Inglaterra, el atentado del metro londinense, el 7 de julio de 2005 (56 muertos y un centenar de heridos). Los atentados no constituyen la única fuente de desconfianza, ya que se toma conciencia del calentamiento climático y del derretimiento de los polos y de sus múltiples consecuencias. A todo ello se añaden los casos de la gripe aviar, la explosión de la fábrica AZF en Toulouse, en 2001 o el de la muy contaminada planta Metaleurop de Noyes-Godault en 2003. Económicamente el PIB francés se mantiene bajo, su progresión anual es del 2 % y el crecimiento muy irregular. Predomina el sistema financiero, con una clara desvalorización de la industria y un recorte considerable del ciclo de inversiones lo que provoca fusiones y compras de empresas y grupos empresariales que basan sus proyectos a corto plazo. La deslocalización también progresa modificando considerablemente el panorama laboral. El acceso al trabajo en este periodo es cada vez más arduo, sobre todo para los jóvenes que poseen un buen nivel académico. El tiempo pasado en los estudios no garantiza un empleo. Sin embargo, y paradójicamente, en Francia el diploma sigue ocupando un lugar esencial, (contrariamente a los países vecinos como Alemania, Inglaterra donde la meritocracia constituye una palanca para el progreso del individuo), alejándose con ello de las necesidades de la evolución de las empresas que requieren a sus empleados un mayor número de competencias por encima de los saberes. Se produce pues una ruptura entre esta generación y las anteriores. Por una parte, en la visión laboral, ya que las primeras generaciones citadas tenían horarios regulares, trabajaban toda su vida profesional en la misma empresa o el mismo lugar y apreciaban los proyectos a largo plazo. Por el contrario, los miembros de esta generación son capaces de trabajar en cualquier lugar, con el horario de su conveniencia, aprecian sentir que ha conseguido alcanzar sus metas y se aburren fácilmente por lo que los proyectos a largo plazo pueden llegar a desmotivarlos lo que exige cambiar la dinámica constantemente para motivarlos. Por lo general, los *millennials* son muy críticos y están abiertos a ofrecer sugerencias que rompan con ideas o procesos establecidos. No desean trabajar en empresas poco innovadoras o sin herramientas tecnológicas, de ahí su facilidad para comunicar por videoconferencias y otros accesos remotos cuyo uso no es natural en sus mayores. El espacio laboral tiene un importante efecto psicológico en los jóvenes de esta generación que prefiere una oficina con colores llamativos, áreas abiertas para trabajar y relajarse, lo

que algunas grandes empresas multinacionales como GOOGLE ha comprendido e integrado perfectamente. El salario no constituye el factor más significativo para atraerlos y retenerlos. Los *millennials* prestan especial atención a la cultura empresarial y buscan trabajar en un lugar donde puedan aprender y desarrollarse, tanto profesional como personalmente lo que les permitirá medrar. Estar a gusto en el trabajo es importante y no dudan en cambiar de trabajo si el ambiente no les satisface, ya que son conscientes de que no podrán trabajar toda su vida en el mismo lugar o en la misma empresa. Otro rasgo característico de esta generación es la importancia que otorgan a su autonomía y a su libertad. Por su ideología piensan que su opinión debe ser escuchada y respetada independientemente de su edad o de su experiencia. Los jóvenes de esta generación no esperan a que se les consulte y dan su opinión sin que se la pidan lo que no hacían las primeras generaciones antes mencionadas. Ello implica una transformación del sistema de comunicación que exige que sea abierto y en el que sea fácil y de provecho ingeniar y expresar ideas. Los miembros de la generación se describen a sí mismos como políticamente independientes y cerca del 30 % declara no estar afiliado a ninguna religión. No obstante, esta desafiliación no implica apatía cívica, ya que se involucran en los debates sobre las políticas de gobierno en curso, expresan una opinión comprometida que difunden ampliamente en las redes sociales y participan en las elecciones. En los medios de comunicación se los suele denominar «nativos digitales», ya que el empleo de la tecnología forma parte integrante de su vida cotidiana desde la edad más temprana. La mayoría ha nacido y se ha criado con un dispositivo electrónico, como mínimo, al alcance de la mano convirtiendo el uso de nuevas tecnologías en imprescindible para su existencia. La socióloga estadounidense K. SHAPUTIS (2018) describe a los *millennials* como generación búmeran o generación Peter Pan, debido a que estos jóvenes tienden a demorar algunos ritos de paso a la edad adulta por periodos más largos que las generaciones anteriores y al hecho de que permanecen en casa de sus padres durante un periodo de tiempo más largo. En Francia se suele hablar del fenómeno «Tanguy», debido a la película de Étienne Chatiliez, cuyo personaje epónimo se encierra por voluntad propia en este tipo de situación, contrariamente a la generación anterior que vivía en casa un periodo de tiempo más largo por causa de sus estudios. En el denominado fenómeno Tanguy, la situación económica parece ser la causante de este fenómeno, como lo han demostrado los estudios de John Anderson, director de investigación del Consejo de Desarrollo Social (DUCAS, 2003: 44-48). No por ello existe una ruptura relacional con las generaciones anteriores, puesto que la generación de los *millennials* suele tener una relación muy satisfactoria con los miembros de otras generaciones y respeta a las personas mayores, especialmente si se trata de personas con conocimientos y experiencia. La gestión empresarial también se ha obligado a adaptarse a la evolución de esta nueva generación predominando una gestión moderadora con una jerarquía que garantiza el lazo social y la ética. La dirección anima y coordina haciendo desaparecer la dirección autoritaria y paternalista de la primera generación citada en este estudio. Para estos jóvenes es necesario salir de la zona de confort lo que significa aceptar la incertidumbre, tener experiencia y un plan de carrera, estar motivado y tener actitudes que les permitan progresar. No obstante, se requiere una gran capacidad de reacción y una rápida toma de decisiones, muy a menudo sin tener la información suficiente para no tomar riesgos. Por ello, los empleos más valiosos son los más imprevisibles lo que provoca un aumento del estrés frente a situaciones cada vez menos controlables.

A nivel social, los jóvenes franceses muestran cada vez menos arraigo a la sociedad en comparación con otros países como España, Suecia, Estados Unidos o China. El individualismo juvenil galo se percibe como excesivo, cuando en otros países es sinónimo de porvenir. La progresiva reducción de las ayudas estatales provoca una dependencia cada vez mayor de las familias salvo para los más pobres que reciben ayudas gracias al Contrato de Inserción en la Vida Social (CIVIS). La movilidad se incrementa: movilidad

física, geográfica, profesional a la que se une la movilidad relacional. Si antes de 1960 los individuos se situaban en un entorno limitado, las redes sociales y la internacionalización conducen ahora a que las relaciones rompan fronteras. La democratización de la geolocalización provoca un cambio de orientación y facilita la movilidad física. Esta movilidad también se observa en los centros de interés: series TV, redes, internet, el *zapping*. La movilidad va aunada a la rapidez y a la inmediatez lo que hace desear a los jóvenes de esta generación todo y de inmediato. No es pues de extrañar que muchos jóvenes consagren más tiempo a fotografiar los conciertos que a disfrutar de ellos, actitud en todo punto incomprensible para sus mayores. Los lazos sociales revelan una identidad personal marcada, con familias mononucleares y una tasa de divorcio del 45 % en la que la unión marital ya no constituye un factor de estabilidad social ni familiar. Las familias se componen, se descomponen y se recomponen y la homosexualidad deja de ser un tabú. El niño ocupa un lugar central en estas parejas, la verticalidad se transforma en una relación cualitativa. El periodo de la niñez disminuye, sin embargo, el de la adolescencia aumenta. Es una generación que elige su propia identidad: religiosa, corporal (tatuajes, piercing, anorexia), moral, sexual, parental, relacional, laboral y cultural. Predominan la intuición y la emoción, se prefiere lo auténtico y se prioriza la vida personal a la profesional.

Si los factores sociales motivan globalmente el sistema lingüístico, el lenguaje de esta generación da buena fe de ello. El cambio lingüístico comienza cuando la generalización de una particular alternancia en un (sub)grupo dado de la comunidad de habla, asume la dirección y el carácter de diferenciación ordenada (GIMENO MENÉNDEZ, *id.*). La variación social y funcional de la lengua, en suma, juegan un papel primordial en el desarrollo del cambio lingüístico. El caso de esta generación es buen ejemplo de ello, ya que la aceleración de la comunicación, en gran parte debida a las redes y a la total integración de las TIC, propicia una interacción lingüística en la que no solo abundan los neologismos y los anglicismos, sino que, además, se integran en la vida cotidiana como uno de sus constituyentes. Así, por ejemplo, el *fun* se convierte en un modo de vida. El neologismo, que como indicamos estaba ya muy presente en las generaciones anteriores, constituye en sí mismo un testimonio del cambio del valor lexical y de la actitud lingüística de la evolución de la lengua de estos jóvenes y de su anclaje en el habla de estos. Los neologismos, ya sean de sentido o de forma, integrados en el habla cotidiana, se convierten en algo que hay que imitar en una comunidad lingüística de esta generación. Sin ser lingüistas, los jóvenes de esta generación son conscientes de que para comunicar al ritmo de los avances tecnológicos deben utilizar los neologismos y los xenismos. El cambio social acaecido, los contactos entre culturas, y sobre todo el desarrollo de las ciencias y técnicas crean condiciones favorables a una ampliación del vocabulario, citemos como ejemplos *E-commerce*, *E-phone*, *E-photo*, *snak bar* o *lobby*. La concienciación de los peligros medioambientales también conlleva también la proliferación de construcciones con prefijación tales como *bioclimat*, *biodegradable*, *bioélectricité*, *bioélément*¹². Los avances tecnológicos y los descubrimientos generan nuevas palabras que se integran en el habla de todas las generaciones sin distinción de sexo o de capa social lo que inexorablemente las une. El neologismo se convierte de esta manera en un lazo en el habla de las diferentes generaciones.

3.5. Generación de los nacidos a partir de 2005: la generación del futuro

En ella se incluye a la llamada Generación Z, generación posmilenial o centennial, del inglés *centennials*. Aunque todavía no existe un acuerdo general sobre las fechas de inicio de esta generación, algunos autores sitúan su origen en la burbuja económica. Esta

¹² Bioclima, biodegradable, bioelectricidad o bioelemento, entre otros.

generación se compone actualmente en su mayoría de adolescentes y de adultos muy jóvenes.

A nivel económico, estos jóvenes son coetáneos de la crisis económica mundial. Los primeros años de esta generación se desarrollan en una época en la que el paro se haya en alza constante y las dificultades políticas, económicas y sociales son globales. A nivel económico, los países pobres son cada vez más emergentes y los colonizadores son colonizados creando flujos migratorios en sentido inverso. Existe una falta de confianza en el porvenir y a los dirigentes les cuesta establecer relaciones de confianza. La corrupción contribuye a un desinterés por las políticas existentes lo que genera políticas individuales en las que la extrema derecha encuentra una brecha en la que introducirse. Aunque todavía muy joven, en esta generación se vislumbra un compromiso ecológico, fruto de la educación medioambiental que ha recibido, ya que a los niños y a los jóvenes de esta generación se les enseña a respetar el medioambiente en las escuelas e instituciones académicas desde muy pequeños y son ellos a menudo los que indican a sus mayores la necesidad de reciclar y respetar el medioambiente. Esto les hace oponerse a la generación consumista de sus mayores cuyo sentimiento de responsabilidad por el medioambiente es todavía parcial como lo demuestra la decisión tomada conjuntamente por los trabajadores, los sindicatos y la dirección de la fábrica de acero ArcelorMittal de Tarente (Italia) en 2018, del mantenimiento de la producción a pesar del incremento de cánceres debido a la contaminación por las dioxinas que produce y el amianto presente en la fábrica con el fin de evitar el paro de los trabajadores. A nivel empresarial, esta nueva generación se encuentra frente a unas expectativas muy diferentes de las de sus mayores. Los jóvenes no solo ya no tendrán un empleo único y estable, sino que se calcula que muchos de ellos llegarán a tener hasta once trabajos diferentes a lo largo de su vida, ya que los periodos de prácticas y trabajos temporales se incrementarán de manera exponencial. Conscientes de ello, pero también del valor añadido de esta situación en su experiencia laboral, esos jóvenes tienen claro que, en la medida de lo posible, la movilidad y su interés personal y profesional primarán en su elección de carrera.

A nivel social se asiste a un crecimiento de los nacionalismos debido a una crisis ideológica que empuja a las radicalizaciones. Las constantes migraciones políticas y económicas generan una multiculturalidad que es indispensable tener en cuenta. Esta generación ha adoptado la tecnología desde su más tierna infancia, lo que genera una gran dependencia de ella. Las generaciones precedentes reprochan a estos jóvenes una escasez de habilidades interpersonales, así como la exigua valoración de los lazos familiares y el no vivir de acuerdo con las normas sociales. En realidad, estos jóvenes construyen una sociedad diferente que se encuentra en Internet, donde los jóvenes abren su mente, expresan sus propias opiniones, se sociabilizan e incluso encuentran pareja. Esta generación vuelve vírica las luchas sociales y da voz a las injusticias gracias a las redes sociales, en las que muestran tener una gran conciencia social, sentido de la justicia y ética. Muchos de ellos son hijos únicos, lo que les convierte en seres muy diferentes de las generaciones anteriores, pero no por ello son egoístas, individualistas o retraídos, sino que tienen una perspectiva diferente de la familia y de las relaciones interpersonales. Ser hijos únicos les convierte en personas con una óptica muy distinta del mundo que les rodea. A las generaciones anteriores les cuesta comprender que estos jóvenes sean tan divergentes en cuanto a su formación política, a su visión del medioambiente, a su cultura y a su modo de vida. Pero esto es obviar que los jóvenes de esta generación han vivido desde pequeños una época en la que ha habido un presidente de los Estados Unidos de color; en la que se han multiplicado las leyes a favor de la comunidad LGTB; en la que el matrimonio entre personas del mismo sexo se ha

legalizado en numerosos países europeos¹³, en la que el control de nacimientos se ha generalizado y en el cada vez hay más concienciación en contra del racismo o del machismo. Por eso, la nueva generación parte de una base más tolerante, multicultural y con mayor preocupación social y ambiental que las anteriores. En cuanto a las características de su entorno de aprendizaje, son jóvenes autodidactas y están al tanto de cualquier información. La educación y el trabajo desempeñan un papel muy importante para ellos, por lo que consideran la educación y la formación como un medio de supervivencia. Para estos jóvenes prevalece la inteligencia y el conocimiento sobre la tecnología, ya que el hecho de haber nacido después del auge digital de los años 1990 hace que se adapten de manera extraordinaria a futuras tecnologías como ninguna otra generación, y el conocimiento y control de éstas ya no es algo innovador, sino que forma parte integrante de sus vidas. Por ello, los estudiantes pertenecientes a esta generación sienten gran atracción por la información visual debido a su familiaridad con dispositivos digitales y su facilidad para llevar a cabo diversas actividades simultáneamente lo que hace presagiar que algunas de sus competencias, como la competencia lectora, estén siendo transformadas debido a su familiaridad con dispositivos, plataformas y textos digitales.

A nivel sociolingüístico, las redes sociales y los mensajes de texto han generado un lenguaje en el que la rapidez prima sobre la corrección. Raro es, hoy en día, encontrar a un alumno de primaria que no posea un teléfono móvil o un colegial que no esté conectado a numerosas redes sociales (Facebook, Instagram, Twitter, Flickr, Tumblr, WhatsApp, Badoo, Tinder, YouTube o Telegram, etc.). Si la aplicación de una legislación común europea ha permitido reducir considerablemente la factura telefónica, no por ello los códigos de los jóvenes han cambiado. El lenguaje críptico que adoptan les permite emitir mensajes de texto y comunicarse con personas de su misma edad o su mismo círculo sin por ello ser comprendidos por la mayoría de sus mayores preservando así su intimidad. El auge de la migración también conlleva cambios lingüísticos fundamentales sobre todo en esta generación. Ya hemos señalado que la adquisición infantil de la lengua viene determinada por el contexto social de la comunidad de habla, el cual incluye naturalmente a los padres. Los estudios realizados por LABOV (1972) sobre los inmigrantes de Nueva York indican que es raro encontrar la influencia de las reglas extranjeras de los padres en los hablantes de segunda generación. Para adquirir el sistema neoyorquino, LABOV afirma que se debe permanecer en la ciudad al menos cinco años (es decir, la mitad del periodo formativo para un hablante autóctono, el cual sitúa entre los cuatro y los trece años). La edad crítica de ruptura parece situarse para LABOV a los ocho años¹⁴. Los niños no hablan como sus padres, sino como sus amigos, vecinos y compañeros de la misma edad, o ligeramente mayores. De esta manera, los

¹³ En 2001, en los Países Bajos; en 2003, en Bélgica; en 2005, en España; en 2009, en Suecia; en 2010, en Portugal; en 2012, en Dinamarca; en 2013, en Francia; en 2014, en Escocia y en Inglaterra; en 2015, en Irlanda y en Luxemburgo; y en 2017, en Finlandia y Alemania.

¹⁴ GIMENO MENÉNDEZ (1983) hace alusión a cómo LABOV refiere un argumento sorprendente para demostrar que los cambios fonéticos no solo se cumplen con la sucesión de generaciones — como habían expuesto ya los gramáticos castellanos López de Velasco y Juan de la Cuesta, a finales del siglo XVI—, sino también a lo largo de la vida de un mismo individuo, aunque, a veces, no tenga conciencia de ello. Hacia 1630, el catedrático de Salamanca, Gonzalo Correas, se burlaba de quienes sostenían que hubiera diferencia alguna entre c y z, y en concreto del hablar de los vecinos extremeños de Malpartida (Cáceres). El cacereño Correas era natural de Jaraíz, pueblo de la Vera de Plasencia, donde había pasado sus primeros diecinueve años, y por supuesto, debía distinguir la antigua pareja correlativa de sonoridad, conforme al estado comarcal de la lengua de 1570. Este filólogo ofrece el testimonio del cambio lingüístico en el estándar castellano del siglo XVII, sin acordarse de su propio aprendizaje, ni reconocer el cambio en su propia conciencia lingüística.

niños reestructuran constantemente la gramática aprendida de sus padres, para armonizarla con la gramática de un subgrupo determinado de su comunidad de habla, formando una serie continua, relativamente ininterrumpida. La migración genera así importantes modificaciones lingüísticas en el habla debido a la situación geopolítica en la que vive en la actualidad esta generación.

4. CONCLUSIÓN

Para concluir, podemos afirmar que, frente a la convivencia de un cada vez mayor número de generaciones, gracias a los progresos médicos y a los avances técnicos y sociales que han generado particularidades específicas en las diversas generaciones, las personas van a tener que aprender y adaptarse a nuevos códigos de comunicación. Como hemos mostrado en este estudio, estos códigos están ligados a factores comunes que es necesario identificar para poder comunicar correctamente, ya que la lengua y la cultura no bastan para comprenderse. La coexistencia de un número mayor de generaciones, cada una de ellas muy marcadas por el contexto económico, social y lingüístico propio, genera dificultades comunicativas que es necesario paliar. En la actualidad, se vuelve pues necesario conocer y enseñar las diferencias generacionales que han forjado estos grupos de individuos en los que las circunstancias, los valores y el lenguaje que los acompaña, tienen sus propias características.

Hemos podido observar que estas diferencias también influyen en el mundo laboral y empresarial. Las jóvenes generaciones portadoras de individualismo y horizontalidad llegan a las empresas en las que los trabajadores más mayores se han estructurado históricamente alrededor de valores que incluyen roles específicos y verticalidad descendente. Las jerarquías, cuyas principales funciones eran decidir, transmitir consignas y controlar su buena ejecución se encuentran frente a jóvenes que esperan flexibilidad, benevolencia y consejos. De hecho, su cultura consensual que aberra el conflicto ha conducido a los directivos de las empresas a limar aristas y a ser más explícitos. Estas jóvenes generaciones están acostumbradas al *zapping* y a navegar en múltiples universos a la vez complejos, inciertos y hostiles, pero están dispuestos a implicarse siempre y cuando el trabajo sea interesante. Si las antiguas generaciones están culturalmente acostumbradas a la gestión de recursos humanos de masa, las nuevas desean trazar recorridos profesionales propios. Los mayores se han habituado a proteger, planificar y prever mientras que los más jóvenes han aprendido a reaccionar, a improvisar y se encuentran a gusto ejecutando varias tareas a la vez. Aunque las leyes de protección se han multiplicado considerablemente, estas jóvenes generaciones reivindican límites éticos individuales. Sus mayores han desarrollado la cultura de riesgo y de error nulo, pero para las jóvenes generaciones el error es fuente de aprendizaje, el riesgo es consustancial y preservar el medioambiente es esencial.

Los léxicos utilizados por las diferentes generaciones también nos ofrecen informaciones y no únicamente aquellas a través de las cuales los etnólogos extraen datos de conocimiento social, sino que también rinden cuenta del estado de ánimo de los jóvenes de distintas capas sociales que es menester conocer para poderlos comprender. La comunicación cotidiana de los mayores sigue obedeciendo a unos estándares más conservadores mientras que la de los jóvenes constituye una de las fuentes esenciales de fabricación de nuevas unidades lexicales y uno de los medios más eficaces para su difusión. Como hemos podido observar, la valoración de lo novedoso o de un nuevo concepto tiende a facilitar la aceptación de los neologismos y de los anglicismos. La gran variedad de neologismos presente en las diferentes generaciones se inscribe necesariamente en un contexto social favorable al desarrollo de ideas y de intercambios

internacionales en el plan económico, político técnico y cultural. Estos neologismos son el resultado de la evolución y de la renovación de los valores sociales, renovación que se anuncia aún más rápido en contextos sociales en plena mutación y que se hallan favorecidos por los intercambios humanos y los avances técnicos de las diferentes generaciones, tal y como queda plasmado en las diferentes generaciones aquí estudiadas.

Somos conscientes de que, en una época de movilidad, en la que las redes sociales y los avances técnicos no cesan de abrir fronteras, la comunicación es más cómoda pero no por ello más fácil que en el pasado. Este estudio, en ciernes, intenta abrir vías para facilitar la comunicación entre las diferentes generaciones a la par que abre grandes posibilidades de investigación. Sería conveniente extenderlo a otras sociedades extranjeras con el fin de facilitar la comunicación y la comprensión entre ellas para, posteriormente, realizar estudios comparativos entre las diferentes lenguas. Esto permitirá que las diferentes generaciones se conciencien con las divergencias que existen entre los individuos, para que aprendan a convivir con ellas, a comprenderlas y contribuir así a facilitar la comunicación y la convivencia en estos tiempos convulsos.

5. BIBLIOGRAFÍA

BAKHTINE, M. 1977. *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthodologie sociale et linguistique*. Paris : Minuit.

CALVET, L-J. « Bopp Franz - (1791-1867) ». 2017, Encyclopædia Universalis [en ligne], <http://www.universalis.fr/encyclopedie/franz-bopp/> (consulté le 20/10/2018).

CASAS GÓMEZ, M. 1993. «Consideraciones sobre la variación diafásica», *Pragmalingüística*, 1, 99-123.

CASAS GÓMEZ, M. y ESCORIZA MORERA, L. 2009. «Los conceptos de diastratía y diafasía desde la teoría lingüística y la sociolingüística variacionista», *Estudios de lengua española: descripción, variación y uso. Homenaje a Humberto López Morales*, Madrid: Iberoamericana/Vervuert, 151-178.

CHAUVET, L. 1998. *Le destin des générations*. Paris : PUF.

CHOMSKY, N. 1971. *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris. Seuil.

CHOMSKY, N. 1977. *Réflexions sur le langage*. Paris: Maspero.

COUPLAN, D. 1991. *Generation X: Tales for an Accelerated Culture*. New York: St. Martin's Press, 3 - 47.

COSERIU, E. 1962/1967. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.

COSERIU, E. 1981. *Lecciones de Lingüística General*. Madrid: Gredos.

DARES. 2007. INSEE, Première, n° 1136. <<https://www.insee.fr/fr/statistiques/1280658>>, (consultado el 12 marzo de 2018).

DE BEAUVOIR, S. 1986. *Le deuxième sexe*. Paris : Folio.

DAUZAT, A. 1933. *Le français moderne. L'évolution de la langue française, du XVe siècle à nos jours, n°1* (98p).

DUBOIS, J. (Dir). 1980. *Dictionnaire de la langue française Larousse*. Paris : Larousse.

DUBOIS, J. (Dir). 1982. *Petit Larousse Illustré*. Paris : Larousse.

DUCAS, I. 2003. « Ces Tanguy qui ne décollent pas », *Affaires plus*, 26, 2, 44-48.

ETTINGER, S. 1982. « Formación de palabras y fraseología en la lexicografía ». In, HAENSCH et alii (eds.), *La lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, 233-259.

EXCOUSSEAU, J. L. 2000. *La mosaïque des générations, Comprendre les sensibilités et les habitudes des Français*. Paris : Éditions de l'Organisation.

FLYDAL, L. 1951. « Remarques sur certains rapports entre le style et l'état de langue », *Norsk Tidsskrift for Sprogvidenskap*, XVI, 240-257.

FOUCHÉ P. & J. PIGNON. 1963. *Le français moderne. Revue de linguistique française, n°1*.

GILBERT, P. 1975. *La créativité lexicale*. Paris : Larousse.

GIMENO MENÉNDEZ, F. 1983. «Hacia una sociolingüística histórica». *Estudios de Lingüística, 1*, 181-226.

GIMENO MENÉNDEZ, F. 1990. *Dialectología y lingüística españolas*. Alicante: Universidad de Alicante.

GOOSSENS, J. 1977. *Indeling tot de Nederlandse dialectologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

HJELMESLEV, L. 1971. *Essais linguistiques*. Paris : Minuit.

HOWE, N., STRAUSS, W. 2000. *Millennials Rising: The Next Great Generation*. USA: Vintage Books.

INSEE, 2007, 2007-2012, *La croissance démographique ralentit*, <<https://www.insee.fr/fr/statistiques/1285258>> (consultado el 25/03/2018)

JAKOBSON, R. 1984. *Une vie dans le langage. Autoportrait d'un savant*. Paris : Minuit.

LABOV, W. 1972. *Sociolinguistic Patterns*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press: Language Arts & Disciplines.

LEBARD, J. 2013. « Nés sous Giscard ou Pompidou : c'est quoi, la génération X ? » <<https://www.nouvelobs.com/rue89/rue89-nos-vies-connectees/20131207.RUE0703/nos-sous-giscard-ou-pompidou-c-est-quoi-la-generation-x.html>> (consultado el 02/02/2018).

Le Dictionnaire de notre temps. 1989. Paris : Hachette.

Le Dictionnaire de notre temps. 1991. Paris : Hachette.

Le Monde, 10/05/1986 (p.8).

Le Monde, 6/04/1985 (p.1).

Le Monde, 1/10/1985 (p.23).

Le Monde, 22/01/1986 (p.9).

Le Monde, 22/01/1986 (p.8).

Le Monde, 24/06/,1986 (p.7)

Ley n° 82-689 relativa a las libertades de los trabajadores en la empresa. Fue promulgada el 4 de agosto de 1982.

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000504206>
(consultada el 5/05/2018).

Ley n° 98-461 du 13 juin 1998 d'orientation et d'incitation relative à la réduction du temps de travail

<<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000558109&dateTexte=&categorieLien=id>> (consultada el 12 de enero de 2017).

MIONI, A. M. 1983. «Italiano tendenziale: Osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione», *Scritti Linguistici in onore di Giovanni Battista Pellegrini*, 1, 495-517.

PRÉÉL, B. 2000. *Le choc des générations*. Paris : La Découverte.

REY, A. & P. ROBERT. 1967, *Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Robert.

SHAPUTIS, K. 2018. «Peter Pan wasn't raised by his parents»,
<<https://marsevolving.com/wp/the-orphan-generation/>> (consultado el 15 de febrero de 2018).

SILVA CORBALÁN, C. 1989. *Sociolingüística. Teoría y análisis*. Madrid: Ed. Alhambra, 12-180.

José Carlos DE HOYOS: «Evolución de los patrones formativos en el léxico económico: composición, eponimia y lenguaje figurado»

Université Lumière Lyon 2 (Francia)

jchoyos@univ-lyon2.fr ; jocahoyos@gmail.com

Resumen. En esta contribución realizamos un estudio histórico de la lengua de la economía basado en el análisis cruzado de los glosarios incluidos en dos manuales de economía, de dos épocas diferentes: el siglo XIX y el siglo XXI. Para el siglo XIX tomamos como corpus el glosario incluido al final del *Traité d'économie politique* de Jean-Baptiste Say (1803-1841), el *Épitomé*, en sus versiones de 1816 y 1821. Para el siglo XXI tomamos como referencia el glosario de los *Principles of Economics* de Gregory Mankiw (1997) en su versión española de 2002. Se analizarán en estas dos obras los fenómenos léxicos relacionados con los compuestos sintagmáticos, la eponimia y el sentido figurado.

Palabras clave. Lexicología, terminología, traducción, léxico de especialidad (economía), historia del léxico de especialidad (economía), español de los negocios

Résumé. Nous étudions dans cette contribution l'histoire de la langue espagnole dans le domaine de l'Économie à partir de l'analyse croisée de deux glossaires de deux manuels d'économie, appartenant à deux moments historiques différents : le XIXe et le XXIe siècles. Le XIXe siècle est étudié à partir du glossaire inséré à la fin du *Traité d'économie politique* de Jean-Baptiste Say (1803-1841), l'*Épitomé*, dans les traductions espagnoles de 1816 et 1821. Le XXIe siècle est analysé à partir du glossaire du *Principles of Economics* de Gregory Mankiw (1997) dans sa version espagnole de 2002. Notre étude est focalisée sur les composés syntagmatiques, l'éponymie et le sens figuré.

Mots-clés. Lexicologie, terminologie, traduction, lexiques de spécialité (économie), histoire du lexique de spécialité (économie), espagnol des affaires

1. INTRODUCCIÓN

Jean-Baptiste Say publica la primera edición de su *Traité d'économie politique* en 1803, un manual introductorio a la nueva ciencia económica que conoció un gran éxito en los países del sur de Europa, especialmente en España. Durante treinta años, aproximadamente el primer tercio del siglo XIX, el *Traité* circuló en el ámbito hispanohablante sin grandes dificultades, debido al uso que de él se hacía en las primeras cátedras de economía (MARTÍN RODRÍGUEZ, 1989; ALMENAR & LLUCH, 2000). Dos siglos más tarde, el profesor de la universidad de Harvard Gregory Mankiw publica *Principles of Economics*, un manual que también conocerá un amplio éxito y que puede considerarse, al menos en lo que se refiere a su circulación, como un fenómeno internacional similar al de Jean-Baptiste Say.

En el primer tercio del siglo XIX los españoles aprendían la economía en las páginas de un texto francés, mientras que en el siglo XXI se hace en las páginas de un texto escrito en inglés y procedente de los Estados Unidos de América. En esta contribución nos gustaría comprobar si lingüísticamente esta diferente difusión de la economía tiene alguna repercusión sobre la lengua. Analizaremos con este objetivo los dos glosarios incluidos al final de ambos manuales: el epítome integrado en la segunda edición del *Traité* de Jean-Baptiste Say y el glosario incluido al final de los *Principles* de Gregory Mankiw.

El *Épitomé* del economista francés fue traducido en español a partir de 1816 y el glosario que aparece en el libro de Mankiw en las primeras ediciones traducidas al español (utilizaremos la de 2002) nos servirán para describir la continuidad o discontinuidad en las

reglas de formación del léxico diatécnico en español desde una perspectiva a largo plazo. Nuestro objetivo en esta contribución será describir la productividad léxica no solo desde una perspectiva diacrónica, sino también específica del campo técnico que nos ocupa: la Economía.

Serán analizados, siguiendo esta lógica, algunos aspectos formativos del léxico económico¹: el equilibrio entre la presencia de unidades terminológicas monoverbales frente a unidades pluriverbales y su estructura, la eponimia y el sentido figurado.

2. PRESENTACIÓN DEL CORPUS

Tanto el *Traité d'économie politique* de Jean-Baptiste Say, publicado por primera vez en 1803, como los *Principles of Economics* de Gregory Mankiw, cuya primera edición data de 1997, comparten la misma virtud: son textos que permiten a un amplio lectorado el acceso a la Economía desde una óptica divulgativa (principalmente universitaria, de ahí que se les trate como *manuales*) y que se benefician de una circulación transnacional. Los dos manuales, en consecuencia, adoptan un papel discursivo comparable, ligado a su difusión pedagógica y al reconocimiento internacional. Además, ambos documentos incluyen en sus páginas una lista léxica de nociones económicas que desarrollan a modo de glosario. Todos estos aspectos permiten un coherente estudio cruzado de ambas obras.

Jean-Baptiste Say (Lyon, 1767 – París, 1832) es un economista francés perteneciente a la escuela clásica, en la que también incluimos ilustres pensadores como Adam Smith, Thomas Malthus, Étienne Bonnot de Condillac o Anne Robert Jacques Turgot. Su obra más reconocida es el *Traité d'économie politique*, objeto de nuestro análisis. Fue un manual que tuvo seis ediciones entre 1803-1841² y que ayudó a difundir ciertas nociones en el análisis económico, algunas de las cuales han llegado hasta la actualidad como la ya clásica división tripartita de la Economía en producción-distribución-consumo. El *Traité*, a partir de su segunda edición de 1814, incluirá una nomenclatura al final de la obra titulada *Épitomé des principes fondamentaux de l'économie politique*. Con este añadido el *Traité* se convertirá en un dispositivo aún mejor preparado para el éxito internacional que tendría posteriormente, como afirma Jean-Pierre Potier en su estudio sobre las traducciones de Say,

Le succès international du *Traité d'économie politique* peut s'apprécier à travers le grand nombre des traductions qui ont été réalisées du vivant de l'auteur mais aussi après sa mort. Nous limiterons notre examen à la période 1804-1857 : 1804 est l'année de parution du premier volume de la première traduction espagnole et 1857 est l'année de sortie de la traduction néerlandaise. Dans cette période, on compte 15 traductions pour un total de 43 éditions du *Traité*. (POTIER, 2006: LIII)

¹ Este trabajo es una continuación del proyecto de investigación desarrollado sobre la lengua de la economía de Jean-Baptiste Say en español, iniciado en el año 2012 y cuya última manifestación científica es el libro dedicado a la lengua de las traducciones españolas del Epítome del economista francés, DE HOYOS (2018). *Les Cahiers du GERES* me brindan la oportunidad de poner en perspectiva histórica mis análisis y poder profundizar algunos de los aspectos léxicos que no pude tratar con anterioridad. Los datos aquí tratados completan los de anteriores investigaciones, especialmente el artículo en prensa del volumen homenaje al profesor Christian Lagarde, DE HOYOS (en prensa).

² Estas son las seis ediciones del *Traité* (1803-1814-1817-1819-1826-1841): primera edición, Déterville, París, 1803; segunda edición, Renouard, París, 1814; tercera edición, Déterville, París, 1817; cuarta edición, Déterville, París, 1819; quinta edición, Rapilly, París, 1826; sexta edición (póstuma), Guillaumin, París, 1841.

Este éxito fue especialmente importante en España durante la primera mitad del siglo XIX. Por ello no ha de extrañar que la bibliografía española sobre historia del pensamiento económico no dude en ningún momento atribuir a Say un valor *hegemónico* (LLUCH & ALMENAR, 2000: 119) o el apelativo de *referencia necesaria* (MENUJO & O'KEAN, 2005: 119). Fue tal su importancia que los investigadores afirman que la ciencia económica de la época se leyó a través de Say: «el economista más leído por los españoles [...] a través del cual se extenderían por nuestro país las ideas de Smith» (CABRILLO, 1978: 73).

Sin situar al profesor Gregory Mankiw (1958-) al mismo nivel de Jean-Baptiste Say, ya que la ausencia de distancia histórica nos impide cualquier opinión sólida sobre su difusión, sí se puede afirmar que la posición del economista de Harvard tiene también cierta importancia en la Economía como disciplina universitaria. Como docente de la prestigiosa universidad de Harvard desde el año 1987, Gregory Mankiw se beneficia de una gran visibilidad dentro de la actividad económica, ya que su institución forma a un alto número de futuros políticos o dirigentes empresariales, además de formar parte de las universidades con mejor posición en las clasificaciones internacionales. A título individual, el profesor Mankiw está reconocido como un autor de impacto por su presencia en los índices bibliométricos de su disciplina. Según *RePEc*³ se encuentra en el 5 % de los investigadores del campo económico con mayor impacto y es a menudo, según otros índices, citado como uno de los 50 economistas con más citas.

El texto moderno escogido para ser comparado con el *Traité* de Say es el *Principles of Economics*. Se trata de un texto publicado por Gregory Mankiw en 1997 y que recibió inmediatamente una buena acogida. El *The Economist*, con un titular muy evocador «Play it again, Samuelson», situaba esta obra como heredera del *Economics* de Paul Samuelson,

Mr. Mankiw has produced something long overdue: an accessible introduction to modern economics. By writing more in the style of a magazine than a stodgy textbook and explaining even complex ideas in an intuitive, concise way, he will leave few students bored or bewildered. («Play it again, Samuelson», *The Economist*, 21/08/1997)

El manual de Paul Samuelson, premio Nobel de Economía en 1970, había sido publicado en 1948, recibiendo una acogida impresionante en las bibliografías de los cursos de Economía de las diferentes universidades durante toda la segunda mitad del siglo XX. Fue editado 15 veces, se imprimieron cuatro millones de ejemplares y se tradujo a 41 lenguas. Sin llegar a tal difusión, el manual de Mankiw, tras veinte años de su primera edición cuenta con ocho ediciones, dos millones de ejemplares vendidos y traducciones a 21 lenguas⁴. Con el *Principles* de Gregory Mankiw estamos ante un fenómeno editorial amplio, cuya difusión puede semejarse a la de un *best-seller* global.

Del mismo modo que el *Traité* de Say, los *Principles* de Mankiw contienen al final del manual una lista léxica organizada alfabéticamente donde las nociones más importantes tratadas en el libro se explican en forma de glosario.

Ante un fenómeno de tal amplitud y con similitudes evidentes, múltiples ediciones y traducciones, nos parecía que el corpus lingüístico podría darnos ciertas claves sobre la evolución diacrónica de este dominio diatécnico. Estudiaremos, por tanto, el *Épitomé* de la segunda y cuarta edición del *Traité d'économie politique* de Jean-Baptiste Say en las

³ Research Papers in Economics (www.repec.org, consultado por última vez en diciembre de 2017), base de datos bibliométrica del campo de los estudios económicos.

⁴ Los datos sobre la difusión editorial del *Principles* están extraídos de la página web de la universidad de Harvard dedicada al profesor G. Mankiw (<https://scholar.harvard.edu/mankiw/biocy>, consultado en diciembre de 2017).

traducciones españolas de Manuel María Gutiérrez (1816)⁵ y de Juan Sánchez Rivera (1821). En lo relativo al texto de Mankiw, seleccionamos la segunda edición publicada en inglés en 1998 y traducida al español en 2002. Esther Rabasco Espáriz (diplomada en Filología hispánica) y Luis Toharía Cortes (profesor de Economía en la Universidad de Alcalá de Henares, España) son los encargados de la traducción de los *Principles of Economics* en *Principios de economía*. La traducción española está editada por la asociación de dos editoriales, Mc Graw Hill e Interamericana, con una amplia difusión en España y en Latinoamérica.

3. COMPARACIÓN DE TENDENCIAS DIACRÓNICAS

Con el objetivo de evaluar el cambio lingüístico en los textos diatécnicos de contenido económico, examinaremos comparativamente los manuales escritos por Jean-Baptiste Say y Gregory Mankiw, representantes de dos momentos históricos separados por casi dos siglos. Nuestro objetivo será el de aislar ciertos fenómenos léxicos que puedan proporcionar un análisis cruzado de las rutinas lingüísticas de cada época y asimismo mostrar tendencias diacrónicas que, en algún caso, puedan ser representativas de ejes léxico-genéticos estructurantes. Analizaremos, en consecuencia, tres fenómenos: el lugar de la composición en el modelo léxico, la presencia de los nombres propios en la formación de términos económicos y el lenguaje figurado en el discurso económico a través de su representación en la terminología.

3.1. Unidades terminológicas monoverbales y unidades pluriverbales

La comparación de los dos corpus nos proporciona una imagen desproporcionada de la distribución existente entre unidades terminológicas simples y unidades terminológicas compuestas. La relación que se establece entre el conjunto de términos monoverbales del campo económico, como *circulación*, *capital* o *consumo*, y el conjunto de términos pluriverbales, como *balanza de comercio*, *producto interior bruto* o *impuesto pigoviano*, no es coincidente en los dos manuales estudiados.

El *Epítome* de Jean-Baptiste Say contiene 73 entradas terminológicas en su segunda edición y 77 entradas en la cuarta. A continuación, exponemos dos ejemplos de entrada que nos permitan entender concretamente el contenido de la obra de Jean-Baptiste Say:

Comercio o *industria mercantil*. Es la *industria*⁶ que acerca un *producto* al *consumidor*. La acción de ir a buscar un *producto* al paraje en que se encuentra para transportarlo adonde se debe *consumir*, aumenta su valor en toda la diferencia que hay entre su *precio* en el primero de estos parajes, y su *precio* en el segundo. Es una *forma productiva* que el *comerciante* ha dado al *producto* y de la cual resulta una creación de *valor* que constituye la especie de *producción*, debida a la industria mercantil. (SAY, 1816, segunda edición)

Propietario territorial. Es el propietario de un *terrazgo* empleado productivamente, ya sea que le beneficie por sí mismo (en cuyo caso es también *cultivador*), ya sea

⁵ A pesar de la presencia de dos traductores en la edición madrileña del *Epítome*, citamos únicamente a Manuel María Gutiérrez en consonancia con la bibliografía reciente sobre la autoridad de la traducción (MENUDO, 2015; DE HOYOS, 2015, 2016 y 2018).

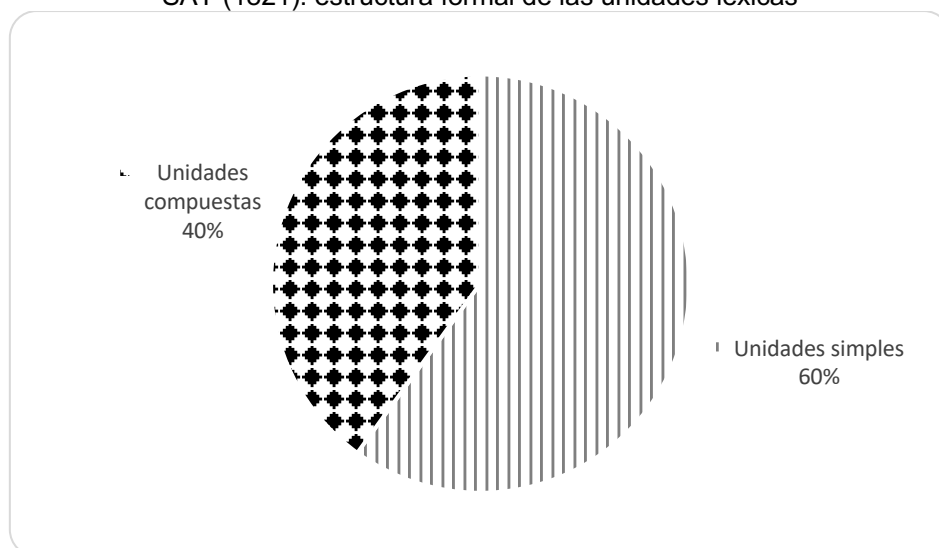
⁶ La cursiva es utilizada por Jean-Baptiste Say en las definiciones para indicar posibles reenvíos a definiciones de su *epítome*.

que le alquile a un *arrendador*, el cual adquiere así el derecho de sacar todas las *ganancias del terrazgo*⁷. (SAY, 1821, cuarta edición)

47 entradas del *Epítome* definen lemas con un solo elemento léxico. Tanto la traducción de la segunda edición del *Traité* como la cuarta tienen similares porcentajes de aparición de las unidades monoverbales: 64 % (1816) y 60 % (1821) de las entradas se refieren a una unidad terminológica simple. En este grupo encontraremos unidades como *productor*, *valor*, *utilidad*, *mercancía*, palabras todas ellas centrales en la disciplina económica.

Unidades que contienen más de una lexía también aparecen en la nomenclatura de Jean-Baptiste Say, como es el caso de *propietario territorial*, *comercio interior* o *materia imponible*. Este segundo grupo es de una importancia menor en ambas traducciones: en la edición de 1814 (traducida en español en 1816) aparecen 26 entradas terminológicas con una estructura poliléxica (35 % del total); en la cuarta edición, traducida en español en 1821, el grupo aumenta con cuatro unidades nuevas, llegando así a 30 términos compuestos definidos en el *Epítome* (40 % del total). El resultado de la comparación entre unidades simples y compuestas en la nomenclatura de Say en lengua española está representado en el gráfico 1.

Gráfico 1
SAY (1821): estructura formal de las unidades léxicas



El glosario que aparece al final del *Principles* de Gregory Mankiw, en su versión española *Principios de economía* editada en 2002, contiene 249 entradas terminológicas. Sus definiciones son prácticas y breves, como nos muestran los siguientes ejemplos:

acciones. Derecho a la propiedad parcial de una empresa.

capital físico. *Stock* de equipo y estructuras que se utiliza para producir bienes y servicios.

mercado. Grupo de compradores y vendedores de un bien o de un servicio.

microeconomía. Estudio del modo en que los hogares y las empresas toman decisiones, y de la forma en que interactúan en los mercados. (MANKIW, 2002)

⁷ Con el objetivo de facilitar la lectura de las citas, actualizamos el texto del epítome según las normas ortográficas vigentes actualmente (RAE, 2010).

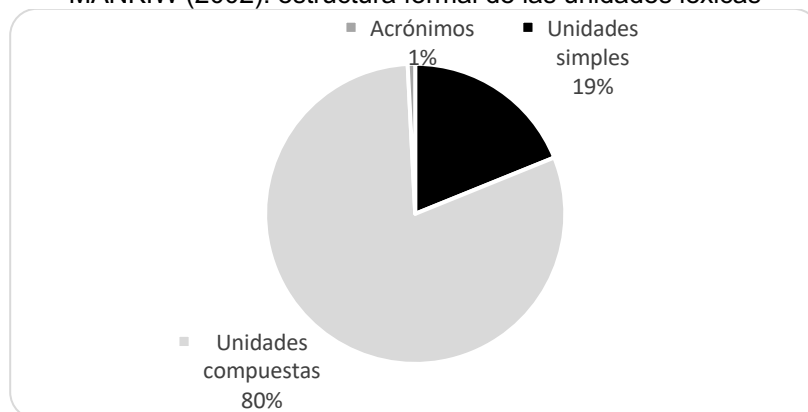
Se pueden establecer varios grupos en el conjunto de 249 entradas: estructuras léxicas simples, estructuras léxicas compuestas y los acrónimos, grupo este último ausente en la nomenclatura del siglo XIX. Los compuestos suman un conjunto de 200 términos y son, en consecuencia, las estructuras más numerosas con unidades como *negociación colectiva*, *producto marginal*, *población activa* o *tipo de interés nominal*. Las unidades simples, como *oligopolio*, *reservas*, *externalidad* o *inversión*, reúnen 47 entradas del glosario. También aparecen en el glosario de Mankiw dos siglas *IPC* y *PIB*, entre paréntesis tras la presentación completa del compuesto terminológico:

índice de precios de consumo (IPC). Medida del coste total de los bienes y servicios comprados por un consumidor representativo.

producto interior bruto (PIB). Valor de mercado de todos los bienes y servicios finales producidos en un país durante un determinado periodo de tiempo. (MANKIW, 2002)⁸

En Mankiw la presencia de formas compuestas es ampliamente superior a otras categorías. Las unidades léxicas monoverbales y los acrónimos representan un quinto del total de nuestro corpus (19 %+1 %), mientras que las estructuras sintagmáticas conforman cuatro quintos (80 %).

Gráfico 2
MANKIW (2002): estructura formal de las unidades léxicas



Tras el análisis diacrónico de nuestros datos, las proporciones atribuibles a las unidades simples y a las compuestas en los dos corpus estudiados muestran claramente una tendencia a la inversión. La terminología económica, según aparece aquí fotografiada, está constituida prioritariamente a principios del siglo XIX de formas simples, mientras que, en el principio del siglo XXI, al menos si tenemos a Mankiw como referencia y representante de su época, muestra una clara preferencia por el léxico caracterizado por una creciente polillexicalidad.

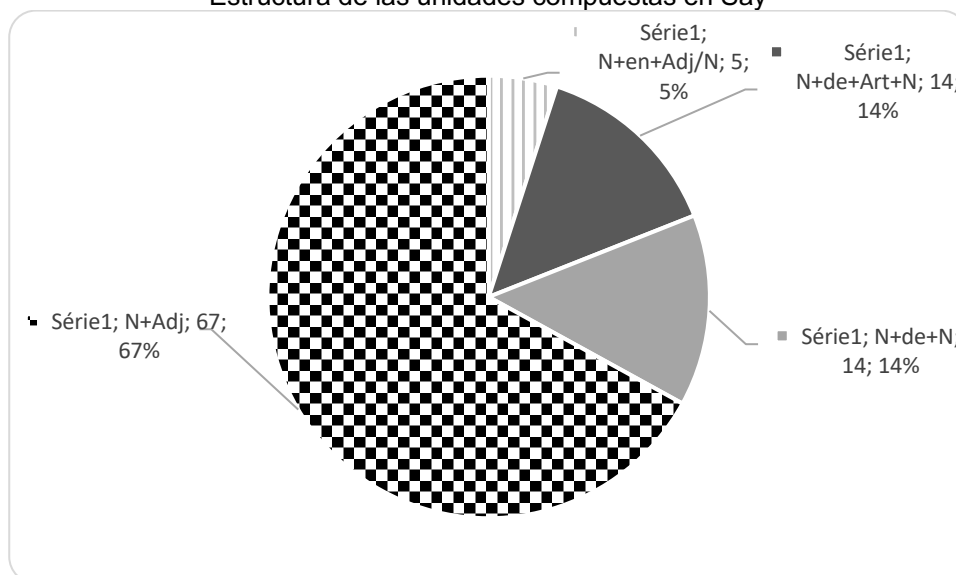
Veamos ahora, tras el análisis de la presencia de cada tipo de unidad, la estructura interna de estas unidades poliléxicas en los dos cortes temporales. Prestaremos atención no solo a su esquema formal, sino también a la considerable riqueza que despliega cada época para representar lingüísticamente el conocimiento económico.

⁸ PIB aparece también en las entradas PIB nominal y PIB real, formaciones pluriverbales donde el primer elemento es una sigla procedente de un acrónimo.

Las 42 unidades compuestas que aparecen en el *Epítome* pueden dividirse en dos categorías: el grupo formado por la unión de un nombre sustantivo seguido de un adjetivo (N+Adj), del tipo *comercio interior*, *capital fijo* y *metales preciosos*, y el grupo que reúne un nombre sustantivo seguido de una preposición y una categoría nominal (sustantiva o adjetiva), como *comercio de transporte*, *balanza de comercio* y *fondos en tierras*. Los compuestos con una preposición (N+Prep+N/Adj) se organizan en dos series: una primera que se estructura en torno a la preposición *de* (*empresario de industria*, *valor de las cosas*), con conservación o ausencia de artículo en el segundo elemento, *balanza del comercio* o *balanza de comercio*; una segunda serie caracterizada por la preposición *en* (*fondos en tierra*), sin artículo en el segundo elemento cuando se trata de sustantivo (*fondos en tierra*), pero que también puede alternar con un adjetivo (*producto en bruto*).

La estructura N+Adj es la más numerosa: 28 unidades de 42, un 67 %. Las otras estructuras suponen al principio del siglo XIX un tercio del total: N+de+N y N+de+Art+N, seis casos para cada una de las estructuras, un 28 %; N+en+Adj/N, dos casos y un porcentaje de 5 %.

Gráfico 3
Estructura de las unidades compuestas en Say



Analizando la estructura de los compuestos en Say, pueden lanzarse dos hipótesis de trabajo para comprender el conjunto léxico estudiado: desde una perspectiva estructural, las construcciones cumplen tipológicamente con los parámetros de la lengua española; desde una perspectiva funcional, el sustantivo parece la categoría gramatical predominante.

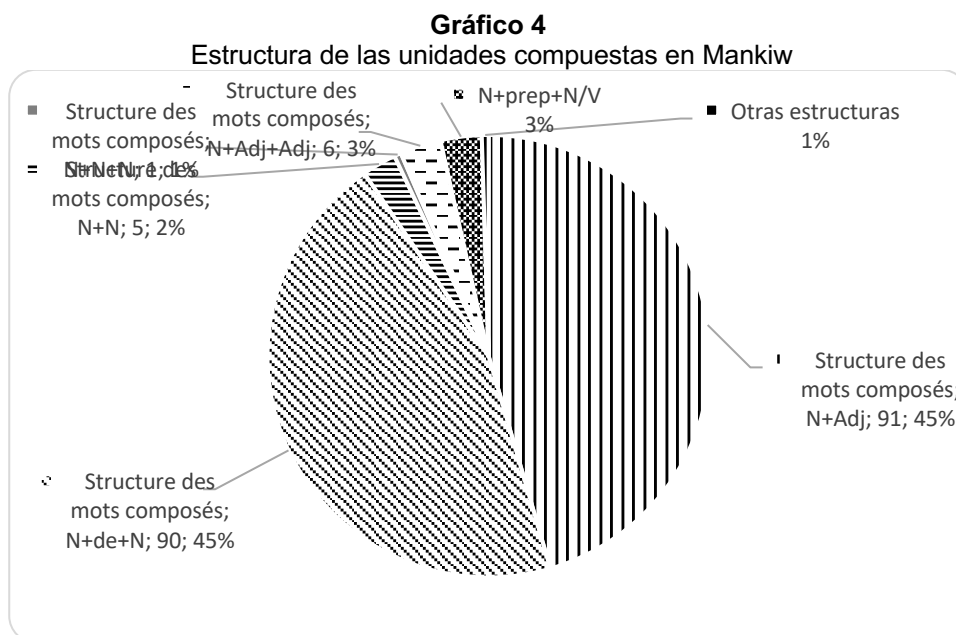
La primera hipótesis se fundamenta en el hecho de que los compuestos de la nomenclatura del epítome de Jean-Baptiste Say se corresponden con expansiones sintácticas propias de la lengua española. Las series basadas en el esquema sintáctico N+Adj o N+Prep+N/A son estructuras transformacionales construidas a partir de un núcleo nominal, tipología corriente en la lengua española. Los compuestos poliléxicos de nuestro corpus, como *materia imponible* o *derechos de entrada*, con un nombre sustantivo seguido por un adjetivo o por una estructura preposicional son asimilables a transformaciones libres de la lengua propias de los grupos nominales estándar. Por todo

ello, consideramos que la característica formal general del *Epitome* puede ser, en este ámbito, el de la tipicidad.

En lo que se refiere a la categoría gramatical utilizada de forma mayoritaria, se puede afirmar que se trata del nombre sustantivo. Las unidades compuestas estudiadas pertenecen todas ellas a la mencionada categoría, rasgo que en nada es sorprendente en los textos de orientación científico-técnica debido a su carácter ampliamente referencial⁹.

Las 200 unidades complejas del glosario de los *Principios* de Gregory Mankiw se estructuran en siete grandes categorías (mostramos el reparto porcentual en el gráfico 4):

- N+Adj: *renta permanente, superávit comercial, producto marginal*;
- N+de+N: *seguro de desempleo, cantidad de equilibrio, curva de oferta*;
- N+Adj+Adj: *producto interior bruto, coste fijo medio, inversión exterior neta*;
- N+Prep+N/V: *transferencia en especie, contingente sobre las importaciones, depósitos a la vista*;
- N+N: *bien Giffen, dinero-mercancía, efecto-sustitución*;
- N+N+N: *análisis coste-beneficio*;
- Otras estructuras: *ceteris paribus*.



Las dos primeras categorías (N+Adj y N+de+N) cuentan con 181 unidades, repartidas de forma casi equivalente (91 para la primera, 90 para la segunda). De forma diferente a como aparecía en Say, en el caso del corpus de Mankiw la estructura N+de+N está constituida por un abanico de posibilidades muy rico. Tenemos 13 tipos de formación con un núcleo preposicional en *de*:

- estructura canónica, N+de+N: 39 casos, *coeficiente de reservas, coste de oportunidad, economía de mercado*;

⁹ CABRÉ ya había señalado este aspecto en su manual de terminología: «la terminología se utiliza sobre todo en situaciones de comunicación formal, más que en contextos, coloquiales, familiares o banales, y no es habitual en textos que no sean propiamente referenciales» (CABRÉ, 1993: 223).

- N+de+art+N, 17 casos, *criterio del maximin, deflactor del PIB, dilema del prisionero*;
- N+de+N+Adj, 11 casos, *impuesto de cuantía fija, mercado de fondos prestables, operaciones de mercado abierto*;
- N+de+art+N+Adj, 5 casos, *diagrama del flujo circular, paridad del poder adquisitivo, tragedia de los bienes comunales*;
- N+Adj+de+N, 4 casos, *pérdida irrecuperable de eficiencia, relación marginal de sustitución, rendimientos constantes de escala*;
- N+Adj+de+art+N, 2 casos, *producto marginal del trabajo, teoría cuantitativa del dinero*;
- N+Adj+de+N+Adj, 1 caso, *sistema bancario de reservas fraccionarias*;
- N+de+N+de+N, 2 casos, *frontera de posibilidades de producción, índice de precios de consumo*;
- N+de+art+N+de+N, 1 caso, *principios de la capacidad de pago*;
- N+N+de+art+N, 3 casos, *elasticidad-precio de la demanda, elasticidad-precio de la oferta, elasticidad-renta de la demanda*;
- N+N+Adj+de+art+N, 1 caso, *elasticidad-precio cruzada de la demanda*;
- N+de+N+Prep+N, 2 casos, *índice de precios al por mayor, teoría de la preferencia por la liquidez*;
- N+de+N+y+N, 2 casos, *ley de la oferta y la demanda, modelo de demanda y oferta agregados*.

En contraste con la preferencia del corpus de Say (con una acusada presencia de la forma N+Adj), la nomenclatura de Mankiw está formada principalmente por dos estructuras sintagmáticas: los compuestos N+Adj y N+de+N cuentan 181 unidades de las 200 del glosario.

De nuevo, como nos ocurría en Say, la categoría gramatical predominante es el nombre sustantivo. Todos los compuestos del glosario tienen como base formativa un sustantivo. En cambio, cuando observamos la tipología formal de compuestos, el corpus de Mankiw toma una dirección diferente al epitome de Say.

Los sintagmas del glosario del siglo XXI pueden incluir encadenamientos atípicos de la lengua española. Hay cinco estructuras con dos nombres sustantivos, como en *efecto-expulsión o dinero-mercancía*. A esta construcción atípica, ausente en Say, podemos añadir unidades poliléxicas de gran complejidad: N+N+N (*análisis coste-beneficio*), N+de+N+Prep+N (*índice de precios al por mayor*), N+Adj+de+N (*relación marginal de sustitución*), entre otras estructuras citadas en nuestro análisis y que van más allá de las canónicas N+Adj o N+de+N. A esta complejidad se añade la propia de las siglas, comentadas en las unidades *PIB* e *IPC*.

Tras el análisis aquí presentado, solo podemos afirmar que un rasgo se mantiene estable entre la nomenclatura de principios del XIX y la del siglo XXI: la preferencia terminológica en el campo de la economía por la categoría sustantivo. En los otros aspectos estudiados se observa una evolución en el patrón léxico. Se pasa de una formación tipológicamente transparente a unos compuestos sintagmáticos que tienden a la complejidad y, en ocasiones, a la atipicidad.

3.2. La eponimia: el lugar del nombre propio en la formación terminológica

Una lectura cruzada de la nomenclatura de Jean-Baptiste Say y del glosario de Gregory Mankiw nos permite observar la diferencia en el uso de los nombres propios en la construcción terminológica de las unidades léxicas definidas. Jean-Baptiste Say no

incluye ninguna entrada que pueda incluirse dentro de un fenómeno onomástico, mientras que Gregory Mankiw lematiza unidades terminológicas eponímicas. Listamos, a continuación, los eponimos de los *Principios de economía* de Mankiw:

bien Giffen. Bien cuya cantidad demandada aumenta cuando sube su precio.

curva de Phillips. Disyuntiva o intercambio a corto plazo entre la inflación y el desempleo.

efecto de Fisher. Ajuste perfecto del tipo de interés nominal a la tasa de inflación.

teorema de Coase. Proposición según la cual, si las partes privadas pueden negociar sin ningún coste sobre la asignación de los recursos, pueden resolver por sí solas el problema de las externalidades. (MANKIW, 2002)

En los cuatro casos nos encontramos ante formaciones que incluyen el nombre propio de un investigador. *Bien Giffen* hace referencia la economista escocés Robert Giffen (1837-1910) y a sus investigaciones sobre la tipología de los bienes. En la *curva de Phillips*, el término se refiere a William Phillips (1914-1975), economista neozelandés. *Efecto de Fisher* (o *efecto Fisher*) se refiere al economista americano Irving Fisher (1867-1947). Por último, la segunda parte del compuesto *teorema de Coase* toma su nombre de Ronald H. Coase (1910-2003), premio Nobel de Economía, para designar la paternidad científica de la noción.

Si tomamos como referencia temporal las biografías de los investigadores, los nombres de las figuras que forman parte de las unidades terminológicas tuvieron una actividad a partir de la segunda mitad del siglo XIX. En los casos estudiados, por otra parte, las dataciones de uso eponímico son propias de la segunda mitad del siglo XX, según los datos proporcionados por el corpus *Google Books*¹⁰, que resumimos a continuación y en el gráfico 5:

- *curva de Phillips*: 6928 ocurrencias en el corpus, con una primera datación en la década de 1960. Este es el reparto de las ocurrencias: 1960-69, 20 ocurrencias; 1970-79, 760; 1980-89, 1661; 1990-99, 1983; 2000-08, 2499.

- *teorema de Coase*: 915 ocurrencias, con una primera datación en la década de 1970. Reparto de ocurrencias por décadas: 1970-79, 36 ocurrencias; 1980-89, 100; 1990-99, 281; 2000-08, 498.

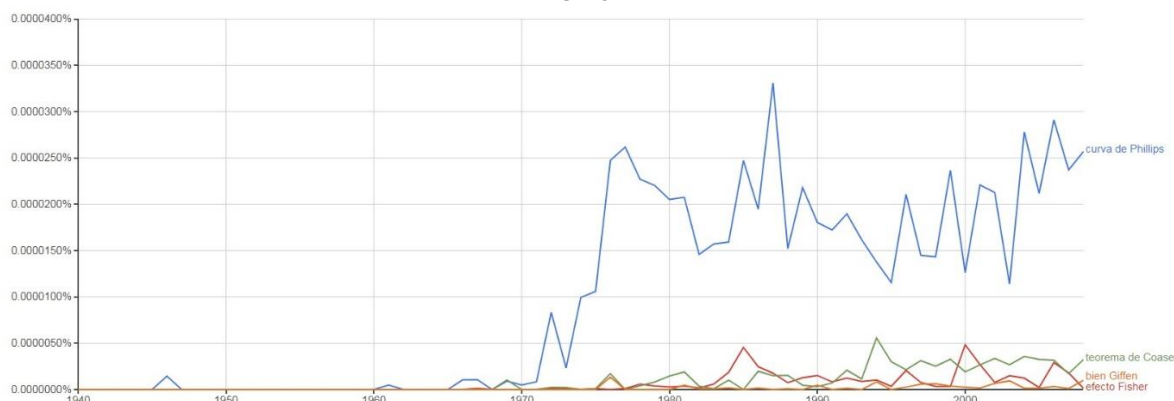
- *efecto de Fisher*: ninguna ocurrencia con esta forma, pero si modificamos la búsqueda con el compuesto N+N, *efecto Fisher*, aparecen 444 ocurrencias y una primera documentación en la década de 1960. Reparto de ocurrencias por décadas: 1960-69, 1 ocurrencia; 1970-79, 13; 1980-89, 102; 1990-99, 93; 2000-08, 235.

- *bien Giffen*: el motor de búsqueda del profesor Mark Davies no encuentra ninguna ocurrencia para este sintagma en el corpus en español (selección *Spanish corpus*, «45 billions words, 1810-2009»). En cambio, cuando la búsqueda se realiza en los corpus en lengua inglesa el término aparece representado: en más de mil ocurrencias en el corpus de inglés americano, entre 1950 y 2008; en 291 ocurrencias, en el mismo período, en el corpus de inglés británico. Es necesario indicar, por otra parte, que cuando se realiza directamente la búsqueda de *bien Giffen* en la página web de *Google Libros*, aparecen 218 resultados (teniendo en cuenta toda la web) o 110 resultados (teniendo únicamente en cuenta las páginas en español). La primera ocurrencia en *Google Libros* es de 1976.

¹⁰ Las búsquedas se han realizado a partir del programa del profesor Mark Davies (Brigham Young University): <https://googlebooks.byu.edu/> (última consulta diciembre de 2017).

Gráfico 5

N-Gram Google Books (1940-2008): curva de Phillips, efecto Fisher, teorema de Coase y bien Giffen



Según los datos evaluados en este apartado, parece que una formación terminológica caracterizada por el fenómeno de la eponimia es un recurso lingüístico moderno en el campo económico. La ausencia de tal fenómeno en el *Épitomé* de Say (tanto en lengua francesa como en la traducción española), su presencia en varios casos en el glosario de Mankiw y sus dataciones en la segunda mitad del siglo XX (principalmente a partir de los años setenta) nos están indicando un cambio en la formación designativa de las nociones económicas en el discurso especializado.

3.3. El lenguaje figurado en el discurso económico

Si entendemos el sentido figurado en el ámbito de los compuestos sintagmáticos como tradicionalmente se ha realizado según la bibliografía clásica (DARMESTETER, 1874; GROSS, 1996; CORPAS PASTOR, 1996; GONZÁLEZ REY, 2002), las dos listas léxicas que estudiamos nos proporcionarán resultados bien diferentes. Ejemplos analizados en la bibliografía al uso como *mesa redonda*, *cabeza de turco* o *brazo de gitano*, caracterizados todos ellos por la imposibilidad de realizar un análisis composicional, la opacidad y por la creación de imágenes globales, independientes de sus elementos internos, están ausentes en el primer repertorio estudiado.

En la nomenclatura de Jean-Baptiste Say las estructuras sintagmáticas se caracterizan por la transparencia significativa y por una clara tendencia a la composicionalidad. Ejemplos como *industria mercantil*, *gastos de producción* o *agentes naturales* nada tienen que ver con la semántica de *brazo de gitano*. Su estatuto de compuestos terminológicos está más en relación con la institucionalización semántica de sus definiciones que con el carácter no composicional de la formación o con otros fenómenos achacables a una traslación semántica de tipo sentido figurado.

En el glosario de los *Principios* de Mankiw, en cambio, la variedad de compuestos nos permite en algunos casos el análisis según los parámetros aplicados a Say (la simple institucionalización), como en *ahorro privado*, *beneficio contable*, *banco central*, *compras del Estado*, y en otros según parámetros más relacionados con los procesos de traslación semántica. Copiamos con sus definiciones varios casos de fenómenos léxicos con una interpretación no literal:

costes en suela de zapatos. Recursos despilfarrados cuando la inflación anima a los individuos a reducir sus tenencias de dinero.

dilema del prisionero. «Juego» entre dos prisioneros capturados que muestra por qué es difícil mantener la cooperación incluso cuando es mutuamente beneficiosa.

huida de capitales. Gran y repentina reducción de la demanda de activos de un país.

velocidad del dinero. Tasa a la que el dinero cambia de manos.

tragedia de los bienes comunales. Parábola que muestra por qué los recursos comunes se utilizan más de lo deseable desde el punto de vista de la sociedad en su conjunto. (MANKIW, 2002)

A la imposibilidad de realizar una interpretación recta basada en la suma de los elementos del compuesto, debemos añadir que las unidades pluriverbales analizadas se caracterizan por ser expresiones de origen inglés: *shoelather costs* (*costes en suela de zapatos*), *prisoners' dilemma* (*dilema del prisionero*), *capital flight* (*huida de capitales*), *velocity of money* (*velocidad del dinero*), *Tragedy of the Commons* (*tragedia de los bienes comunales*). Suponemos que fue la lengua inglesa la que realizó la encapsulación del significado figurado, siendo la lengua española una simple heredera de la expresión sin, en muchos casos, la posibilidad de la activación consciente del significado por parte del locutor hispanohablante.

Con los datos de los dos corpus analizados, observamos diacrónicamente el paso de una nomenclatura basada en la transparencia interpretativa (Say) a una nomenclatura que puede recurrir a fenómenos de interpretación figurada (Mankiw). ¿Podríamos interpretar, como hace el filósofo José Antonio Marina en *Elogio y refutación del ingenio* (1992), tal cambio como una manifestación más de un cambio de paradigma intelectual propio de la liberación humana ante la lógica? Sin ir tan lejos, sí podemos atribuir esta proliferación ingeniosa a un cambio de paradigma discursivo entre el momento en que Jean-Baptiste Say publica su tratado (1803-1841) y el momento actual en el que se desarrolla la obra de Gregory Mankiw (a partir de 1997), caracterizada sin duda por un discurso económico desenvuelto, inventivo y de amplia difusión en los *mass media*, que a su vez podrían imponer cierto estilo *ingenioso*.

4. CONCLUSIÓN

El estudio lingüístico que hemos llevado a cabo comienza a principios del siglo XIX con la publicación de las traducciones españolas del *Traité d'économie politique* de Jean-Baptiste Say y se termina a principios del siglo XXI con la versión española del *Principles of Economics* de Gregory Mankiw. Este trabajo supone la lectura cruzada de los textos añadidos al final de los dos manuales (el *Epítome* de Say y el glosario de Mankiw) y el análisis de los fenómenos léxicos representativos de las tendencias diacrónicas, reconciliando de este modo los estudios de historia de la lengua y de terminología, como aconsejan de forma muy acertada DURY & PICTON (2009).

Esta experiencia solo nos puede llevar a reflexionar sobre la novedad y el cambio lingüístico, situando nuestras propias conclusiones en relación con las siguientes palabras del investigador francés Jean-François Sablayrolles: «La nouveauté n'existe pas en soi, mais par rapport à quelque chose d'autre, par rapport à ce qui existe avant elle et d'où elle vient prendre sa place» (SABLAYROLLES, 2000: 166).

La novedad, en consecuencia, ha de ponerse en relación en nuestro caso con las evoluciones lingüísticas presentes en los dos corpus. Hemos detectado varios rasgos léxicos que no permanecían estables entre los textos de Say y de Mankiw, situación que puede llevarnos a concluir que ciertas tendencias suponen una discontinuidad histórica en

el campo del discurso económico. Hemos considerado, en este sentido, cuatro aspectos en nuestro trabajo:

- la presencia cuantitativamente superior de las unidades pluriverbales en la terminología económica del siglo XXI. Esta situación contrasta con la preferencia por las unidades simples en la economía política de la época de Jean-Baptiste Say;
- la estructuración formal de las unidades pluriverbales se caracteriza actualmente por la complejidad y la atipicidad. En el siglo XIX, en cambio, estas mismas unidades comparten rasgos tipológicos de la lengua general;
- la eponimia se convierte en un nuevo recurso léxico-genético de formación terminológica en el discurso económico. Los ejemplos de Mankiw, y la ausencia de ejemplos en Say, son una clara prueba de tal afirmación;
- la aparición de un léxico con una acusada tendencia al sentido figurado es propia de la nomenclatura actual, mientras que en el siglo XIX su característica semántica esencial era la transparencia.

Ante estos cuatro ejemplos de discontinuidad, solo hemos detectado un fenómeno estable en nuestra comparación: la predominancia de la categoría gramatical nombre sustantivo en el léxico estudiado, tanto en el *Epítome* de J.-B. Say como en el glosario de G. Mankiw. La presencia de esta característica en el discurso económico se justifica por la tendencia lógica de los discursos diatécnicos a la referencialidad. El sustantivo, en este caso, es la categoría que mejor representa tal característica.

Los fenómenos caracterizados como discontinuos (modelo de formación léxica, estructura pluriverbal, eponimia y semántica figurada) muestran una lengua que se enfrenta a tendencias nuevas. Tales tendencias podrían incluso considerarse como separadoras del *continuum* lingüístico documentado históricamente. La lengua española, en este caso, se estaría desviando de su tradición, creando una forma de fractura histórica con respecto al modelo léxico-genético instalado durante siglos.

Una de las explicaciones para justificar tal diferencia entre tradición y novedad ha de buscarse, al menos como hipótesis de partida, en la diferente naturaleza de los dos textos estudiados y en el diverso modo de circulación de los saberes científico-técnicos en estos dos momentos históricos. El principio del siglo XIX se caracteriza por una circulación de las ideas, al menos para el caso de España, excesivamente dependiente de las corrientes intelectuales propias de Francia, mientras que el siglo XXI se ve sometido a influencias procedentes del mundo anglófono y especialmente, en el campo económico, procedentes de los Estados Unidos de América. Este cambio cultural y sus consecuencias lingüísticas tienen un impacto notable sobre la evolución de la lengua española.

En consecuencia, la relación entre tradición y novedad se establece de forma diferente en el siglo XIX y en la actualidad. El hecho de mantener una filiación genética entre la lengua francesa y la lengua española, con el latín como lengua madre, y la presencia aún no muy lejana en el siglo XIX de una amplia cultura latinizante predispone la lengua a la búsqueda de la novedad en fuentes comunes, esto es, en una continuidad ligada a la tradición. El sentimiento de estar ante formas extrañas al fondo patrimonial es, en este sentido, menor ya que los fenómenos léxicos diferenciales, ejemplos claros de una forma de fractura léxico-genética, están prácticamente ausentes en el corpus de Say.

En el siglo XXI, en cambio, el alejamiento de los centros neológicos del continente europeo (hacia los Estados Unidos de América o hacia los países de habla inglesa) y la presencia de la lengua inglesa como *lingua franca* incontestable en el discurso científico, y

de modo particular en la Economía, implica el paso de una lengua de origen latino a una lengua de otro origen, incitando así a la propagación de la novedad. En nuestro estudio así se ha observado en varios fenómenos, explicables fácilmente por la presión neológica del inglés, especialmente en el campo de la formación y semántica léxica y en la configuración de los nuevos esquemas sintagmáticos de las unidades pluriverbales.

5. BIBLIOGRAFÍA

5.1. Fuentes:

MANKIWI, G. 2002. *Principios de economía*. Madrid: Mc Graw Hill/Interamericana de España. Traducción de Esther Rabasco Espáriz y Luis Toharía Cortés.

SAY, J.-B. 2006. *Traité d'économie politique*. In TIRAN, A. (coord.), *Oeuvres complètes de Jean-Baptiste Say*, vol. I/1-2, París, Economica. Edición *variorum* de las seis ediciones del *Traité*: T1, 1803; T2, 1814; T3, 1817; T4, 1819; T5, 1826; T6, 1841.

SAY, J.-B. 1816. *Epítome de los Principios fundamentales de la economía política*. Madrid: Imprenta de Collado. Traducción de Manuel Antonio Rodríguez y Manuel María Gutiérrez, Traducción de la segunda edición de Say (T2: 1814).

SAY, J.-B. 1821. *Tratado de economía política*. Madrid: Imprenta de Don Francisco Martínez Dávila. 2 vols: vol. 2, *Epítome*, 329-396. Traducción de Juan Sánchez Rivera. Traducción de la cuarta edición de Say (T4: 1819).

5.2. Referencias bibliográficas:

CABRÉ, M. T. 1993. *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida/Empúries.

CORPAS PASTOR, G. 1996. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.

DARMESTER, A. 1874. *Traité de la formation des noms composés*. Paris : A. Franck.

DAVIES, M. 2011. *Google Books (American, British, Spanish) Corpus*. <https://googlebooks.byu.edu/> (consultado en diciembre de 2017).

DE HOYOS, J. C. 2015. «Nacimiento de la ciencia económica: análisis de las traducciones españolas del *Épitomé* de Jean-Baptiste Say». In Pinilla, J. & B. Lépinette (éds.). *Traducción y difusión de la ciencia y de la técnica en España (s. XVI-XIX)*. Valencia: Publications de la Universitat de València, 295-314.

DE HOYOS, J. C. 2016. «La correspondencia inédita de Jean-Baptiste Say: aspectos relacionados con la traducción». In Pinilla, J. & B. Lépinette (eds.). *Reconstruyendo el pasado de la traducción en España. A propósito de obras francesas especializadas, científicas y técnicas en sus versiones españolas*. Granada: Editorial Comares, 179-202.

DE HOYOS, J. C. 2018. *Léxico económico en la lengua española del siglo XIX*. San Millán de la Cogolla: Cilengua.

DE HOYOS, J. C. (en prensa). « De J.-B. Say (1816-1821) à G. Mankiw (2002) : évolution du lexique économique en langue espagnole ». *Hommage à Christian Lagarde*.

DURY, P. & A. PICTON. 2009. « Terminologie et diachronie : vers une réconciliation théorique et méthodologique ? ». *Revue Française de Linguistique Appliquée*, numéro spécial : *Terminologie : orientations nouvelles*, vol. XIV, 31-41.

GONZÁLEZ REY, I. 2002. *La phraséologie du français*. Toulouse : PUM.

GROSS, G. 1996. *Les expressions figées en français. Noms composés et autres locutions*, Paris : Ophrys.

LLUCH, E. & S. ALMENAR. 2000. «Difusión e influencia de los economistas clásicos en España». In Fuentes Quintana, E. (dir.). *Economía y Economistas españoles. La economía clásica*. Madrid: Galaxia Gutenberg, 93-170.

MARINA, J. A. 1992. *Elogio y refutación del ingenio*. Barcelona: Anagrama.

MARTÍN RODRÍGUEZ, M. 1989. «La institucionalización de la Economía política en la Universidad Española (1784-1857)». In Valle Santoro, E. *Elementos de Economía política con aplicación particular a España*, Madrid: Instituto de Estudios Fiscales, IX-CCXXXVII.

MENUDO, J. M. 2015. «Cartas españolas de J.-B. Say: evidencias para el estudio de la circulación de ideas económicas». *Revista de Historia Económica/Journal of Iberian and Latin American Economic History*, 1-26 (disponible FirstView en CJO 2015, consultado el 23 de noviembre de 2015).

POTIER, J.-P. 2006. « Les traductions du *Traité d'économie politique* (1804-1857) ». In SAY, J.-B. *Œuvres complètes*. André Tiran (coord.), t I/1., Paris : Economica, LIII-LXXXI.

RAE: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 2010. *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.

SABLAYROLLES, J. F. 2000. *La néologie en français contemporain. Examen du concept et analyse des productions néologiques récentes*. Paris: Honoré Champion.

ANEXO 1: Nomenclatura del *Épitomé/Epitome* de Jean-Baptiste Say

<i>Épitomé</i> de J.-B. Say (T2-1814, T3-1817, T4-1819)	Traducción de Gutiérrez (1816)	Traducción de Sánchez Rivera (1821)
Accumulation ; accumuler	Acumulación: acumular	Acumulación: acumular
Agents de production	Agentes de la producción	Agentes de la producción
Agriculture ; Industrie agricole	Agricultura: Industria rural	Agricultura, o Industria agrícola
Balance de commerce	Balanza del comercio	Balanza del comercio
Capital	Capital	Capital
Capital engagé (T2-4)	Capital fijo	Capital fijo
Capital improductif (T2-4)	Capital improductivo	Capital improductivo
Capitaliste	Capitalista	Capitalista
Circulation	Circulación	Circulación
Commerce de transport	Comercio de transporte	Comercio de transporte
Commerce extérieur	Comercio exterior	Comercio exterior
Commerce intérieur	Comercio interior	Comercio interior
Commerce ; Industrie commerciale	Comercio: Industria mercantil	Comercio, o Industria comercial
Consommateur	Consumidor	Consumidor
Consommation ; consommer	Consumo: consumir	Consumo: consumir
Contribuable	Contribuyente	Contribuyente
Crédit	Crédito	Crédito
Cultivateur	Labrador	Cultivador
Cherté ; Bon marché (T3)		Carestía, baratura (1821)
Débouchés	Salidas	Salidas
Denrée	Género	Género
Détaillleur	Mercader	Mercader
Distribution des valeurs	Distribución de los valores	Distribución (de los valores creados o del valor de los productos)
Droits d'entrée	Derechos de entrada	Derechos de entrada
Échanges	Cambios	Cambios
Emprunt	Préstamo	Empréstito
Emprunts publics	Empréstito público	Empréstito público
Entrepreneurs d'industrie	Empresarios de industria	Empresarios de industria
Exportation	Exportación	Exportación
Façons productives	Formas productivas	Formas productivas
Facultés industrielles	Facultades industriales	Facultades industriales
Facultés productives (T3)		Facultades productivas (1821)
Fermage	Arriendo	Arriendo
Fermier	Arrendador	Arrendador
Fonds	Fondo	Fondos: fondos productivos
Fonds de terre	Fondos de tierras	Fondos en tierras, ó terrazgos
Frais de production	Gastos de producción	Gastos de producción
Importation	Importación	Importación
Impôt	Impuesto	Impuesto
Industrie	Industria	Industria
Industrieux	Industrioso	Industrioso
Intérêt	Interés	Interés
Machines	Máquinas	Máquinas
Manufactures ; Industrie manufacturière	Manufacturas: Industria fabril	Manufacturas, e industria fabril
Manufacturier	Fabricante	Fabricante
Marchandise	Mercadería	Mercancía
Marché	Mercado	Mercado
Matière imposable (T2-4)	Materia imponible	Materia imponible
Métaux précieux	Metales preciosos	Metales preciosos
Monnaie, T4 : ou Agent de la circulation	Moneda	Moneda
Négociant	Negociante	Negociante, o comerciante
Ouvrier	Obrero	Obrero

Prêt	Empréstito	Préstamo
Prix	Precio	Precio
Producteur	Productor	Productor
Production ; produire	Producción: producir	Producción, producir
Produit	Producto	Producto
Produit immatériel	Producto inmaterial	Producto inmaterial
Produit net ; produit brut (T3)		Producto neto: Producto en bruto
Profits	Ganancias	Ganancias
Propriétaire foncier	Propietario territorial	Propietario territorial
Propriété	Propiedad	Propiedad
Quantité demandée	Cantidad demandada	Cantidad pedida
Quantité offerte	Cantidad ofrecida	Cantidad ofrecida
Rente de la terre	Renta de la tierra	Renta de la tierra
Reproduction	Reproducción	Reproducción
Revenu	Renta	Renta
Richesse	Riqueza	Riqueza
Salaire	Salario	Salario
Savants	Sabios	Sabios
Services productifs	Servicios productivos	Servicios productivos
Spéculateur ; spéculation	Especulador: especulación	Especulador: especulación
Terres	Tierras	Tierras
Travail	Trabajo	Trabajo
Utilité	Utilidad	Utilidad
Valeur des choses, valeur échangeable, valeur appréciative des choses	Valor de las cosas. Valor permutable, valor apreciable	Valor de las cosas. Valor permutable, valor apreciativo de las cosas
Valeurs	Valores	Valor o Valores (en plural)

ANEXO 2: Lista léxica del glosario de los *Principios de economía* de Gregory Mankiw (2002)

acciones, afirmaciones positivas, afirmaciones normativas, ahorro nacional, ahorro privado, ahorro público, análisis coste-beneficio, apreciación, arancel, asistencia social, balanza comercial, banco central, beneficio, beneficio contable, beneficio económico, bien excluible, bien Giffen, bien inferior, bien normal, bien rival, bienes privados, bienes públicos, bono, búsqueda de empleo, cambios marginales, cantidad demandada, cantidad de equilibrio, cantidad ofrecida, capital, capital físico, capital humano, cártel, *ceteris paribus*, ciclo vital, coeficiente de reservas, colusión, comercio equilibrado, competencia monopolística, complementarios, complementarios perfectos, compras del Estado, conocimientos tecnológicos, consumo, contingente sobre las importaciones, coste, coste fijo medio, coste irrecuperable, coste marginal, coste de oportunidad, coste total, coste total medio, coste variable medio, costes explícitos, costes fijos, costes implícitos, costes de menú, costes en suela de zapatos, costes de transacción, costes variables, criterio del maximin, curva de demanda, curva de demanda agregada, curva de indiferencia, curva de oferta, curva de oferta agregada, curva de Phillips, déficit comercial, déficit presupuestario, deflactor del PIB, depósito de valor, depósitos a la vista, depreciación, depresión, deseconomías de escala, desempleo cíclico, desempleo estructural, desempleo friccional, diagrama del flujo circular, dicotomía clásica, diferencia compensatoria, dilema del prisionero, dinero, dinero-mercancía, dinero fiduciario, discriminación, discriminación de precios, disposición a pagar, economía, economía abierta, economía cerrada, economía de mercado, economía del bienestar, economías de escala, ecuación cuantitativa, efectivo, efecto-expulsión, efecto-renta, efecto-sustitución, efecto de Fisher, efecto multiplicador, efecto de recuperación, eficiencia, elasticidad, elasticidad-precio cruzada de la demanda, elasticidad-precio de la demanda, elasticidad-precio de la oferta, elasticidad-renta de la demanda, equidad, equidad horizontal, equidad

vertical, equilibrio, equilibrio de Nash, escala eficiente, escasez, estabilizadores automáticos, estanflación, estrategia dominante, excedente, excedente del consumidor, excedente del productor, expectativas racionales, exportaciones, exportaciones netas, externalidad, factores de producción, fallo del mercado, fondo de inversión, frontera de posibilidades de producción, función de producción, hipótesis de la tasa natural, huelga, huida de capitales, importaciones, impuesto de cuantía fija, impuesto de inflación, impuesto negativo sobre la renta, impuesto pigoviano, impuesto progresivo, impuesto proporcional, impuesto regresivo, incidencia de un impuesto, índice de precios de consumo (IPC), índice precios al por mayor, indiciación, inflación, ingreso marginal, ingreso medio, ingreso total (en una empresa), ingreso total (en un mercado), intermediarios financieros, internalización de una externalidad, inversión, inversión exterior neta, ley de la demanda, ley de la oferta, ley de la oferta y la demanda, liberalismo, libertarismo, liquidez, macroeconomía, medio de cambio, mercado, mercado competitivo, mercado de fondos prestables, mercados financieros, microeconomía, modelo de demanda y oferta agregados, monopolio, multiplicador del dinero, negociación colectiva, neutralidad monetaria, oferta monetaria, oligopolio, operaciones de mercado abierto, parásito, paridad del poder adquisitivo, pérdida irrecuperable de eficiencia, perturbación de la oferta, PIB nominal, PIB real, población activa, poder de mercado, política comercial, política monetaria, precio de equilibrio, precio máximo, precio mínimo, precio mundial, principio de los beneficios, principio de la capacidad de pago, productividad, producto interior bruto (PIB), producto marginal, producto marginal decreciente, producto marginal del trabajo, recesión, recursos comunes, recursos naturales, relación marginal de sustitución, rendimientos constantes de escala, rendimientos decrecientes, renta permanente, reservas, reservas exigidas, restricción presupuestaria, salarios de eficiencia, seguro de desempleo, sindicato, sistema bancario de reservas fraccionarias, sistema financiero, superávit comercial, superávit presupuestario, sustitutivos, sustitutivos perfectos, tabla de demanda, tabla de oferta, tasa de actividad, tasa de desempleo, tasa de inflación, tasa natural de desempleo, tasa de pobreza, tasa de sacrificio, teorema de Coase, teoría cuantitativa del dinero, teoría de los juegos, teoría de la preferencia por la liquidez, tipo de cambio nominal, tipo de cambio real, tipo de descuento, tipo impositivo marginal, tipo impositivo medio, tipo de interés nominal, tipo de interés real, trabajadores desanimados, tragedia de los bienes comunales, transferencia en especie, umbral de pobreza, unidad de cuenta, utilidad, utilitarismo, valor comparable, valor del producto marginal, variables nominales, variables reales, velocidad del dinero, ventaja absoluta, ventaja comparativa

María FERNÁNDEZ DEL VISO GARRIDO: «El humor en el aula de EFP: importancia, ventajas y consideraciones prácticas»

IES Foramontanos
mariafviso@gmail.com

Resumen. El humor es un fenómeno intrínsecamente humano que se encuentra presente en multitud de circunstancias de nuestra cotidianeidad. A pesar de su enorme presencia en las interacciones cotidianas, el humor ha sido escasamente tratado dentro del ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. Su extraordinaria complejidad, que pone en jaque conocimientos culturales e intrincados recursos lingüísticos, no debe ser un escollo para su tratamiento en el aula de L2. En este artículo abordamos los aspectos fundamentales de la incorporación del humor en el aula y, en especial, su importancia dentro de los programas de español con fines profesionales. Del mismo modo, se realizarán una serie de observaciones de tipo práctico que servirán de guía para el docente que se enfrenta por primera vez al reto de incluir en humor en sus propuestas didácticas.

Palabras clave. Humor, español con fines profesionales, discurso especializado, empresa, salud.

Résumé. L'humour est un phénomène humain présent dans de nombreuses circonstances de notre vie quotidienne. Malgré sa forte présence dans les interactions quotidiennes, l'humour n'a guère été traité dans le cadre de l'enseignement des langues secondes. Son extraordinaire complexité, qui met en échec connaissances culturelles et les ressources linguistiques complexes, ne devrait pas constituer un obstacle à son traitement en classe de L2. Dans cet article, nous abordons les aspects fondamentaux de l'incorporation de l'humour dans la salle de classe et, surtout, son importance dans les programmes d'espagnol qui ont des buts professionnels. Nous formulerons également une série d'observations pratiques qui serviront de guide à l'enseignant confronté pour la première fois au défi d'inclure l'humour dans ses projets didactiques.

Mots-clés. Humour, espagnol sur objectif professionnel, discours spécialisé, entreprise, santé.

1. INTRODUCCIÓN

El Consejo de Europa (2002) recoge en el *Marco Común Europeo de Referencia* la necesidad de contemplar al aprendiente de segundas lenguas como un *agente social* y, por lo tanto, miembro de una comunidad con una serie de necesidades comunicativas e interactivas derivadas de sus tareas y obligaciones. Partiendo de esta perspectiva, en la actualidad la enseñanza de lenguas se centra en la *acción*, dotando para ello a los estudiantes de herramientas que les permitan ser usuarios competentes de las lenguas meta.

El humor constituye una de las principales manifestaciones del ser humano como ente social. Se trata de un fenómeno de gran complejidad que ha despertado el interés de muy diversas disciplinas (psicología, biología, antropología, lingüística, etc.). Además, goza de una presencia continuada en nuestras interacciones cotidianas, donde desarrolla diversidad de funciones, que van desde el establecimiento de vínculos sociales a la expresión de la visión crítica del individuo. Por todo ello, su introducción en el aula de segundas lenguas no solo se encuentra justificada, sino que resulta absolutamente necesaria.

Por todo ello, a lo largo de las próximas páginas intentaremos acercarnos a los aspectos prácticos fundamentales para integrar el humor en el aula de español, con especial referencia a las particularidades que rodean a la enseñanza con fines profesionales. Si bien sería deseable realizar un acercamiento práctico más detallado y profundo, el escaso tratamiento que se ha dado al humor dentro del ámbito de la enseñanza de segundas lenguas nos lleva a plantear el presente artículo como un acercamiento introductorio y, por lo tanto, necesariamente limitado.

2. REVISIÓN TEÓRICA

2.1. La definición del humor

El humor es un proceso cognitivo de extraordinaria complejidad, motivo por el cual ha despertado el interés de autores de diversas disciplinas desde la antigüedad clásica. La bibliografía acerca del humor es muy amplia y variada. En términos generales podemos considerar que existen dos modos fundamentales de encarar el estudio de este fenómeno.

En primer lugar, se encuentran aquellos estudios que parten del análisis de la *risa*, en tanto que respuesta prototípica a estímulos cómicos. No obstante, tal y como apunta KEITH-SPIEGEL (1972), no siempre que se produce comicidad se manifiesta risa. De este modo, el acceso al fenómeno humorístico se produce de manera indirecta y limitada. Por otro lado, están todos aquellos trabajos en los que se afronta el análisis de la naturaleza y características del *estímulo cómico*.

A lo largo de este epígrafe vamos a revisar las principales aportaciones realizadas en torno a la comprensión y definición del humor como fenómeno. De este modo, con independencia de que partan del análisis de la risa o del estímulo cómico, recogeremos aquellos estudios que han tenido una mayor repercusión a lo largo del tiempo. Para ello seguiremos la clasificación tripartita tradicional, recogida por autores como MORREAL (1988), RASKIN (1985, 1998), PALMER (1994/2004) o PERKS (2012):

- *Teorías de la superioridad- hostilidad*, se centran especialmente en el papel que el humor juega dentro de las interacciones sociales.
- *Teorías de la liberación*, se preocupan por las repercusiones psicológicas de este fenómeno en los individuos.
- *Teorías de la incongruencia*, se especializan en analizar la naturaleza del estímulo cómico.

A continuación, pasamos a revisar las principales aportaciones realizadas en el seno de cada uno de estos grupos.

2.1.1. Teorías de la superioridad-hostilidad

Este conjunto de teorías recoge un planteamiento que goza de un largo recorrido temporal, que podemos encontrar en los escritos de Platón y Aristóteles. En términos generales, estos autores parten de la consideración de que el humor surge de lo *ridículo*, entendido como aquello que mueve a la risa por su rareza o extravagancia. Este hecho implica que la respuesta humorística lleva aparejado un fuerte sentimiento de autoensalzamiento, fruto de la comparación con el objeto cómico. Buena parte de los autores integrados en este grupo desarrollan estudios de corte social. Uno de los autores

más destacadas es el filósofo y Nobel de la literatura Henri BERGSON, quien en 1900 publica la obra *Le rire. Essai sur la signification du comique*¹.

Para BERGSON el humor es un fenómeno exclusivamente humano, y no solamente desde la perspectiva de la experimentación, sino también referido a la potencialidad como objetos elicitadores de la risa. Los paisajes, objetos o animales no podrán ser estímulos cómicos, salvo que se les atribuyan cualidades humanas².

Además, para este autor la risa precisa de dos condiciones fundamentales para producirse. En primer lugar, el receptor debe apartarse del componente sentimental y acercarse al estímulo cómico desde la indiferencia. En segundo lugar, es necesaria la existencia de un grupo social como referencia para identificar aquello que es cómico.

Bergson considera que el humor y la risa juegan un papel extraordinariamente importante como correctivos sociales, como elementos de control de todo aquello que se desvía de lo convencional y normativo (inferioridades físicas, mentales, de carácter, etc.). La risa, por lo tanto, cohesionada a la sociedad y excluye de ella a aquellos sujetos que no resultan - según sus propios parámetros- deseables.

La idea de la superioridad asociada al humor no solo tiene un largo recorrido temporal y una gran aceptación entre los estudiosos, sino que también se encuentra sustentada por los estudios evolutivos de autores como RAPP (1951) o LORENZ (1971/2005). El primero de ellos realiza un interesante estudio filogenético acerca del modo en que la risa ha pasado de emplearse como un *rugido de victoria* provocado por el triunfo ante los congéneres, a usarse como una señal de triunfo ante las restricciones sociales y, finalmente, emplearse en un contexto artificial como triunfo de lo civilizado, de la capacidad creadora y el ingenio.

2.1.2. Teorías de la liberación

Los autores de las Teorías de la liberación consideran el humor como un mecanismo para aliviar al individuo de las presiones psíquicas a las que está sometido.

La idea del humor como mecanismo liberador goza de una enorme aceptación y, como veremos, juega un papel fundamental en la defensa del mismo como herramienta educativa. La risa como respuesta liberadora de tensiones es un planteamiento que ya se encuentra esbozado por Platón y Aristóteles. Sin embargo, no es hasta el siglo XIX cuando podemos hablar de su verdadero desarrollo.

Uno de los primeros autores en abordar de manera sistemática este concepto es Herbert SPENCER (1860). Para él la risa es un mecanismo fisiológico de liberación del exceso de energía derivado de una tensión nerviosa, una respuesta muscular que da salida a dicha energía residual.

Darwin (1872) también cultiva esta idea, al igual que el filósofo alemán Friedrich Nietzsche. Este último considera que el humor se emplea, fundamentalmente, como un

¹ El contenido de esta obra fue publicado originalmente en 1900, como artículos en la publicación *Revue de Paris*. En lo sucesivo haremos referencia a la reedición publicada en 1924, puesto que se trata de la versión con la que hemos trabajado.

² Buen ejemplo de ello dan los videos de animales tan divulgados a través de plataformas como Facebook o YouTube. La gracia reside, con frecuencia, en la asociación de sus comportamientos a acciones típicamente humanas como bailar, tocar un instrumento, sentir remordimiento tras una travesura, etc.

modo de compensación del sufrimiento existencial. Así pues, se trata de una cualidad propia del *superhombre*, un mecanismo crítico con el que el nihilismo se enfrenta al mundo.

Con la publicación en 1905 de *El chiste y su relación con lo subconsciente*, Freud estableció las bases fundamentales de este planteamiento explicativo. En dicho estudio el autor analiza la naturaleza y motivación de lo humorístico, pero también de los mecanismos creadores del chiste como género discursivo. Para Freud es necesario diferenciar tres tipos de manifestaciones de índole humorística. En primer lugar, se encuentra el *chiste*, concebido como una manifestación surgida inicialmente como juego intelectual. Cuando supera los límites de lo lúdico surgen los chistes tendenciosos, que funcionan como herramientas para sobreponerse a las críticas y limitaciones que han sido impuestas socialmente. Conecta, por lo tanto, con el plano subconsciente.

La tendencia y la función del chiste, consistentes en proteger de la crítica las conexiones verbales e ideológicas productoras del placer, se muestran ya en la chanza como sus más esenciales características. Desde el principio su función es la de suprimir coerciones internas y alumbrar fuentes que las mismas habían cegado. (FREUD, 1905/ 1988: 1102)

En segundo lugar, Freud habla de lo *cómico*, para hacer referencia a un fenómeno de menor complejidad que el *chiste*. Lo cómico conlleva un ahorro en la representación mental de los hechos, puesto que se nutre de la asociación y contraste de imágenes. Mediante este proceso de contraposición se revelan aspectos que la realidad experiencial mantiene ocultos. Por último, podemos diferenciar el *humor*, entendido de manera restringida. Es la más simple de las manifestaciones analizadas por Freud. Solo precisa la presencia del sujeto, pues se trata de una actitud individual que le permite superar sus barreras personales.

Tras Freud, muchos autores continuaron desarrollando esta línea de pensamiento. Un caso destacado es el de KLINE (1907). Para este autor, contemporáneo de Freud, la armonía y el orden son elementos hostiles para la libertad y la vida, puesto que generan el pensamiento racional, que no siempre resulta eficaz para afrontar los imprevistos vitales. Cuando las tensiones desbordan lo racional, el humor puede funcionar como un freno. En el estímulo cómico existe un estilo de pensamiento diferente en el que el elemento problemático carece de sentido y validez.

2.1.3. Teorías de la incongruencia

Este grupo de acercamientos teóricos, especialmente interesante desde una perspectiva lingüística, reviste una gran complejidad. Dentro de él podemos incluir tres enfoques particulares: teorías de la *sorpresa*, de la *incongruencia* y planteamientos *configuracionales*.

Las teorías de la sorpresa plantean que la inesperabilidad del uso de un determinado concepto dentro de una asociación de ideas, es la clave para la producción del humor. Dentro de esta perspectiva encontramos aportaciones muy diversas. Especialmente reseñable es el estudio de corte semántico realizado por Rachel GIORA (1991). Esta autora reflexiona sobre el *principio de gradación informativa* y la aplicación del *principio de relevancia* en el procesamiento del mensaje cómico.

Las teorías de la incongruencia, por su parte, consideran que el humor se desarrolla gracias a la existencia de un par de ideas cuya coaparición es imposible desde una perspectiva convencional. Veámoslo con un ejemplo: «¿Qué es una horeja? Sesenta minutos». En este chiste -concebido para su producción oral- la clave humorística reside

en la imposibilidad de que el signo [or'exa] haga referencia al mismo tiempo a los dos homófonos: "oreja" y la forma diminutiva de "hora".

Uno de los grandes referentes dentro de los estudiosos de la incongruencia es Arthur KOESTLER (1964) con su obra *The act of creation*. Este autor señala que el humor es el único dominio creativo que produce una respuesta fisiológica bien definida, la risa. Koestler considera que el humor es el resultado de la colisión de dos matrices de percepción gracias a la existencia de un elemento que permite una bisociación de dichas matrices. En el caso del humor, el discurso debe desarrollar redes semánticas capaces de mantener una tensión emocional suficiente como para que se desengañen las expectativas de una matriz y se produzca el salto a la otra.

Dentro de este mismo grupo se encuentra el modelo de *disyunción isotópica* desarrollado por GREIMAS (1966/1987). Para este autor el texto humorístico consta de dos partes. En la primera de ellas se presenta el contenido y se establece el sentido del texto de manera homogénea en torno a una primera *isotopía* -o conjunto de redes semánticas que confiere sentido al discurso. En la segunda parte se introduce un elemento que rompe dicha homogeneidad -*disyuntor*- y provoca una contraposición brusca con una segunda isotopía. Para que estas dos partes discursivas funcionen de manera correcta es necesaria la aparición de un elemento *conector* capaz de vincular las dos isotopías.

- (2) Una señora va sentada en un avión al lado de un joven que está muy inquieto.
- ¿Está usted nervioso?
 - Sí señora.
 - Claro... ¿es su primera vez?
 - No señora, ya he estado nervioso más veces.

Según el modelo de GREIMAS, en este chiste podemos apreciar que, desde el arranque del mismo hasta la última intervención de la señora se mantiene una misma isotopía, que provoca que el enunciado «es su primera vez» sea entendido como referido a los viajes en avión. Sin embargo, en la última línea nos encontramos con el elemento *disyuntor*, aquel que nos obliga a realizar un salto de isotopía: «no señora, ya he estado nervioso más veces». Esta respuesta del pasajero rompe con la dinámica interpretativa inicial y obliga a revisar el significado del enunciado que funciona como *conector* entre las dos isotopías: «¿es su primera vez?». El planteamiento isotópico de GREIMAS parece acercarse, gracias a su concepción de un elemento *conector* entre isotopías, al enfoque que trataremos en el siguiente epígrafe.

Por último, debemos hacer referencia a las teorías configuracionales. En este caso, nos encontramos ante un conjunto de estudios que concede mayor importancia explicativa al proceso por el cual dos elementos inicialmente incongruentes cobran sentido juntos. De esta forma, centran su atención tanto en el surgimiento de la *incongruencia* como en la *resolución* de la misma.

Para ATTARDO (1994) es Elie AUBOUIN (1948) una de las primeras figuras en perfilar la importancia de la *resolución* dentro del fenómeno humorístico. En su libro *Technique et psychologie du comique* el autor francés apunta que son dos los aspectos esenciales para que se produzca humor: en primer lugar, la existencia de algún tipo de irreconciliabilidad entre los elementos presentados y, en segundo lugar, la aceptación y justificación de la misma.

Es decir, ante la coaparición de dos elementos que no pueden ser aceptados simultáneamente, el proceso de justificación hace posible una aceptación que, aunque no deja de ser superficial, permite su coexistencia en el plano humorístico. La justificación,

por lo tanto, consiste en asumir y enmascarar de manera sucinta el absurdo de considerar simultáneamente ambos elementos. En el humor eficaz la violación del *principio de no contradicción* se transforma, por sí misma, en una rectificación.

Dentro de este gran grupo hay autores que consideran incluidos los planteamientos lingüísticos de la *Teoría de los Guiones Semánticos* y la *Teoría General del humor verbal*. No obstante, sus propios autores, Salvatore ATTARDO y Victor RASKIN (1991: 331) se oponen a ello, pues consideran que su planteamiento carece del mismo trasfondo conceptual de buena parte de los estudios de la incongruencia.

RASKIN es el artífice de la *Teoría de los Guiones Semánticos*, presentada 1979 y desarrollada en 1985. Con ella el autor busca establecer una teoría semántica del humor que derive en el establecimiento de una serie de condiciones necesarias y suficientes para identificar un texto como cómico. Para tal fin, RASKIN parte del concepto de *guion semántico (script)*, que define como la conjunción de una «gran cantidad de información semántica con el contexto que esta evoca. El guion es una estructura cognitiva interiorizada por el hablante nativo que representa su conocimiento del mundo acerca de una pequeña parte del mundo» (RASKIN, 1985: 81)³. Este autor considera que el humor es un tipo de texto que requiere la cooperación de los participantes, pero se aparta de la convencionalidad del *principio de cooperación*. De este modo, RASKIN (1985: 101) propone unas máximas propias del ámbito humorístico:

- I. MÁXIMA DE CANTIDAD: Dé exactamente la información necesaria para el chiste.
- II. MÁXIMA DE CALIDAD: Diga solo cosas que sean compatibles con el universo del chiste.
- III. MÁXIMA DE RELACIÓN: Diga solo aquellas cosas que resulten relevantes para el chiste.
- IV. MÁXIMA DE FORMA: Exponga el chiste de manera eficiente.

El humor, por lo tanto, se perfila como una parcela de la comunicación regida por un conjunto de reglas y mecanismos propios. Así, las condiciones necesarias y suficientes para que se produzca el desarrollo del humor consisten en la compatibilidad –total o parcial- del texto con dos guiones que han de ser opuestos de algún modo (RASKIN, 1985: 99). El salto entre un guion y otro se produce gracias a la aparición de un elemento denominado *detonador (trigger)*, cuya presencia se hace especialmente evidente en el caso de chistes simples que juegan con la ambigüedad de significados.

Seis años más tarde, en 1991, Salvatore ATTARDO y Victor RASKIN publicaron un extenso artículo en que revisan los presupuestos de la *Teoría de los Guiones Semánticos*. Como consecuencia surge la *Teoría General del Humor Verbal*, un enfoque lingüístico que mira más allá de las fronteras de la semántica y supera algunas de las limitaciones del modelo anterior.

ATTARDO y RASKIN introducen un sistema de *recursos del conocimiento* que integra y amplía la propuesta de RASKIN (1985), esbozando una importante guía para el análisis humorístico- discursivo:

- Oposición de guiones

³ «The script is a large chunk of semantic information surrounding the world evoked by it. The script is a cognitive structure internalized by the native speaker and it represents the native speaker's knowledge of a small part of the world».

- Mecanismos lógicos: se trata de aquellos nexos lógicos que conectan los guiones semánticos
- Objetivo discursivo: el sujeto u objeto sobre el que recae el humor
- Estrategia narrativa: organización del discurso, selección de géneros, etc.
- Lenguaje: verbalización, ordenación de los elementos funcionales, etc.
- Situación: hechos o acciones narrados en el texto humorístico

Los *mecanismos lógicos* se encuentran directamente relacionados con el proceso de *resolución* que anteriormente hemos venido considerando. A profundizar en estos aspectos se dedica el artículo realizado por HEMPELMANN y ATTARDO en 2011.

Para estos autores, el sistema que la *Teoría General del Humor Verbal* presenta en forma de *oposición de guiones y mecanismos lógicos* se puede considerar como un correlato de la *incongruencia-resolución*. Sin embargo, la teoría desarrollada por ATTARDO y RASKIN (1991) supera la abstracción e idealización, generalmente asociada a los planteamientos de *incongruencia-resolución*, y advierte que con frecuencia los textos humorísticos desarrollan varias incongruencias, de tal modo que el sistema de funcionamiento resulta notablemente más complejo. Además, HEMPELMANN y ATTARDO consideran que el proceso de *resolución* también ha sido idealizado por parte de los estudios. Así, matizan que las incongruencias solo son resueltas de manera parcial en el texto humorístico.

2.2. Humor y enseñanza

A continuación, vamos a centrarnos en aquellos aspectos que atañen directamente al ejercicio docente, con independencia del ámbito en que nos insertemos. A juzgar por la bibliografía existente en torno al humor y su relación con la enseñanza, el interés por este vínculo es bastante reciente. El modo en que el humor ha sido apartado de los procesos de enseñanza durante siglos puede deberse a la seriedad y ceremoniosidad que tradicionalmente rodean al proceso educativo. El error parte de considerar que el humor es un aspecto propio de la despreocupación, de la coloquialidad y de lo lúdico.

En un gran número de casos, los estudios que defienden la presencia del humor en la enseñanza hacen referencia, más en concreto, a la inclusión del *sentido del humor* en la práctica docente. Así pues, el profesor no se limitará a introducir elementos cómicos en sus explicaciones o ejercicios, sino que desarrollará el humor como una actitud general. Se trata, en palabras de MUÑIZ (1998) de educar *con* humor.

2.2.1. Beneficios de la inclusión del humor en el proceso educativo

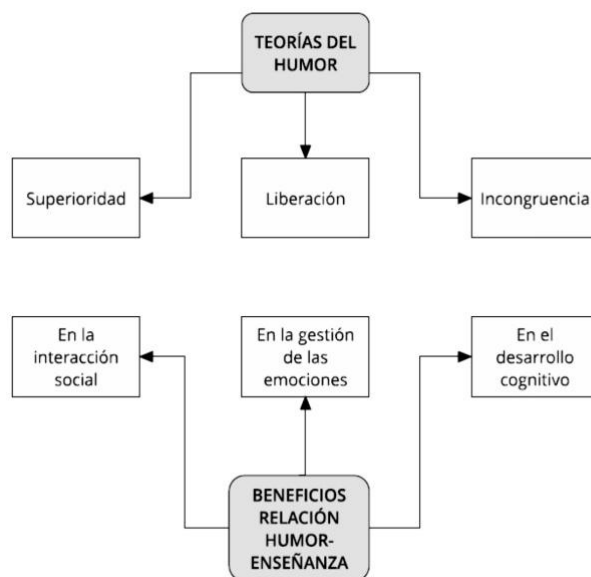
En 1998 MUÑIZ publica un interesante artículo en el que reflexiona sobre la importancia de incluir el humor en el desarrollo didáctico habitual del aula. Este autor considera que este hecho se asienta sobre tres grandes pilares que, como vamos a ver, se corresponden de manera perfecta con los tres grupos de teorías sobre el humor que abordamos en el epígrafe 2.1.

En primer lugar, los estudiosos coinciden en señalar los beneficios del humor en la construcción de relaciones sociales. Dentro del contexto educativo este hecho puede derivar en las siguientes consecuencias: mejora de la comunicación entre compañeros y de la relación alumno-profesor, creación de un ambiente de aprendizaje relajado, aportación de herramientas para la gestión de situaciones incómodas o disruptivas en el aula, etc.

En palabras de FERNÁNDEZ (2003: 144), todos estos aspectos hacen del humor un fenómeno de vital importancia, en tanto que puede generar un estilo de enseñanza-aprendizaje más eficaz en la creación de vínculos personales entre los agentes implicados, en el control de conflictos, etc.

Todas estas consideraciones parten de las aportaciones de las *Teorías de la superioridad* y, especialmente, de las aportaciones de autores como BERGSON (1924) o PIDDINGTON (1933).

Figura 1
Beneficios educativos del humor.



En segundo lugar, y siguiendo la línea de las *Teorías de la liberación*, muchos autores ven en el humor una herramienta que ayuda al individuo a enfrentarse a la tensión y la frustración (MUÑIZ, 1998: 9). En el contexto académico podemos encontrar las siguientes repercusiones concretas: mejora de la actitud ante el error, eliminando cualquier actitud defensiva al respecto (MORREAL, 2008: 466); alivio del estrés; motivación al estudio, a través de la asociación de los contenidos a sensaciones y situaciones placenteras; etc.

Por último, las diversas *Teorías de la incongruencia* evidencian que los mecanismos de resolución de problemas que se activan al interpretar estímulos humorísticos difieren del proceso de pensamiento cotidiano y establecen nuevas conexiones entre conceptos. De este modo, son muchos los autores que destacan los beneficios del humor en el desarrollo cognitivo del aprendiente. Ello se puede traducir en la estimulación del pensamiento crítico; la potenciación de la creatividad, gracias al establecimiento de nuevas relaciones de ideas; mejora de la memoria, etc.

2.2.2. Implantación del humor en el aula: dificultades

Hasta el momento hemos estado hablando únicamente de los aspectos que hacen recomendable el uso del humor como herramienta educativa. Antes de cerrar este epígrafe nos parece oportuno realizar un brevísimos repaso por aquellos aspectos que gran parte de los autores especializados considera que, si no son un obstáculo real, sí pueden ser percibidos como un inconveniente por los docentes.

En primer lugar, buena parte del profesorado considera que sus características personales no resultan adecuadas para desarrollar la comicidad. Así pues, considerarse a uno mismo una persona poco graciosa puede ser el primer escollo que hay que salvar para poder gozar de los beneficios de educar *con* humor. HACKATHORN, GARCYNISKI, BLANKMEYER, TENNIAL y SOLOMON (2011: 121) señalan al respecto que no es necesario ser un cómico experimentado para incorporar el humor de forma efectiva a las estrategias pedagógicas⁴.

Otro aspecto que parece preocupar a los profesionales de la enseñanza es la frontera entre el humor y la ofensa. Como hemos ido viendo en páginas anteriores, el humor puede convertirse en un arma al servicio de aquellos que se sitúan en una situación privilegiada, al menos en el contexto comunicativo. Como veremos, este aspecto cobra una especial importancia en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, debido a la interculturalidad que caracteriza el proceso.

En tercer lugar, hay docentes a los que les produce temor no poder controlar el ambiente lúdico y distendido que se genera mediante la incorporación del humor al proceso enseñanza-aprendizaje. En este caso, será la gestión del aula y el establecimiento de pautas claras de comportamiento las que determinen el éxito o fracaso de nuestra actuación.

Por último, uno de los inconvenientes más destacados es la reticencia a emplear materiales cómicos en asignaturas consideradas *serias*. Ello parte del error de considerar que el humor carece de validez más allá de la obtención de una satisfacción inmediata pues, como hemos podido comprobar, se trata de un proceso cognitivo de una extraordinaria complejidad.

Tras esta revisión general vamos a pasar al siguiente punto, en el que contemplaremos más en concreto el papel del humor en la enseñanza de segundas lenguas.

2.3. Humor y enseñanza de segundas lenguas

Aunque en los últimos años se han realizado importantes acercamientos al tratamiento del humor en el aula de segundas lenguas, todavía son muchos los avances necesarios. El humor es un fenómeno intrínseco al ser humano, característico de su comportamiento social. Como tal, consideramos necesaria su inclusión en los currículos de L2. Una falta de dominio del humor puede tener repercusiones fundamentales en la integración social del aprendiente. No enseñamos lenguas para que se produzca una acumulación de conocimientos formales, sino para que los estudiantes puedan desarrollarse como entes sociales en un nuevo marco cultural e idiomático. Si un hablante nativo no comprende un chiste, su interlocutor pensará en una asintonía con su sentido del humor. Si el receptor es hablante de L2, con mucha probabilidad la falta de risa se atribuirá a una falta de dominio lingüístico, algo que puede afectar negativamente a la imagen del alumno y que puede afectar negativamente a su desarrollo personal y profesional.

En términos generales, consideramos que dentro de la bibliografía especializada en segundas lenguas existen dos grandes tendencias en el tratamiento del humor. Por una parte, nos encontramos aquellos estudios que consideran el humor como una *herramienta* de enseñanza. Es decir, el humor es tratado como fuente de materiales motivadores que

⁴ Consideramos que esta dificultad se relaciona directamente con la inclusión del *sentido del humor* en el aula, tal y como comentamos al principio de este epígrafe. Si pensamos en la introducción de materiales con características cómicas este escollo parece menos problemático.

ayudan a la fijación de contenidos, favorecen la participación del alumnado, etc. Este es el enfoque mayoritario.

Para algunos autores, como ALONSO y MORENO (2013: 146), el humor debe impregnar todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la *lengua meta*. Para otros, sin embargo, lo más adecuado es ser comedidos en su aplicación pues el humor «tiene su momento» (RIVERO, 2011: 19) y el abuso del mismo puede llegar a bloquear los beneficios cognitivos que de él pueden derivarse (ABOUDAN, 2009).

Por otro lado, están los estudios que prestan atención al humor como *acto discursivo*. Estos autores advierten de la importancia del humor por sí mismo, en tanto que evento comunicativo con sus propias características funcionales y formales, que puede concretarse en *géneros* discursivos diversos. Dentro de este enfoque son muy interesantes las aportaciones de BELL (2009). Esta autora reconoce los beneficios sociales y psicológicos del humor, así como su utilidad como instrumento para la instrucción lingüística (vocabulario, sintaxis, semántica, convenciones pragmáticas, etc.). Sin embargo, su trabajo se caracteriza por realizar una vehemente defensa del humor como fenómeno discursivo presente en la comunicación cotidiana y, por lo tanto, relevante para el desarrollo del aprendiente como hablante de la L2. La enorme complejidad -formal, funcional y sociocultural- del fenómeno humorístico hace necesario formar a los estudiantes de segundas lenguas en él, de forma que el docente les ayude a desarrollar las destrezas necesarias para poder procesar y generar enunciados humorísticos en sus interacciones futuras.

De entre los estudios acerca de la enseñanza del español como segunda lengua, el más cercano a estos planteamientos es el de LINARES (2017). Esta autora considera que el dominio de los discursos humorísticos forma parte de la *competencia comunicativa*. En consecuencia, Linares desarrolla una propuesta didáctica -para el nivel C1- en torno al *monólogo humorístico* como género discursivo, a través del cual trabaja aspectos pragmáticos y culturales, dinámicas de tipo conversacional, etc. Es decir, el humor no es empleado como un apoyo para la presentación de contenidos, sino que ocupa el lugar central y se convierte en sí mismo en objeto de estudio.

2.3.1. La inclusión del humor en el aula de segundas lenguas

Uno de los aspectos más controvertidos respecto a la inclusión del humor en la enseñanza de segundas lenguas es su aparición en los diversos niveles de referencia. De manera tradicional se ha considerado que el humor debe ser relegado a los niveles superiores, debido a la carga sociocultural del mismo y a la complejidad lingüística que con frecuencia revisten los estímulos. Esta es la posición adoptada en el *MCER* y el *PCIC*.

No obstante, un considerable número de estudiosos -SÁNCHEZ, 1997; SCHMITZ, 2002; BELL, 2009; SHIVELY, 2013; entre otros- defiende la introducción de estímulos humorísticos desde los niveles elementales, siempre y cuando vaya acompañada de un adecuado proceso de selección de los mismos.

Con respecto al proceso de selección de textos, es importante recordar que el estímulo cómico no difiere en lo esencial de cualquier otro input que ofrezcamos a nuestros alumnos. Por ello, los criterios han de ser los mismos: ofrecer un *input comprensible*, tal y como lo entendía KRASHEN (1985). En consecuencia, presentaremos estímulos que sean accesibles a nuestros alumnos y, a su vez, contengan elementos desestabilizadores que hagan evolucionar su interlengua.

Una de las propuestas más interesantes, entre las que defienden la presencia del humor en todo el proceso formativo, es la de SCHMITZ (2002). Esta autora elabora una distribución del humor por niveles que atiende a las limitaciones que los aprendientes manifiestan en cada etapa. Para ello parte de la creencia de la existencia de un humor universal, comprensible por cualquier sujeto, con independencia de su cultura de origen. No obstante, esta creencia no se encuentra exenta de polémica. BELL (2009) es una de las voces opuestas más destacadas.

Desde nuestro punto de vista, el humor solo puede ser tratado en profundidad, como *acto discursivo*, cuando el aprendiente ha desarrollado una alta competencia en la L2. Sin embargo, creemos que para que dicha profundización sea realmente productiva es importante que los aprendientes hayan tenido contacto con el humor desde el comienzo de su instrucción, como parte de las *competencias pragmática y estratégica*. Evidentemente, deberemos ser buenos conocedores de las características del humor para diseñar los materiales adecuados para las distintas necesidades que iremos encontrando en el proceso educativo. Al comienzo del bloque práctico de este trabajo se expondrán una serie de herramientas que serán útiles al docente de ELE para seleccionar los estímulos cómicos para sus clases.

Junto con estas cuestiones, dentro de los estudios dedicados al empleo del humor en la enseñanza del español como lengua extranjera surge una cuestión de tipo metodológico relacionada con el tratamiento que debe darse al estímulo cómico en el aula. Para ARROYO (1999) y ALONSO y MORENO (2013) las explotaciones didácticas deben respetar siempre la naturaleza cómica del estímulo. Ello implica que no debemos conducir a los alumnos al análisis del texto en cuestión, de modo que se pierda el *potencial específico* del discurso (ARROYO, 1999: 82). Además, también sería recomendable evitar anunciar a los estudiantes que el texto que se va a trabajar es humorístico, para no romper el *factor sorpresa* determinante del éxito del estímulo en buen número de ocasiones.

Desde nuestro punto de vista, hemos de tomar con precaución esta advertencia metodológica, pues la comicidad no puede ir nunca en detrimento de la comprensión y el conocimiento lingüísticos. ALONSO y MORENO (2013) contemplan este hecho y, en consecuencia, proponen la realización de actividades previas en las que se trabajen aquellos aspectos potencialmente problemáticos del texto cómico (léxico, conocimientos culturales, etc.). Nos parece adecuado facilitar el acercamiento no condicionado al estímulo humorístico, pero también nos parece importante realizar un acercamiento analítico con posterioridad. Este tipo de actividades de reflexión será especialmente importante cuanto tengamos una falta de respuesta humorística por parte de alumnado.

3. EL HUMOR EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL CON FINES PROFESIONALES

3.1. La importancia del humor en la comunicación profesional

Una vez que hemos revisado los aspectos fundamentales acerca del estudio y tratamiento educativo del humor, vamos a pasar a considerar el papel que este fenómeno puede desempeñar dentro de los cursos de español con fines profesionales (EFP).

En un número nada desdeñable de disciplinas profesionales el humor es tratado como una herramienta para el desarrollo de tareas habituales. Siendo así, el conocimiento del humor deberá tomarse en consideración a la hora de abordar el análisis de necesidades previo al diseño de materiales y programaciones de aula. John MORREALL (2008) realiza

un interesante recorrido por las aplicaciones prácticas del humor llevadas a cabo en tres grandes ámbitos profesionales: la educación, la salud y la empresa. Partiendo de sus observaciones, vamos a acercarnos brevemente a la relevancia del humor en dos campos esenciales en la enseñanza con fines profesionales: los negocios y la salud.

Dentro del primero de ellos basta con revisar la enorme cantidad de bibliografía producida en Estados Unidos para darse cuenta de que el humor se ha ido perfilando con el tiempo como una herramienta esencial en la gestión empresarial y comercial. Así, por ejemplo, Jacquelyne SMITH (2013) publicó en la revista Forbes un interesante artículo en el que se recogían algunas directrices para usar el humor como catalizador profesional. Del mismo modo, es importante destacar -como hace MORREALL (2008: 449)- la labor de empresas como IBM, que organizan de forma periódica seminarios con cómicos profesionales, con el objetivo de que sus empleados adquieran herramientas con las que gestionar sus niveles de estrés y poder desenvolverse de forma más exitosa en el establecimiento de contactos comerciales, la gestión de grupos de trabajo, etc.

Entre la bibliografía especializada en el uso del humor en el ámbito empresarial destacan las aportaciones de WEINSTEIN (1996), BARSOUX (1993) o el propio MORREALL (1997). Este último conjuga en un mismo libro la revisión bibliográfica con las observaciones de tipo práctico. Así, MORREALL presenta diversos tipos de ejercicios -tanto individuales como grupales- que muestran la utilidad del humor para gestionar el estrés, flexibilizar los procesamientos cognitivos, establecer vínculos sociales, lograr una comunicación formal eficaz o ejercer el liderazgo. Como puede observarse, los beneficios del humor en el ámbito empresarial pueden identificarse, como hiciéramos en el caso de la educación, con los ámbitos social, emocional y cognitivo.

Dentro del campo de la salud, son numerosos los estudios que han demostrado la importancia del humor en diversos ámbitos de la medicina. Así, por ejemplo, existe multitud de trabajos que exploran los beneficios del humor en el desarrollo emocional y anímico del individuo. En este caso la psicoterapia ha generado diversidad de enfoques clínicos que se pueden encontrar reflejados en obras recopilatorias como FRY y SALAMAEH (1993) o BUCKMAN (1994).

Por otra parte, se han explorado las repercusiones biológicas que la respuesta humorística conlleva. En ocasiones el uso de la comicidad en procesos de recuperación quirúrgica o en tratamientos de larga duración va asociado a una mayor facilidad para la recuperación. Todo ello se encuentra directamente relacionado con la química cerebral activada durante la risa; así, se reduce la producción de hormonas vinculadas con el estrés (tales como la epinefrina, o el cortisol) y aumentan los niveles de endorfinas, pudiendo reducir la sensación de dolor de procesos de diversa índole. Se he comprobado, incluso, que el humor puede producir un aumento en los niveles inmunoglobulina A del organismo, un anticuerpo de ayuda para el sistema inmune.

Como consecuencia de todo lo anterior se han publicado diversidad de obras que exploran el papel del humor en la interacción entre médico y paciente, así como el desarrollo de protocolos de actuación específica en el área de enfermería. Todo ello forma parte de un mismo intento de ayudar al paciente en su proceso de tratamiento.

Por lo tanto, más allá de la importancia comunicativa del humor -en tanto que evento discursivo cotidiano-, en el ámbito de la enseñanza del español profesional el humor puede tener un papel central, como herramienta de trabajo propia del área concreta en que nos encontremos. Para poder integrarlo de forma adecuada a los desarrollos didácticos será importante, por lo tanto, conocer en profundidad los aspectos

fundamentales del desarrollo laboral de nuestro alumnado potencia. Del mismo modo, es imprescindible gozar de un profundo conocimiento acerca del funcionamiento del estímulo cómico. A estas cuestiones dedicaremos el epígrafe siguiente.

3.2. Hacia la introducción del humor en el aula de EFP

Una vez que hemos valorado y reconocido la importancia del humor en la enseñanza de lenguas con fines profesionales, debemos plantearnos de qué modo queremos nosotros hacer uso del humor en nuestras clases.

Tal y como mencionamos al comienzo de este artículo, podemos optar por seguir las dos tendencias marcadas por la bibliografía. En primer lugar, podemos emplear el humor como un elemento de apoyo para la explicación de aspectos gramaticales, pragmáticos, léxicos, etc. Es decir, el humor será un material de trabajo motivador al servicio de contenidos externos.

En segundo lugar, podemos optar por encarar el tratamiento del humor como fenómeno discursivo, de manera que se convierta en el objetivo central de nuestros desarrollos didácticos. Así, se podrán trabajar en el aula las características del estímulo cómico, los principales mecanismos lingüísticos a su servicio, los tipos discursivos prototípicos, etc. Es decir, en este caso se estará preparando explícitamente a los aprendientes para la comprensión, uso y creación de humor. Este segundo enfoque solo resulta posible en niveles avanzados de dominio lingüístico, debido a la implicación de conocimientos lingüísticos y culturales.

Ambos enfoques permiten poner el foco en aspectos muy diversos de la lengua meta y resultan perfectamente reconciliables dentro de la práctica docente.

3.2.1. Tipos de estímulo cómico en el aula de EFP

Con independencia del desarrollo didáctico que hayamos elegido, dentro del aula de EFP debemos tener en cuenta que, en función del grado de especialidad idiomática, los estímulos cómicos pueden dividirse en tres grandes grupos.

En primer lugar, encontramos aquellos mensajes humorísticos provenientes del humor ordinario, cotidiano y general. Se trata de estímulos comprensibles por cualquier hablante nativo y que ponen en funcionamiento el conocimiento general del mundo⁵. Este tipo de estímulos serán de interés para nuestros estudiantes en tanto que hablantes de la L2, con independencia de que sus contextos profesionales propicien la aparición de estímulos cómicos. En profesiones relacionadas con el comercio este tipo de humor será especialmente interesante, pues se trata del humor que más fácilmente se produce en contextos coloquiales.

⁵ Debe tenerse en consideración que el humor es un fenómeno íntimamente dependiente del componente cultural. De hecho, el MCER recoge –en su epígrafe 5.1.1.2.- el humor como uno de los elementos caracterizadores y definitorios de una cultura. De este modo, la comicidad puede encontrarse culturalmente marcada en el plano del contenido. A mayor grado de especialización de los contenidos del estímulo cómico, menor es la especificidad cultural de los mismos. La influencia del grupo meta y sus costumbres sociales afectará a todos los elementos que rodean el uso del estímulo cómico, desde el tipo de funciones que puede desempeñar (establecimiento de vínculos sociales, aliviar la tensión emocional, etc.), hasta la selección de contextos adecuados para su producción.

En segundo lugar, debemos tener en consideración el humor que se genera en discursos de vulgarización de lenguajes especializados, en los que se da cabida a lenguaje técnico pero que se encuentran dirigidos a un público no especializado. Dentro de esta categoría podemos situar buena parte del humor que se recoge en los medios de comunicación de masas, desde los monólogos de apertura de diversos *late night*, hasta las viñetas de los periódicos o las revistas humorísticas. Todos estos tipos discursivos se encuentran muy vinculados con la actualidad, de tal forma que no es extraño observar cómo se aproximan a aspectos de los ámbitos político, económico, judicial, etc. Buen ejemplo de ello podemos encontrarlo en diversos medios de comunicación durante el comienzo de la crisis económica surgida al final de la primera década del siglo XXI, donde no era extraño asistir a la ubicación de la «prima de riesgo» en un árbol genealógico.

En tercer lugar y último lugar, podemos hacer uso de lo que llamamos humor especializado, cuya producción y comprensión se ve limitada a un ámbito concreto de especialidad. Tal y como ocurre con cualquier otro discurso de especialidad, la comprensión del mecanismo humorístico del mensaje depende directamente de la formación profesional del receptor. Dentro del ámbito de la lingüística se difunde con mucha frecuencia el siguiente ejemplo, directamente relacionado con el campo de la fonética y la fonología.

Figura 2
Ejemplo de chiste de especialidad⁶



A continuación, vamos a abordar la explicación detallada de los recursos que ponen el funcionamiento este tipo de humor. Para ello vamos a emplear un chiste en castellano, en este caso perteneciente al ámbito musical:

- ¿Sabes que llamo a mi mujer “si natural”?
- ¿Por qué?
- Porque es la “dominante de mi”.

La clave de los dos ejemplos aquí mostrados reside en la existencia de un elemento lingüístico que permite un salto interpretativo entre el lenguaje de especialidad y el lenguaje ordinario. Podríamos decir, por lo tanto, que nos encontramos ante un caso especial de polisemia, uno de los recursos más explotados en la creación de humor.

Si nos centramos en el chiste musical, observaremos que su contenido parte de un contexto no profesional –las relaciones maritales-, que ya activa en el receptor una serie de expectativas de interpretación. Dentro de este contexto se introduce un segmento lingüístico inesperado: el tecnicismo «si natural», que hace referencia a una nota musical. Ante este elemento, *a priori* inesperado, cabe preguntarse: ¿cómo se justifica

⁶ La comicidad de este chiste reside en la reinterpretación del término de especialidad «stressed» (‘acentuado’), que hace referencia a una de las características definitorias de la vocal neutra *schwa*, como el término homónimo perteneciente al lenguaje ordinario, que podría traducirse como ‘estresado’.

discursivamente su uso? La respuesta la encontramos en la aparición de un segundo elemento sorprendente, la expresión «dominante de mi». Este segundo tecnicismo da sentido, dentro del ámbito de especialidad, a la expresión «si natural», pues el si natural es la nota dominante en la escala de mi mayor. El efecto cómico se completa gracias a la posibilidad de reinterpretar la expresión «dominante de mi» desde la lengua general, donde «mi» deja de ser una nota para convertirse en un pronombre personal.

Tanto el humor de discursos de vulgarización como el especializado pueden resultar de utilidad dentro del aula de EFP para trabajar el componente léxico y semántico, así como para una posible ampliación de conocimientos de la disciplina profesional en cuestión.

3.3. Herramientas para el tratamiento didáctico del humor

Para que, tras decidir el enfoque didáctico con el que abordaremos el fenómeno humorístico, nuestros diseños didácticos resulten eficaces, es importante tener conocimiento de cómo es y cómo funciona el estímulo cómico.

Tal y como recoge FERNÁNDEZ DEL VISO (2015), el humor es el resultado del cruce de dos grandes ejes: la subversión y la predisposición.

3.3.1. La subversión

Cuando hablamos de subversión estamos haciendo referencia a las características internas del mensaje cómico. Todo estímulo humorístico es subversivo, pues implica la existencia de una ruptura del horizonte de expectativas interpretativas del receptor. El sujeto activa una serie de informaciones contextualmente más relevantes y esperables, que entran en conflicto con un nuevo elemento que obliga a realizar una reinterpretación. Se rompe, de este modo, con el pensamiento lógico habitual, para pasar a explorar las vías del denominado pensamiento lateral⁷.

Para ilustrar este proceso vamos a recurrir a un ejemplo traducido del manual de creación de monólogos cómicos del norteamericano Greg DEAN (2000/2011): «Me puse una mascarilla facial y durante tres días mi cara mejoró muchísimo. Después la mascarilla se me quitó». Inicialmente el receptor procesa el primero de los dos enunciados, a través del cual extrae una serie de conclusiones condicionadas por la convencionalidad: un sujeto ha realizado un tratamiento cosmético siguiendo las instrucciones habituales, dejándolo actuar durante un tiempo establecido y retirándolo. Como consecuencia ha logrado que su aspecto sea mejor durante tres días. Sin embargo, la aparición del enunciado «después la mascarilla se me quitó» obliga al receptor a volver sobre el primero, para interpretarlo bajo una nueva premisa que nos obliga a pensar que alguien llevó puesta una mascarilla durante tres días completos.

Partiendo de estas consideraciones sobre la subversión, en FERNÁNDEZ DEL VISO (2015) se recoge una propuesta de clasificación de los estímulos cómicos. La que a continuación vamos a presentar es una versión simplificada de la misma, que busca adaptarse a las necesidades del profesor de segundas lenguas.

⁷ El concepto de pensamiento lateral fue acuñado por Edward de Bono en los años 60 para hacer referencia al procesamiento cognitivo que rompe con los límites del razonamiento lógico y abre las puertas a la exploración dinámica de ideas y líneas argumentales. Cuando las vías del pensamiento convencional fracasan, el pensamiento lateral actúa para superar el automatismo.

Figura 3
Tipos de subversión humorística

TIPO DE MECANISMOS EXPLOTADOS EN LOS ESTÍMULOS	PLANO DE SUBVERSIÓN			
	ENUNCIADO		ENUNCIACIÓN	
	FORMA	SIGNIFICADO	PRODUCCIÓN	MODO
	Deformaciones fonéticas, juegos con la sonoridad, etc.	Explotación de la homofonía, la polisemia, creación de juegos de palabras, significados connotativos, etc.	Ruptura con lo esperable contextualmente, temas inadecuados, expresión cruda del tabú, etc.	Registro inadecuado, ausencia de atenuación o atenuación excesiva, descortesía estratégica, et.

Como puede observarse, esta clasificación parte de la división de los estímulos en dos planos: el enunciado y la enunciación. Dentro del primero de ellos podemos diferenciar aquellos elementos que rompen las expectativas del receptor respecto a la forma del mensaje y aquellos otros que juegan con el significado del mismo.

Si consideramos el humor como un material de enseñanza de diversos aspectos de la L2, la comicidad que afecta a la forma del enunciado será una valiosa fuente de materiales para el tratamiento de aspectos fonéticos u ortográficos. La explotación cómica de pares mínimos es un recurso de gran utilidad que podremos aplicar a diversidad de dinámicas. Resulta interesante la creación de viñetas humorísticas solo diferenciadas por un elemento fónico o suprasegmental, a través de la cual podremos enseñar aspectos relacionados con la pronunciación o, como en el ejemplo mostrado a continuación, profundizar en el empleo de la coma en español.

Figura 4
Viñetas para el estudio de la coma



Dentro de los estímulos que juegan con el humor en el plano del significado, el profesor de segundas lenguas podrá aprovechar las redes semánticas de los textos humorísticos para ampliar el vocabulario de sus alumnos, al mismo tiempo que se les dota de herramientas para desentrañar el funcionamiento del mensaje cómico. En términos generales este tipo de mensajes cómicos explotan fenómenos como la homonimia y la polisemia. Del mismo modo, este tipo de comicidad también permite poner el foco en la ortografía de palabras homófonas.

Los estímulos humorísticos de tipo especializado suelen ubicarse en este grupo, puesto que en términos generales juegan con la doble interpretación –general y técnica– de una misma expresión.

Si pasamos a considerar el humor generado en el plano de la enunciación, nos encontraremos con interesantes herramientas para tratar aspectos pragmáticos y culturales de la lengua. Por un lado, podremos centrar nuestra atención en el propio acto de producción del enunciado abordando, por ejemplo, la verbalización de tabúes. Por el otro, será de enorme interés prestar atención al modo de producción de los enunciados. Así, se podrán tratar aspectos como la selección de registro, o abordar algunas facetas de la cortesía verbal. No sería difícil, por ejemplo, llevar al terreno de la comicidad los actos indirectos de habla⁸.

Ahora bien, para que un estímulo subversivo logre desarrollarse humorísticamente debe tenerse también en cuenta el factor de la predisposición. Es decir, la existencia de una serie de aspectos contextuales propicios, tales como una relación fluida entre los participantes, el contexto de producción, o las características personales del mismo emisor. Si el plano de la subversión nos ha permitido considerar la potencialidad del humor como material para abordar aspectos lingüísticos diversos, la predisposición pone ya al humor en el centro de las explotaciones didácticas. Así pues, trabajar los elementos relacionados con la predisposición supondrá dotar a los aprendientes de herramientas para la identificación de la comicidad en los discursos de que sean receptores. De este modo, podremos trabajar la existencia de marcas que suelen acompañar al mensaje cómico (prosodia, gestualidad, etc.), la existencia de expresiones formularias en los chistes, etc.

3.3.2. La predisposición

La predisposición es el segundo de los ejes que condicionan la producción de un estímulo cómico. En concreto, se trata del conjunto de factores contextuales que rodea la producción del estímulo y posibilita o bloquea su percepción como humorístico. Dichos aspectos afectan tanto a las características del emisor, como el tipo de sentido del humor receptor, el género textual elegido para transmitir el mensaje, la mayor o menor formalidad de la situación comunicativa, etc. En su estudio de 2014, Leonor RUIZ GURILLO analiza las principales características de la comunicación humorística. Esta autora señala que el humor supone la activación de un modo humorístico que permite dejar en suspenso algunas máximas del Principio de Cortesía, sin que ello afecte negativamente al evento comunicativo.

Este modo humorístico se presenta acompañado de una serie de elementos lingüísticos y paralingüísticos que sitúan al receptor. Ruiz GURILLO diferencia la existencia de marcas e indicadores: «las marcas son aquellas señales, verbales o no, que ayudan al receptor a identificar que se encuentra ante un enunciado de tipo humorístico. Los indicadores son procedimientos de por sí humorísticos tales como la polisemia o la paronimia» (RUIZ GURILLO, 2014: 150).

Las marcas resultan especialmente interesantes para el caso de la predisposición del receptor al estímulo humorístico, y consideramos que se trata de conocimientos estratégicos fundamentales para el estudiante de lenguas, pues la familiarización con las mismas facilitará la eficaz identificación e interpretación de este tipo de enunciados. Numerosos autores han realizado inventarios de marcas humorísticas, tal y como se recoge en la Figura 5.

⁸ Hace años el programa humorístico *Splunge* exploró estas cuestiones en uno de sus *sketches*. Puede consultarse en la red a través del siguiente enlace:
<<https://www.youtube.com/watch?v=D1giqAzlaCk>>

Figura 4
Marcas humorísticas

- Risa del emisor (JEFFERSON, 1979; HIDALGO, 2011; SHIVERLY, 2013)
- Gesticulaciones (SHIVERLY 2013; BURGUERS y VAN MULKEN, 2017)
- Ordenación aconvencional de las palabras (SHIVERLY 2013; BURGUERS y VAN MULKEN, 2017)
- Entonación exclamativa (HIDALGO, 2011)
- Entonaciones suspendidas (HIDALGO 2011)
- Velocidad de la locución (SHIVERLY, 2013)
- Nasalización de la voz (SHIVERLY, 2013)
- Voz de falsete (HIDALGO, 2011)
- Uso de tropos, como la interrogación retórica (BURGUERS y VAN MULKEN, 2017)

4. CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo hemos revisado el marco teórico fundamental acerca del humor, tomando conciencia de que en este objeto de estudio se ven implicadas tres grandes facetas: la social, la emotiva y la cognitiva. Estos tres ámbitos se nos han presentado en repetidas ocasiones: en la revisión de las teorías definitorias del humor, como ventajas de la incorporación del humor a lo educativo, o entre sus funciones dentro del ámbito empresarial.

Una vez finalizada esta revisión hemos pasado a considerar la importancia del humor en el aula de EFP para, finalmente, realizar una serie de observaciones acerca de las implicaciones prácticas de la incorporación del componente humorístico a las clases.

El humor es un fenómeno complejo que reviste una gran importancia en la enseñanza de segundas lenguas. Numerosos estudiosos han hecho notar la necesidad de incluir el humor en los programas de segundas lenguas. Dicha presencia se encuentra justificada por la frecuente aparición del humor en las interacciones cotidianas, así como por las implicaciones que su procesamiento no exitoso puede tener respecto a la imagen del aprendiente. Este hecho ya hace suficientemente importante la consideración del humor como parte de los programas de EFP. Sin embargo, debemos tener en cuenta que, junto a estas repercusiones relacionadas directamente con los aspectos más sociales del desarrollo del aprendiente, en determinados ámbitos de especialidad el humor juega un papel fundamental, bien sea a través de su utilización como herramienta de trabajo –en el caso de la psicoterapia, por ejemplo-; bien a través de su explotación como recurso discursivo facilitador de procesos diversos (negociación de condiciones, gestión de un grupo de trabajo, etc.) Por todo ello, parece recomendable hacer del aula de L2 un espacio «seguro» para practicar la producción y recepción del humor, tal y como señala BELL (2009).

5. BIBLIOGRAFÍA

- ABOUDAN, R. 2009. «Laugh and learn: humor and learning a second language». *International journal of arts and sciences*, 3(3): 90-99.
- ALONSO, M. & P. MORENO. 2013. «El humor en el aula de ELE: una propuesta didáctica». *Actas del IV. Taller ELE e interculturalidad*. <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/21_alonso-moreno.pdf> (consultado el 20/03/2018).
- ARROYO, M. 1999. «¿Caben los chistes en el aula? Algunos principios para la aplicación del humor en clase y para su integración en los materiales de ELE». En *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Cádiz: Universidad de Cádiz. 79-86.
- ATTARDO, S. 1994. *Linguistic Theories of Humor*. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter.
- ATTARDO, S. & V. RASKIN. 1991. «Script theory revis(it)ed: joke similarity and joke representation model». *Humor* 4-3/4: 293-347.
- AUBOUIN, E. 1948. *Technique et psychologie du comique*. Marseille : OFEP.
- BARSOUX, J. L. 1993. *Funny business: Humour, management, and business culture*. Nueva York. Continuum.
- BELL, N. 2009. «Learning about and through humor in the second language classroom». *ELanguage Teaching Research*, 13(3): 241-258.
- BERGSON, H. 1924. *Le rire. Essai sur la signification du comique*. Paris : Éditions Alcan. <<http://www.classiques.uaqc.ca/classiques/bergson-henri/le-rire.html>> (consultado 20/09/2018).
- BUCKMAN, E. S. 1991. *The Handbook of Humor: Clinical Applications in Psychotherapy*. Malabar, FL. Krieger.
- BURGUERS, C. & M. VAN MULKEN. 2017. «Humor Markers». In ATTARDO, S. (ed.). *The Routledge Handbook of Language and Humor*. Nueva York: Routledge: 385-399.
- CONSEJO DE EUROPA. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- DARWIN, C. 1872. *The expression of the emotions in man and animals*. London: John Murray.
- DEAN, G. 2000/ 2011. *Step by step to Stand-up comedy*. Silverlake ebooks.
- DE BONO, E. 1970/ 1990. *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Madrid: Paidós.
- FERNÁNDEZ, J. D. 2003. «El sentido del humor como recurso pedagógico: Hacia una didáctica de las didácticas». *Pulso*, 26: 143-157.
- FERNÁNDEZ DEL VISO, M. 2015. *El humor en español: hacia la caracterización de los monólogos humorísticos en su variedad televisada*. Tesis doctoral inédita.

- FREUD, S. 1905/1988. «El chiste y su relación con lo inconsciente». In *Freud. Obras completas*. Vol. 5. Buenos Aires: Hyspamérica: 1029-1167.
- FREUD, S. 1928. «Humor». *International Journal of Psychoanalysis*, 9: 1-6.
- FRY, W., & W. SALAMEH (dir.). 1987. *Handbook of humor and psychotherapy*. Sarasota: Professional Resource Exchange
- GIORA, R. 1991. «On the cognitive aspects of the joke». *Journal of Pragmatics*, 16: 465-485.
- GREIMAS, A. J. 1966/1987. *Semántica estructural*. Madrid: Gredos.
- HACKATHORN, J., GARCYNISKI, A. M., BLANKMEYER, K., TENNIAL, R. D. & E. D. SOLOMON. 2011. «All kidding aside: Humor increases learning at knowledge and comprehension levels». *Journal of the scholarship of teaching and learning*. 11(4): 116-123.
- HEMPELMANN, C. F. & S. ATTARDO. 2011. «Resolutions and their incongruities: Further thoughts on logical mechanisms». *Humor* 24-2: 125-149.
- HIDALGO, A. 2011. «Humor, prosodia e intensificación pragmática en la conversación coloquial española». *Verba*, 3: 271-292.
- INSTITUTO CERVANTES. 2006. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.
- JEFFERSON, G. 1979. «A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance/declination». En PSATHAS, G. (ed.). *Everyday language: Studies in ethnomethodology*. New York: Irvington Publishers: 79-96.
- KEITH-SPIEGEL, P. 1972. «Early conceptions of humor: Varieties and issues». In GOLDSTEIN, J. H. & P. E. MCGHEE (dir.). *The psychology of humor*. New York: Academic Press: 3-39.
- KLINE, L. W. 1907. «The psychology of humor». *American journal of psychology*, 18: 421-441.
- KOESTLER, A. 1964/1989. *The act of creation*. London: Arkana.
- KRASHEN, S. D. 1985. *The input hypothesis Issues and implications*. Nueva York: Longman.
- LINARES, E. 2017. «¿Y dónde está la gracia? El humor en el aula de ELE». *Foro de profesores de E/LE*, 13: 203-221.
- MORREALL, J. 1997. *Humor works*. Amherst, MA: Human Resource Development Press.
- MORREALL, J. 2008. «Applications of humor: Health, the workplace, and education». In RASKIN, V. (dir.): *The primer of humor research*. Berlin: Mouton de Gruyter: 449-478

- MUÑIZ, L. 1998. *Humor y educación*. Segovia: Universidad SEK.
<<http://www.educa.jcyl.es/crol/es/repositorio-global/humor-educacion.ficheros/511158-1824.pdf>> (consultado el 18/03/2018).
- NIETZSCHE, F. 1892/2010. *Así habló Zaratustra*. Madrid: Edaf. Edición digital.
- PALMER, J. 1994/2004. *Talking humor seriously*. Formato electrónico. Taylor & Francis.
- PERKS, L. G. 2012. «The ancient roots of humor theory». *Humor*, 25-2: 119-132.
- PIDDINGTON, R. 1933. *The psychology of laughter: A study in social adaptation*. London: Figurehead.
- RAPP, A. 1951. *The origins of wit and humor*. New York: Dutlon.
- RASKIN, V. 1985. *Semantic mechanisms of Humor*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- RASKIN, V. 1998. «Humor». In MEY, J. L. (dir.): *Concise encyclopaedia of Pragmatics*. Oxford: Elsevier.
- RIVERO, F. M. 2011. *El uso del humor en la enseñanza: una visión del profesorado de ELE*. Jaén. Tesis doctoral.
- SÁNCHEZ, C. 1997. «El aprendizaje de lenguas a través del humor». *Encuentro. Revista de investigación en innovación en la clase de idiomas*, 9: 141-148.
- SCHMITZ, J. R. 2002. «Humor as a pedagogical tool in foreign language and translation courses». *Humor. International journal of humor research*, 15(1): 89-113.
- SHIVELY, R. L. 2013. «Learning to be funny in Spanish during study abroad. L2 humor development». *The modern language journal*, 97 (4): 930-946.
- SMITH, J. 2013. «10 reasons why humor is a key to success at work». *Forbes*.
<<https://www.forbes.com/sites/jacquelynsmith/2013/05/03/10-reasons-why-humor-is-a-key-to-success-at-work/#166c0fd25c90>> (consultado el 02/10/2018).
- SPENCER, H. 1860. «The physiology of laughter». *American journal of Psychology*, 9: 235-240.
- WEINSTEIN, M. 1996. *Managing to have fun*. Nueva York: Simon and Schuster.

Celia GINER GONZÁLEZ: «Cortesía y atenuación en la gestión multicultural de las opiniones negativas en establecimientos hoteleros de España y Francia»

Universitat de València
celiag95@gmail.com

Resumen. En el presente trabajo, se han analizado los aspectos pragmalingüísticos que caracterizan la lengua de especialidad del turismo en el caso de las respuestas a opiniones negativas de establecimientos hoteleros en España y Francia. El objetivo es describir la configuración de este género discursivo por parte de hoteles españoles y franceses y analizar en qué lenguas se producen las respuestas a las reseñas mencionadas. Para ello, se ha extraído un corpus de 100 respuestas de establecimientos hoteleros de España y Francia a opiniones negativas en el buscador TripAdvisor y se han analizado las estrategias pragmalingüísticas empleadas en función de la ubicación y del fin perseguido. Los resultados muestran que las estrategias de atenuación aplicadas difieren en función de la localización geográfica del establecimiento.

Palabras clave. Género turístico 2.0, cortesía, atenuación, estrategia pragmalingüística.

Résumé. Dans le présent travail, nous avons analysé les aspects pragmatolinguistiques qui caractérisent le langage de spécialité du tourisme dans le cas des réponses à des opinions négatives d'établissements hôteliers en Espagne et en France. L'objectif est de décrire la configuration de ce genre discursif par les hôtels espagnols et français et d'analyser dans quelles langues les réponses aux critiques citées sont produites. Pour cela, un corpus de 100 réponses d'établissements hôteliers en Espagne et en France a été extrait des avis négatifs dans le moteur de recherche de TripAdvisor et les stratégies pragmatolinguistiques utilisées ont été analysées en fonction du lieu et du but recherché. Les résultats montrent que les stratégies d'atténuation appliquées diffèrent en fonction de la localisation géographique de l'établissement.

Mots-clés. Genre touristique 2.0, courtoisie, atténuation, stratégie pragmatolinguistique

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se pretende describir, en primer lugar, si las respuestas de los establecimientos hoteleros situados en España y Francia a las opiniones negativas de sus clientes, extraídas del buscador de hoteles TripAdvisor, varían en función de la ubicación geográfica, y, en segundo lugar, en qué lenguas se producen estas respuestas. Se estudiará en qué medida los cambios en la estructura de las intervenciones reactivas afectan a la reducción de la fuerza de las críticas y a la reparación de la imagen del hotel en cuestión. Asimismo, se analizará cómo los hoteles tratan de adaptarse a la lengua que los clientes emplean en sus críticas como estrategia de acercamiento en las relaciones interpersonales.

Tal y como sostiene SANMARTÍN (2017), el buscador de hoteles TripAdvisor puede considerarse un *género soporte* o *macrogénero* por su capacidad de incluir otros géneros en su estructura. En el caso que nos concierne, se trata de las opiniones de los huéspedes y las correspondientes intervenciones reactivas de los establecimientos hoteleros. A su vez, cabría clasificarlo dentro de la categoría de *género emergente del turismo 2.0*, propia de la red, ya que permite que toda la comunidad virtual tenga acceso a las opiniones de los clientes y que los hoteles puedan reaccionar ante tales opiniones.

En el proceso de interacción discursiva del género de *opinión sobre hoteles* se pueden distinguir dos personajes clave: el cliente y el representante del hotel. El participante principal es el cliente, que desde un perfil con el que protege su identidad real, emite el veredicto de su estancia por medio de una valoración numérica y de una opinión, que aparece precedida de un título. El cliente tiene como destinatario meta el resto de

usuarios de la comunidad de viajeros, que utilizan las opiniones como guía para decidir en qué establecimiento alojarse, y que a su vez pueden valorar la opinión que han recibido por medio de una puntuación o con la opción «me ha parecido interesante la opinión». Se trata de una interacción de carácter público y socializador, dominada por la función altruista de ofrecer información útil al resto de turistas, que constituyen la mencionada comunidad de viajeros (SANMARTÍN, 2017). El otro participante es el responsable del hotel, que, pese a no ser el destinatario elegido de estas opiniones, puede reaccionar ante estas, pero lo hará desde una posición de desventaja: es un receptor previsto, no directo, y no forma parte de la comunidad virtual en la que inserta su intervención reactiva. El responsable del hotel escribe su respuesta a la opinión-crítica del cliente en cuestión, considerado como el destinatario seleccionado, pero teniendo como destinatarios meta implícitos a todos los miembros de la comunidad virtual, que son los clientes potenciales que leerán la respuesta.

De este modo, se crea un espacio interactivo dialógico entre el cliente y el responsable del hotel en el que se produce un juego de receptores: el cliente tiene como destinatario directo al resto de turistas y como destinatario indirecto al responsable del hotel; el responsable del hotel dirige su respuesta al cliente que ha emitido la crítica, pero teniendo como destinatarios esenciales al resto de posibles clientes.

En los últimos años, ha cobrado especial importancia el mantenimiento de una reputación en línea positiva. Por ello, son cada vez más los establecimientos hoteleros que responden a las opiniones de sus clientes de un modo personalizado con el fin de hacer ver que tienen en cuenta sus observaciones. No en vano, según una noticia publicada en *El País*, el 75 % de los usuarios de las principales plataformas de reserva e información hotelera en línea sostiene que «la información mostrada en los comentarios online es veraz». Asimismo, se afirma que, de estos usuarios, un 60 % presta más atención a los comentarios que a las estrellas o a la descripción del local para decidirse por uno u otro (NADAL, 2017). Por otro lado, VERMEULEN y SEEGERS (2009) ya avanzaron que estas opiniones habían adquirido una gran importancia comercial, ya que guiaban significativamente la toma de decisiones de los clientes potenciales.

En definitiva, el protagonismo que cobra la opinión de los viajeros es tal que los establecimientos hoteleros se ven obligados a reaccionar por medio de una respuesta planificada y elaborada, con el fin de salvaguardar su imagen y reparar los posibles daños que se le hayan podido causar (HERNÁNDEZ y MARIOTTINI, 2018). A continuación, presentaremos el análisis que se ha efectuado de 100 intervenciones reactivas de establecimientos hoteleros situados en España y Francia, con vistas a estudiar las estrategias pragmalingüísticas que se ponen en funcionamiento y describir cómo estos establecimientos modifican sus respuestas en función de la ubicación del hotel y el idioma empleado por sus clientes.

2. ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS Y LINGÜÍSTICAS

2.1. Hipótesis y construcción del corpus

Como se ha visto, el representante del hotel debe ofrecer una respuesta a la opinión de su cliente con el fin de preservar una imagen positiva del establecimiento. En este estudio, nos centramos en las intervenciones reactivas a las opiniones negativas de los clientes. Estas pueden tratar temas como las vistas de la habitación, el funcionamiento de determinados servicios, el trato recibido por parte del personal, la comida insípida o la

limpieza deficiente, entre otros muchos. En concreto, en la investigación que se ha realizado partíamos de dos hipótesis:

1. Las respuestas a las opiniones negativas (en concreto, de las categorías 'Malo' y 'Pésimo') llevadas a cabo por los responsables de los establecimientos hoteleros presentan diferencias significativas en función del país en el que se ubican, España o Francia, por su pertenencia a culturas diferentes.
2. Los establecimientos hoteleros adaptan sus respuestas a la variedad lingüística que emplean sus clientes como un intento de restablecer las relaciones interpersonales.

Con el fin de dar respuesta a estas hipótesis, se ha construido un corpus de intervenciones reactivas a opiniones negativas por parte de establecimientos hoteleros españoles y franceses. Se han seleccionado las respuestas de establecimientos de cuatro o cinco estrellas pertenecientes a grandes cadenas hoteleras. Esto es debido a que en este tipo de establecimientos se suele contar con un personal especializado que se dedica a la lectura de opiniones y redacción de respuestas en nombre del hotel, por lo que intuimos que estas respuestas presentarán un mayor grado de reflexión y elaboración, a diferencia de las que proceden de establecimientos hoteleros de inferior categoría. A su vez, presuponemos que los conocimientos de idiomas de este personal especializado serán mayores, con lo que podrán adecuar las respuestas a la variedad lingüística de los comentarios de los clientes.

Las opiniones y las intervenciones reactivas han sido extraídas del buscador de hoteles TripAdvisor. Se han recogido 100 respuestas de 15 hoteles ubicados en España (Valencia y Madrid) y Francia (París y Marsella). En la siguiente tabla se puede visualizar la distribución del corpus analizado:

Tabla 1
Distribución del corpus de trabajo

		Categoría superior (4 y 5 estrellas)	Idioma opinión/ respuesta	Total
España	Valencia	2 hoteles 20 respuestas	ES/ES 17 FR/FR 0 FR/EN 2 FR/ES 1	5 hoteles 50 respuestas
	Madrid	3 hoteles 30 respuestas	ES/ES 20 FR/FR 5 FR/EN 5 FR/ES 0	
Francia	París	3 hoteles 30 respuestas	FR/FR 16 ES/ES 6 ES/FR 0 ES/EN 8	8 hoteles 50 respuestas
	Marsella	5 hoteles 20 respuestas	FR/FR 10 ES/ES 3 ES/FR 0 ES/EN 7	
				13 hoteles 100 respuestas

El corpus configurado podrá ser ampliado en futuras investigaciones e incluir, entre otros elementos, establecimientos hoteleros de otras categorías, no solo de categoría superior, así como hoteles de otras ciudades de España y Francia. A su vez, tal y como señala SANMARTÍN (2017), podría ser interesante analizar la incidencia de la variable 'sexo del emisor' en la redacción de respuestas a opiniones negativas.

Se han seleccionado opiniones negativas escritas en español y francés, con sus correspondientes respuestas en español, francés o, en su defecto, en inglés. Tanto las opiniones negativas de los huéspedes como las respuestas de los establecimientos se han reproducido fielmente, sin omitir erratas o errores ortotipográficos. La única medida que se ha tomado es la omisión del nombre del hotel, con el fin de mantener su privacidad.

A continuación, presentamos el análisis de carácter lingüístico y pragmático que se ha efectuado de las intervenciones reactivas de establecimientos hoteleros españoles y franceses a las opiniones negativas de sus huéspedes en la plataforma TripAdvisor. Este análisis se ha efectuado atendiendo, por una parte, a la ubicación del establecimiento, y, por otra, al idioma empleado en la respuesta del responsable del hotel. Para ello, se partirá de la configuración prototípica de este tipo de género discursivo, basada en ocho movimientos o actos, que estudiaremos en la siguiente sección.

2.2. La estructura de las respuestas: articulación en movimientos o actos

Mediante las respuestas a las opiniones negativas, el responsable del hotel pretende tratar de preservar la imagen positiva del hotel. Con este fin, se suele emplear una estructura textual que resulta convincente desde el punto de vista argumentativo. En un estudio de las intervenciones reactivas de hoteles en China, ZHANG y VÁSQUEZ (2014) argumentaron que esta respuesta se realizaba a partir de diez movimientos.

SANMARTÍN (2017) reformula estos diez movimientos y los convierte en ocho en un estudio comparativo de las respuestas de hoteles en España y Chile. Como indica la autora de la investigación, estos actos admiten diversas realizaciones, en virtud de la necesaria personalización de las respuestas para hacer ver a los clientes que se atienden todas sus sugerencias. De este modo, se establecieron ocho tipos de movimientos o actos (*saludo, despedida, agradecimiento, lamento, justificación, compromiso de actuación, invitación y ofrecimiento de contacto*), a los que se les puede añadir la *disculpa*. Siguiendo esta formulación, se analizarán las respuestas de los establecimientos hoteleros de España y Francia:

2.2.1. Acto de saludo al emisor de la crítica

Este acto supone el inicio de la intervención reactiva. Es el que presenta el mayor porcentaje de aparición, ya que se incluye en el 99 % de las respuestas seleccionadas. En concreto, aparece en el 98 % de las respuestas de hoteles españoles y en el 100 % de las respuestas de hoteles franceses.

En los hoteles españoles, las respuestas escritas en español aparecen precedidas por las formas *Estimado/a* seguidas del nombre del cliente, así como la fórmula *Estimado cliente* y en menor medida *Estimado/a huésped* y *Querido/a huésped*. A su vez, resulta llamativa la presencia del saludo *Buenos días*. En el caso de los comentarios escritos en inglés, encontramos el saludo *Dear guest* o *Dear + nombre*, y en el caso de los escasos comentarios en francés, el saludo habitual es *Cher(ère) client(e)*. Con respecto a los hoteles franceses, se prefiere el saludo *Cher(ère)+ nombre* o *Cher(ère)+ client(e)* o el

saludo *Bonjour* seguido del nombre del cliente en las respuestas escritas en francés. En las respuestas redactadas en español, se detecta el uso mayoritario de la fórmula *Estimado/a+ nombre*. Finalmente, las respuestas en inglés aparecen precedidas por la fórmula *Dear guest* o *Dear + nombre*.

Tal y como se ha podido comprobar, se suele incluir el nombre del cliente en el saludo, tanto en los establecimientos españoles como en los franceses. Como apunta SANMARTÍN (2017), esto contribuye a personalizar las respuestas y a humanizar la comunicación entre el cliente-empresario. No obstante, el hecho de incluir el nombre del cliente cuando se trata de un pseudónimo puede generar sorpresa, ya que parece no ser adecuado para el nivel de formalidad de la respuesta. A continuación, encontraremos dos ejemplos de saludos extraídos del corpus de trabajo en los que se puede ver el uso de estos pseudónimos:

Gerencia_X, Guest Experience Manager en X, respondió a esta opinión. Respondido: 1 de diciembre de 2017
Estimado MANELE77,
Guest R, General Manager Office en X, respondió a esta opinión. Respondido: 22 de octubre de 2017
Cher Kamel06,

2.2.2. Acto de despedida

Mediante este acto finaliza la intervención reactiva del establecimiento hotelero. Al igual que en el caso del saludo, presenta un porcentaje elevado de aparición, ya que se incluye en el 87 % de las respuestas de los hoteles seleccionados. Más concretamente, se inserta en el 90 % de las respuestas de establecimientos españoles y en el 84 % de las respuestas de establecimientos franceses. En ocasiones va acompañado de la firma del/ de la responsable de la respuesta junto con el cargo que ocupa en el establecimiento hotelero.

En el caso de los hoteles españoles, suele aparecer la fórmula *Un cordial saludo* y variantes como *Cordiales saludos* o *Saludos cordiales* en las respuestas escritas en español. A su vez, destaca la presencia de la despedida *Un afectuoso saludo* o de simplemente *Un saludo*. En cuanto a las respuestas redactadas en inglés, se detecta la presencia de *Best regards* o *Kind regards*. Por último, encontramos la fórmula *Cordialement* en el caso de las intervenciones escritas en francés. En lo que respecta a los hoteles franceses, las despedidas más frecuentes en las intervenciones en francés son *Cordialement*, en ocasiones precedido de *Bien* de *Très* y *Sincères salutations*. En las respuestas redactadas en inglés, aparecen sobre todo las fórmulas *Best regards* o *Kind regards*. Finalmente, en las respuestas redactadas en español se suele omitir la despedida.

Tanto el saludo como la despedida constituyen elementos de cortesía ritualizada, por lo que el hotel, al emplearlos, se configura a sí mismo como una entidad que sigue las pautas formales de cortesía propias del género epistolar. Tras el análisis realizado, se puede establecer que tanto los hoteles españoles como los franceses tienden a seguir estas pautas formales. Al igual que en los saludos, se emplean fórmulas variadas con el fin de elaborar una respuesta personalizada. En las siguientes líneas se podrá ver un ejemplo de este tipo de despedidas:

Ricardo L, Director General en X, respondió a esta opinión. Respondido: 22 de diciembre de 2015
Cordiales saludos y Felices Fiestas navideñas en compañía de sus seres queridos,
Ricardo López, Hotel Manager

2.2.3. Acto de agradecimiento

Este acto aparece en el 89 % de las respuestas seleccionadas como muestra de gratitud hacia el cliente que ha redactado su comentario. Mediante este acto, el representante del establecimiento hotelero pretende, como sucedía en el caso del saludo y la despedida, volver a establecer las relaciones interpersonales con sus clientes. Suele aparecer tras el saludo y en ocasiones se reitera antes de la despedida. En la siguiente tabla se han recopilado las formas de agradecimiento más habituales en los hoteles españoles y franceses en función de los idiomas empleados en las respuestas:

Tabla 2
Formas habituales del acto de agradecimiento

	Español	Francés	Inglés
España	<p><i>Agradecemos sinceramente el tiempo que invirtió en compartir su opinión después de su visita a nuestro hotel.</i></p> <p><i>Estamos muy agradecidos por el tiempo que ha dedicado en compartir la opinión de su experiencia personal en nuestras instalaciones.</i></p> <p><i>Quiero agradecer antes de nada su confianza a la hora de elegirnos por segunda vez.</i></p> <p>-----</p>	<p><i>Nous vous remercions d'avoir pris le temps de partager votre expérience avec nous ainsi qu'avec la communauté de voyageurs de TripAdvisor.</i></p> <p><i>Merci d'avoir pris le temps de partager avec nous vos précieux commentaires.</i></p> <p><i>Nous souhaitons vous remercier pour avoir partagé vos ressentis avec nous.</i></p> <p>-----</p>	<p><i>Thank you very much for choosing X for your stay in the city.</i></p> <p><i>Let me first, thank you for your comment about your stay at X.</i></p> <p><i>Thank you very much for taking the time to share your valuable feedback with us.</i></p> <p>-----</p>
Francia	<p><i>Nos gustaría en primer lugar darle las gracias por haber elegido nuestro hotel y por tomarse el tiempo para compartir sus comentarios.</i></p> <p><i>Queremos agradecerle por tomarse el tiempo de compartir su experiencia.</i></p> <p><i>Le hacemos llegar nuestro agradecimiento por tomarse el tiempo de escribir un comentario.</i></p>	<p><i>Merci d'avoir pris le temps de partager votre avis sur notre hôtel.</i></p> <p><i>Je vous remercie d'avoir pris le temps de partager votre expérience.</i></p> <p><i>Nous vous remercions d'avoir pris le temps de nous faire part de vos impressions suite à votre passage.</i></p>	<p><i>First of all, we would like to thank you for having taken the time to share your experiences with us.</i></p> <p><i>Thank you for taking the time to share your opinion.</i></p> <p><i>Thank you for taking the time to share your feedbacks.</i></p>

Tal y como se puede observar en la tabla, los establecimientos suelen agradecer a sus clientes el tiempo empleado en la redacción de la opinión, la propia opinión en sí o incluso la elección del hotel para su estancia. Resulta llamativo encontrar este tipo de acto como respuesta a críticas tan negativas, pero debemos recordar que se trata de un elemento ritualizado empleado para restaurar la relación con el cliente. Por ejemplo, podemos ver cómo en el siguiente ejemplo se describen las duras críticas del cliente como «amables

comentarios». Hemos reproducido el título de la opinión negativa del cliente y el inicio de la respuesta del establecimiento:

Título opinión: Decepcionante

Respuesta:

Estimado Don Miguel Ángel, En primer lugar, quiero agradecerle el tiempo dedicado en hacernos llegar sus *amables comentarios*.

Finalmente, como señala SANMARTÍN (2017), los hoteles se refieren a las observaciones de sus clientes con denominaciones que denotan su carácter subjetivo, con lo que pretenden restarles importancia al no tratarse de datos objetivos. En este sentido, destacan las denominaciones valorativas *opinión, experiencia personal, comentarios, expérience, ressentis, avis, impressions, feedback, comment, opinion o experiences*, con las que se reduce la fuerza de la aserción negativa.

2.2.4. Acto de lamento

Mediante este movimiento, los responsables de los establecimientos hoteleros muestran su desolación ante la insatisfacción que han manifestado los clientes en los comentarios. Este acto se presenta en el 80 % de las respuestas analizadas. Podemos destacar que en las respuestas redactadas en español, se suele emplear la primera persona del plural para hablar en nombre de la empresa, mientras que en las respuestas elaboradas en francés y en inglés, se tiende a emplear la primera persona del singular como forma de individualizar la respuesta. A continuación, podremos encontrar algunos ejemplos de este acto en los tres idiomas contemplados en el corpus:

Tabla 3
Formas habituales del acto de lamento

Español	Francés	Inglés
<i>Lamentamos y mucho que su experiencia en nuestro hotel no haya sido agradable.</i>	<i>Je suis désolé que le service et la prestation n'aient pas été à la hauteur de vos attentes.</i>	<i>I am truly sorry that this time we have not met your expectations.</i>
<i>Sentimos enormemente que su paso por nuestro hotel no haya sido satisfactorio.</i>	<i>Je suis vraiment navré que votre séjour ne c'est soit pas bien passé.</i>	<i>I am sorry to see that you have not enjoyed your last stay with us.</i>

Este acto de lamento y el uso de la primera persona del plural o de la primera persona del singular suponen también un intento de restablecer la empatía con el cliente y de reparar la imagen del establecimiento, que ha quedado gravemente dañada. En el análisis realizado, se ha podido comprobar que este movimiento aparece tanto en los establecimientos españoles como en los franceses, si bien prevalece ligeramente en los hoteles españoles.

Asimismo, el lamento suele ir acompañado del acto de disculpa, mediante el que los responsables de redactar las respuestas se disculpan por los inconvenientes causados. Este movimiento se da en un 27 % de las respuestas analizadas, y podemos destacar que se da sobre todo en los establecimientos franceses, con un 36 % de casos frente al 18 % de casos de los hoteles españoles. A continuación, podemos encontrar una serie de ejemplos:

Tabla 4
Formas habituales del acto de disculpa

Español	Francés	Inglés
<i>Por favor, acepte nuestras más sinceras disculpas por cualquier incidencia que pueda haber podido experimentar durante su estancia.</i>	<i>Nous vous présentons nos plus sincères excuses pour toute gêne occasionnée.</i>	<i>We would like to sincerely apologize if your stay was not upon your expectations.</i>
<i>Le pedimos disculpas si no hemos conseguido ofrecerle el servicio que se merece.</i>	<i>Nous vous prions de bien vouloir nous excuser pour cette expérience qui ne reflète en rien nos standards de service.</i>	<i>We kindly request you to excuse us for felt disappointment. We ask you to accept our most sincere apologies.</i>

2.2.5. Acto de compromiso de actuación

Con este acto, el emisor de la respuesta comunica al cliente que sus observaciones han sido transmitidas a los trabajadores del establecimiento y que se solucionarán las posibles deficiencias encontradas. Aparece tanto en los establecimientos españoles como en los franceses en proporciones bastante similares (40 % y 42 % respectivamente). Seguidamente, podemos ver algunos casos de actos de compromiso de actuación:

Tabla 5
Formas habituales del acto de compromiso de actuación

Español	Francés	Inglés
<i>Le aseguramos trasladaremos sus comentarios al jefe de departamento con el fin de poder llevar a cabo medidas de actuación para mejorar nuestro procedimiento.</i>	<i>Nous informerons toute l'équipe de vos remarques.</i>	<i>I will share your comments with the management in order to improve our level of service and be able to exceed our guest expectations about our Hotel.</i>
<i>Tendremos en cuenta sus comentarios a la hora de realizar futuros cambios en nuestro servicio</i>	<i>J'ai envoyé vos commentaires à notre Chef de Food & Beverage et au Chef de cuisine afin d'éviter ces mêmes situations dans un future.</i>	<i>I will of course take the time, with all our team, to review and correct each detail you kindly took the time to share on this Trip Advisor comment.</i>

2.2.6. Acto de invitación

Los responsables de las intervenciones reactivas emplean el acto de invitación para instar a los clientes a que vuelvan al establecimiento a comprobar que sus comentarios han sido tenidos en cuenta y a disfrutar de una estancia que se ajuste a sus expectativas. Se trata de un acto con una presencia elevada tanto en las respuestas de hoteles españoles (72 %) como franceses (84 %). Suele aparecer en la parte final de la respuesta, justo antes de la despedida. A continuación, encontramos algunos ejemplos:

Tabla 6
Formas habituales del acto de invitación

Español	Francés	Inglés
<p><i>Esperamos tener la oportunidad de darles nuevamente la bienvenida en un futuro y restaurar su confianza en nosotros. Nos gustaría que volviera en otra ocasión para mejorar y reforzar esta última impresión.</i></p>	<p><i>En espérant pouvoir vous accueillir de nouveau et changer la mauvaise impression que vous avez en ce moment de notre hôtel.</i></p> <p><i>Nous espérons vivement vous revoir au X afin de vous prouver notre passion pour le service et nos clients.</i></p>	<p><i>We would be incredibly grateful if you would give us another opportunity to change your opinion and to show you that your feedback has been heeded.</i></p> <p><i>Looking forward to welcome you again shortly with us.</i></p>

2.2.7. Acto de ofrecimiento de contacto

Mediante este acto el representante del establecimiento hotelero se pone a disposición del cliente para poner solución a sus inquietudes o quejas de forma personalizada. Se trata de un movimiento que presenta un número escaso de apariciones en el corpus trabajado (8 % de los casos del corpus).

2.2.8. Acto de justificación

Finalmente, se encontraría el acto de justificación, con el que el responsable del establecimiento expone sus argumentos para defenderse de las críticas recibidas. Se trata de un acto que se encuentra presente de diversas formas en todas las respuestas del corpus. En concreto, nos interesa la presencia de la estrategia pragmática de la atenuación, que, en el caso de las respuestas analizadas, se emplea con el fin de reducir la fuerza del desacuerdo con las críticas recibidas. De este modo, se manifiesta que se han tenido en cuenta las observaciones de los clientes y que incluso se han aceptado, pero se incluye el punto de vista y los argumentos del establecimiento de forma atenuada, con el fin de mostrar una cierta disconformidad y reparar la imagen dañada.

Para ello se emplean diferentes estrategias, que podemos encontrar tanto en los establecimientos españoles como en los franceses:

a. Remisión a las críticas de los clientes de forma poco concreta. El responsable del establecimiento se refiere a las observaciones de los clientes con expresiones abstractas y de significado amplio. En estos casos, el cliente puede percibir que no se han atendido sus críticas, por lo que el fin de reparar la imagen del hotel no se cumpliría. A continuación, podemos ver algunos ejemplos:

Lamentamos que haya tenido una mala percepción de nuestro hotel. Trabajaremos en ello para mejorar y hacer que vuelva a depositar su confianza en nosotros.
Lamentamos muchísimo, como ya se lo expresé en la respuesta que le enviamos, que su vivencia en el hotel X no haya sido todo lo buena que esperaba,

b. Remisión a las críticas de los clientes de forma concreta. El emisor de la intervención reactiva razona y detalla cada una de las críticas. En estos casos, el cliente entiende que sus críticas han sido estudiadas concienzudamente:

Lamento la percepción que tuvo de nuestros baños, creo que esta no es del todo acertada ya que como vimos «in situ», había un pequeño punto negro en la silicona, pero esto no quiere decir que tuviese moho, ya que nuestros baños se repasan con lejía cada breves periodos de tiempo para evitar este problema.

Lamentamos el error que hubo con la asignación de su habitación, queríamos que supiera que se debió a un error informático durante la integración de su reserva, el cual nos complace informarle que ha sido subsanado.

Una opción intermedia, que también se ha localizado en el corpus, es la remisión concreta a alguna de las críticas y el tratamiento del resto de forma global. De este modo, el responsable de las respuestas solo justifica las observaciones de las que pueda aportar argumentos fuertes, lo que contribuye a reparar la imagen del hotel.

d. Contraste con otras opiniones. Resulta habitual que en las intervenciones reactivas se aporten referencias a las opiniones de la comunidad de usuarios, que por lo general son positivas. De este modo, se reduce el valor de la crítica al considerarla anecdótica:

Leemos con gran preocupación sus comentarios sobre nuestro personal, ya que, debido a su servicio, han sido elogiados repetidas veces por su profesionalidad y amabilidad, por lo que lo que usted escribe no es habitual para nosotros.

Notre établissement est souvent apprécié par nos clients, X bénéficie d'une localisation idéale et des appartements confortables et spacieux, combinaison que beaucoup de nos clients apprécient.

Heureusement les avis des autres internautes saluent la qualité de notre service et le professionnalisme de nos équipes.

e. Autoalabanza. El responsable del establecimiento se refiere a las características positivas del hotel como forma de contrarrestar las críticas recibidas sobre otros aspectos. Esto lo lleva a cabo por medio de argumentos favorables objetivamente comprobables:

Nos complace comprobar que un punto muy a destacar por usted haya sido la magnífica ubicación del hotel, pudiendo ir andando a cualquier punto turístico de la capital, como a una gran variedad de restaurantes, tiendas y teatros.

Nous sommes heureux de savoir que vous avez apprécié notre proximité à l'aéroport et nos chambres.

Néanmoins, la réception est composée d'une équipe qualifiée, polie et toujours à la disposition de nos clients afin de fournir un excellent service.

f. Aparición del yo para individualizar la respuesta. Frente al uso de la primera persona del plural *nosotros*, se emplea la primera persona del singular *yo*, con el fin de mostrar que el cliente está siendo atendido de forma personalizada:

Como pude explicarle vía telefónica la información sobre los horarios del Spa viene indicada en nuestra página web

Estaríamos encantados de volver a recibirle en X, y si así fuera, quedo a su disposición para su próxima reserva

Je serais ravie de m'occuper personnellement de votre séjour et vous faire vivre une toute autre expérience sur la plus belle avenue de Paris.

Como se ha podido observar, la respuesta a las opiniones negativas de clientes por parte de los establecimientos hoteleros suele seguir una misma estructura, integrada por ocho movimientos o actos, que destacan por un elevado grado de formalidad. Esto es debido a que en este discurso prevalece el tenor funcional transaccional (MANCERA, 2018): el hotel se dirige a sus clientes con el fin de reparar su imagen y convencerles de que se alojen en su establecimiento.

Para ello, prevalece la cortesía estratégica y mitigadora, ya que, tal y como apunta BRIZ (2007), el fin del representante hotelero que emplea estas estrategias no es ser únicamente cortés, sino que trata de reparar la imagen dañada y de restablecer las relaciones de interpersonalidad, con vistas a persuadir a los futuros clientes de que elijan su establecimiento. La ausencia de alguno de estos actos repercute negativamente en el fin perseguido. Por ello, a menor presencia de estos actos, menor éxito en la captación de futuros clientes.

Si tenemos en cuenta la variable de la ubicación del establecimiento en el estudio de la distribución de estos movimientos o actos, debemos decir que no se han encontrado diferencias importantes en las respuestas redactadas por parte de los establecimientos españoles y franceses, tal y como se ha visto en el análisis realizado. El único aspecto que merece ser remarcado es que las intervenciones reactivas de los hoteles españoles tienden a ser más largas y detalladas, mientras que las de los hoteles franceses son más breves, y, por tanto, presentan la información de una forma más densa. A modo de ejemplo, podemos encontrar la siguiente respuesta, redactada en francés, cuyos actos aparecen delimitados entre corchetes:

[SALUDO] Chere Chanel reunion,
[AGRADECIMIENTO] merci d'avoir pris le temps de partager votre avis sur notre hôtel.
[LAMENTO] C'est avec regrets que nous constatons que vous avez été déçue de votre séjour. [JUSTIFICACIÓN] Ceci n'est pas représentatif de notre qualité de service et [COMPROMISIVO] je m'assure de transférer vos commentaires à nos équipes afin que cela ne se reproduise plus. Des rafraîchissements sont à venir (peinture, et surmatelas).
[INVITACIÓN] Nous espérons pouvoir vous accueillir de nouveau dans de meilleures conditions et vous souhaitons une excellente journée. [DESPEDIDA] Très cordialement,
Orchidée Nguyen, Attachée Commerciale

2.3. Adecuación de las respuestas al cliente: idiomas empleados

Como se ha repetido en diversas ocasiones, el corpus de trabajo está compuesto por las intervenciones reactivas de establecimientos hoteleros a críticas negativas de clientes. Estos establecimientos se ubican geográficamente en dos países vecinos pero que se insertan en culturas diferentes: España y Francia. Uno de los objetivos de nuestro trabajo era determinar en qué medida los establecimientos se adaptan a las variedades lingüísticas empleadas por los usuarios en las opiniones negativas a la hora de elaborar sus respuestas. En este sentido, los resultados han sido reveladores.

En el caso de los establecimientos situados en España, los responsables de los hoteles analizados tienden a no contestar a los usuarios que publican sus opiniones en francés. De este modo, los casos encontrados en los que sí que se respondía a estos comentarios han sido escasos. Con respecto a estos últimos, pese a que se han localizado respuestas escritas en francés (38 %), la tendencia general seguida por los establecimientos hoteleros ubicados en España es responder en inglés (54 %), e incluso se han encontrado casos en los que se contestaba en español (8 %).

En lo que concierne a las respuestas de los establecimientos hoteleros ubicados en Francia, la tendencia es totalmente diferente, ya que estos establecimientos sí que suelen responder a las opiniones que aparecen escritas en español. En este sentido, cabe destacar que el volumen de respuestas redactadas en el mismo idioma que la crítica, en español, es superior con respecto a la actividad realizada por los establecimientos del país vecino en el caso del francés, si bien sigue siendo mayor el número de respuestas que se redactan en inglés (59 %). Finalmente, en nuestro corpus no se han encontrado casos en los que las respuestas a críticas en español se elaboraran en francés.

Con todo esto, se puede afirmar que los establecimientos franceses llevan a cabo mayores esfuerzos para adaptarse a la variedad lingüística española de sus usuarios, lo que incide positivamente en el restablecimiento de las relaciones interpersonales entre el cliente y el empresario hotelero. El hecho de que esto no se produzca en los establecimientos hoteleros españoles puede ser atribuido a la falta de conocimientos lingüísticos de francés de los responsables encargados de responder a las opiniones. Sería necesario llevar a cabo una investigación más exhaustiva, con el fin de averiguar los motivos reales de estas omisiones de respuestas a críticas escritas en francés por parte de los establecimientos hoteleros españoles.

3. CONCLUSIONES

A partir del análisis realizado, se puede afirmar, por una parte, que las estrategias empleadas en las intervenciones reactivas de establecimientos hoteleros con el fin de reparar su imagen varían ligeramente en función de la ubicación del establecimiento, y, por otra, que la forma en la que los establecimientos adaptan sus mensajes a la variedad lingüística de los usuarios también cambia en función de este mismo parámetro.

Como se ha visto, estas respuestas aparecen articuladas de forma prototípica en ocho actos o movimientos. El análisis cuantitativo revela que los actos que más aparecen son el saludo (en el 97 % de las respuestas de establecimientos españoles y en el 100 % de los franceses), la despedida (en el 90 % de las respuestas de hoteles españoles y en el 84 % de los franceses), el agradecimiento (en ambos establecimientos por igual, en un 89 % de las respuestas) y el lamento (82 % de las respuestas de hoteles españoles y 78 % de las respuestas de hoteles franceses), al que asociamos el acto de disculpa, que se da sobre todo en los establecimientos franceses (36 % frente al 18 % de las respuestas de hoteles españoles). Resulta llamativa a su vez la presencia del acto de invitación, cuya aparición (77 %) en ambos establecimientos es casi tan frecuente como el acto de lamento. A continuación, encontraríamos el acto de compromiso de actuación, que se reduce al 40 % de las respuestas de los hoteles españoles y al 42 % de las respuestas de los hoteles franceses. De forma anecdótica encontramos el acto de ofrecimiento de contacto, que tan solo se da en el 8 % de los establecimientos estudiados. Por último, como se ha visto anteriormente, podemos remarcar que el acto de justificación se encuentra presente en todas las respuestas, sea cual sea la procedencia del establecimiento hotelero y el idioma que se emplee en la redacción de la intervención.

Todos estos actos componen una estructura ritualizada, cuyo fin es restablecer las relaciones interpersonales entre el hotel y su cliente. La reparación de los daños perpetrados contra la imagen de los establecimientos hoteleros se lleva a cabo mediante estas respuestas, pero como hemos visto, el responsable del establecimiento debe hacer frente a una serie de limitaciones en el momento de la redacción: debe elaborar una respuesta cortés que respete las críticas de sus clientes y que a la vez ofrezca una imagen positiva de su establecimiento; contesta a una crítica de la que no es el destinatario elegido; y, finalmente, pese a no formar parte de la comunidad virtual de viajeros, dirige su respuesta a sus integrantes.

Con respecto a la variable de la ubicación geográfica de los establecimientos, no se han encontrado diferencias significativas en el contenido de las intervenciones reactivas. El único aspecto que merece ser puntualizado es el hecho de que las respuestas de los establecimientos franceses suelen ser más escuetas y condensan la información en un menor número de palabras. Sin embargo, ello no quiere decir que contengan un número menor de actos.

Finalmente, con respecto a la cuestión de la adaptación a la variedad lingüística del cliente, nuestro análisis revela que los hoteles franceses llevan a cabo mayores esfuerzos para responder a las críticas de sus clientes en la lengua en la que las han redactado, lo que promueve el restablecimiento de las relaciones interpersonales.

En definitiva, el análisis lingüístico y pragmático efectuado nos ha permitido estudiar cómo se aplican ciertas estrategias para reparar la imagen de los establecimientos hoteleros españoles y franceses y cómo se adaptan los responsables de los establecimientos a las variedades lingüísticas de los usuarios. Este estudio supone una herramienta de aprendizaje de indudable valor para los estudiantes de español como lengua extranjera en la medida que les permite comprender e interiorizar cómo se articulan las respuestas de los establecimientos hoteleros a críticas negativas.

4. BIBLIOGRAFÍA

BRIZ, A. 2007. «Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América». *Lingüística Española Actual*, XXIX (1): 5-40.

HERNÁNDEZ, M. I. y L. MARIOTTINI. 2018. «Actos de habla y atenuación 2.0: TripAdvisor». *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 73: 15-32.

MANCERA, A. 2018. «La atenuación lingüística en las reseñas digitales de hoteles y restaurantes en español». *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 73: 53-76.

NADAL, P. 2017. «¿Cómo sabe TripAdvisor que no soy un mentiroso?». *El País*. <https://elpais.com/elpais/2017/05/12/paco_nadal/1494590024_407445.html> (Consultado el 20 de abril de 2018).

SANMARTÍN, J. 2017. «La intervención reactiva de hoteles españoles y chilenos (o cómo minimizar una opinión negativa de un modo cortés)». *Lingüística española actual*, XXXIX, 2: 269-288.

VERMEULEN, I. y D. SEEGERS. 2009. «Tried and tested: the impact of online hotel reviews on consumer consideration». *TourismManagement*, 30 (1): 123-127.

ZHANG, Y. y C. VÁSQUEZ. 2014. «Hotels' responses to online reviews: Managing consumer dissatisfaction». *Discourse, Context and Media*, 6: 56-6.

Lucila PÉREZ FERNÁNDEZ y Carla GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ: «Extranjerismos en el lenguaje de las revistas de moda españolas»

Universidad Europea del Atlántico
Lucila.perez@uneatlantico.es
carlagutierrezfernandez@gmail.com

Resumen. El presente estudio pretende analizar el uso de extranjerismos en el mundo de la moda. El estudio parte del supuesto de que tanto el inglés como el francés son las lenguas con más representación en las revistas sobre moda publicadas en España. Para la realización del estudio se ha hecho un análisis de las secciones dedicadas específicamente a la moda de los números que se pueden consultar en línea de los meses de marzo y abril de las revistas *Marie Claire*, *Cosmopolitan* y *L'Officiel* en la versión de España. Como parte del análisis, los vocablos extranjeros se clasifican según el idioma de procedencia, el ámbito temático y la frecuencia de los mismos. Asimismo, se habla de forma más detallada sobre ciertos aspectos relacionados con algunos de los extranjerismos encontrados. Los resultados de este estudio revelan que el inglés es el idioma de la moda, puesto que la mayoría de préstamos proceden de esa lengua. También señalan la relevancia del francés, aunque esta es menor en comparación con el inglés.

Palabras clave. Extranjerismo, préstamo, lenguaje moda, glosario de moda, revistas de moda.

Résumé. La présente étude vise à analyser l'utilisation de mots étrangers dans le monde de la mode. L'étude part de l'hypothèse que l'anglais et le français sont les langues les plus représentées dans les magazines de mode publiés en Espagne. Dans cette étude nous avons analysé les rubriques consacrées spécifiquement à la mode des numéros consultables en ligne des mois de mars et avril des magazines *Marie Claire*, *Cosmopolitan* et *L'Officiel* en version espagnole. Dans le cadre de l'analyse, les mots étrangers sont classés en fonction de la langue d'origine, du champ thématique et de la fréquence. De même, nous abordons de manière plus détaillée certains aspects liés aux mots étrangers trouvés. Les résultats de cette étude révèlent que l'anglais est la langue de la mode, car la plupart des emprunts proviennent de cette langue. Ils soulignent également la présence du français, bien qu'il soit moindre par rapport à l'anglais.

Mots-clés. Mot étranger, emprunt, langue de la mode, glossaire de mode, magazines de mode.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los efectos más visibles de la globalización es el uso de palabras que importamos de otras lenguas. Son varios los ámbitos en los que apreciamos especialmente esta tendencia y la moda es uno de ellos, pues constantemente surgen nuevas realidades a las que es necesario dar nombre. Estas nuevas creaciones suelen darse a conocer desde el lugar donde se han creado, por lo que es frecuente que adopten la denominación original en los mercados receptores (GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2009: 9).

Desde el punto de vista lingüístico nos interesa conocer estas voces foráneas, con el fin de utilizarlas de manera correcta y esto incluye no solo conocer su significado, sino también establecer una regulación en cuanto a la forma de marcarlas tipográficamente, pues como veremos, el lenguaje de la moda contiene una gran abundancia de inconsistencias a este respecto. Así pues, el objetivo de este trabajo es analizar qué extranjerismos están presentes en las revistas de moda españolas y comprobar qué marcación tipográfica se sigue a la hora de utilizarlas.

2. EL LENGUAJE DE LAS REVISTAS DE MODA

El lenguaje de la moda está en constante evolución, como así lo refleja el abundante uso de préstamos y de neologismos que surgen para poner nombre a realidades nuevas. Asimismo, el vocabulario relacionado con la moda ha tenido desde siempre un importante peso en nuestra cultura y ha dado lugar a las ya tradicionales frases idiomáticas *quitarse el sombrero*, *quedar como un guanteo*, *llevar los pantalones*.

Hasta hace poco era relativamente sencillo poder leer un texto sobre moda, pues los términos empleados eran de uso cotidiano. Muchos eran de origen francés, cuna de la moda por excelencia y generalmente se adaptaban ortográficamente a nuestro idioma o se buscaba un equivalente a los mismos. Sin embargo, en los últimos años se ha constatado un cambio drástico a este respecto, pues constantemente nos encontramos con términos y conceptos confusos que provienen en su mayoría de lenguas extranjeras. De acuerdo con ESTORNELL (2012: 64) este uso pretende transmitir «un estilo moderno, fresco, novedoso, original e internacional», ya que de este modo los lectores se sienten atraídos e interesados por la información que reciben. GÓMEZ CAPUZ (2000: 23) señala que los medios de comunicación desempeñan un papel fundamental en lo que respecta a la propagación de los préstamos pues, como veremos, muchas veces no los emplean solo a modo de denominación de un nuevo concepto, sino que sustituyen un término español con el mismo significado por el mismo de origen extranjero, probablemente en un intento de parecer más internacionales.

De acuerdo con SALA (1988, citado por CASTILLO, 2002: 480-481), las causas por las que se emplean voces extranjeras pueden ser tanto externas como internas. Las externas se deben a que hoy en día es necesario nombrar conceptos, acciones y objetos que no existían en el pasado y que acaban de surgir. Por otro lado, las internas se pueden dividir en ocho. No obstante, en este análisis solo son relevantes seis de ellas:

- 1) Falta de motivación del término propio de la lengua. Sustituir vocablos que no tienen derivados o que solo tienen unos pocos es fácil puesto que esta falta de derivados hace que no se establezca el uso de la raíz y que esta no refleje el concepto en sí. Esto lleva a que dicha palabra deje de emplearse.
- 2) Fallo de correspondencia entre lenguas. Cierta número de hablantes bilingües son conscientes de que dos vocablos que pertenecen a distintos idiomas no significan exactamente lo mismo. Por ello, muchas veces recurren al uso de la voz extranjera con el fin de reflejar bien todos los matices que el término conlleva.
- 3) Aparición de la palabra y lengua cuyo origen es de prestigio. Existen palabras de nueva creación y que proceden de otras lenguas de prestigio que sobresalen debido a su expresividad. Esto hace que dichos vocablos reemplacen o eliminen a los antiguos, los cuales son propios de la lengua.
- 4) Homonimia. «El préstamo léxico constituiría un procedimiento terapéutico para eliminar las homonimias» (CASTILLO, 2002: 481). De esta manera, se prevería que una única grafía haga referencia a dos realidades diferentes.
- 5) Tendencia de los términos afectivos a dejar de contener fuerza expresiva. Como señala WEINREICH (cf. SALA, 1998: 157), existen «zonas onomasiológicas de baja presión». Estas requieren de forma continuada de voces sinónimas que contengan dicha fuerza expresiva y que se toman de idiomas extranjeros.

6) Escasa frecuencia en el empleo de vocablos. Las palabras que no suelen aparecer con frecuencia están en una posición débil en relación con el sistema del lenguaje, lo que hace que sea sencillo reemplazarlas.

2.1. El uso de préstamos en las revistas de moda

Son varios los autores que han elaborado clasificaciones de préstamos (CLAVERÍA, 1993; GÓMEZ CAPUZ, 2005, 2009; GUERRERO, 1995; HAUGEN, 1950). CLAVERÍA (1993: 336-339) distingue entre préstamos léxicos, semánticos y calcos. En los préstamos léxicos se adopta tanto la forma como el significado de una unidad lingüística perteneciente a otra lengua, en los préstamos semánticos se crea un nuevo término con un significado originado en una sociedad extranjera y un préstamo y en los calcos se forma un término especializado mediante la reproducción de la forma del término original con la traducción de los elementos que la componen o la creación de una palabra nueva con elementos autóctonos. Para todos ellos la fase de adaptación es opcional, por lo tanto, pueden adaptarse o mantener su forma original.

GÓMEZ CAPUZ (2005: 15) parte de un criterio cronológico para diferenciar entre «préstamo» y «extranjerismo». De acuerdo con este autor, los préstamos serían palabras que ya llevan un tiempo en el idioma, mientras que los extranjerismos son nuevos. No obstante, advierte de que se trata de un criterio muy subjetivo y que, si se sigue esta pauta, es difícil saber dónde está la línea que los separa.

Por su parte, el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005) distingue los extranjerismos crudos (establecidos en nuestra lengua sin perder la forma original del idioma del que provienen) o adaptados (lo que implica una adecuación a la pronunciación y grafía de nuestro idioma). En esta misma línea, GÓMEZ CAPUZ (2009: 4) señala que el concepto de préstamo es muy amplio y prefiere distinguir entre «préstamo adaptado» y «extranjerismo» (entendido como préstamo no adaptado). A la hora de elaborar esta distinción se basa en aspectos como la asimilación de la grafía, de la gramática y de la fonética a la lengua receptora, así como en la percepción que los hablantes tienen de la palabra. De este modo, indica que mientras que en el caso de los préstamos los hablantes de la lengua receptora no son conscientes de que se trata de términos que no pertenecen a su idioma, en el caso de los extranjerismos sí perciben esos términos como ajenos a su lengua.

Como profesionales de la lengua resulta fundamental conocer qué tratamiento debemos dar a estas voces extranjeras. El *Diccionario de la Real Academia Española* (2017) recoge a menudo palabras extranjeras como resultado de su frecuente uso en nuestra lengua. Sin embargo, observamos que cuando se registran en el diccionario aparecen escritas en cursiva, con el fin de que los hablantes sean conscientes de que se trata de una voz foránea. Así pues, es importante que a la hora de usarlas respetemos esta marcación tipográfica, pues su inclusión no implica que sean palabras aceptadas. En muchos de estos casos vemos, además, que el propio diccionario ofrece alternativas preferibles a los préstamos.

3. METODOLOGÍA

La aproximación metodológica a este trabajo se enmarca dentro de un proyecto de mayor envergadura en el que se han analizado revistas de moda en español, francés e inglés, con el fin de analizar el uso de extranjerismos. En el presente artículo nos centraremos solamente en la parte de español, pues consideramos que es de suma importancia para

los profesionales de la lengua conocer los términos que se emplean actualmente y saber cómo se usan, es decir, qué marcación tipográfica es la correcta.

Las revistas seleccionadas para nuestro análisis son *Marie Claire*, *Cosmopolitan* y *L'Officiel*. De cada una de ellas hemos analizado los números de marzo y abril, que se correspondían con los números más actuales en el momento de realización de nuestro estudio. Entre los criterios de selección de las revistas que conforman nuestro corpus destacamos los siguientes:

- Todas ellas se encuentran disponibles en formato digital.
- Todas se publican mensualmente.
- El ámbito temático principal que abordan es la moda.

Una vez seleccionadas las revistas procedimos a crear nuestro corpus mediante la herramienta de análisis de corpus Sketch Engine. La información que se pretendía extraer con esta herramienta era, entre otra, la frecuencia con la que se usan ciertos préstamos. Con los datos obtenidos, se clasificaron los extranjerismos en función del idioma de procedencia, de la temática y de la frecuencia de aparición.

En lo que respecta a los términos analizados, es preciso explicitar que los términos que se han considerado para la realización de la cuantificación y de la clasificación han sido, de forma exclusiva, aquellos que guardan una relación directa con el ámbito de la moda. Esto conlleva que el resto de extranjerismos que se han encontrado y que no estaban relacionados con dicho tema no se han tenido en cuenta. Así pues, los vocablos que aluden a otros ámbitos, aunque puedan guardar una estrecha relación con el de la moda, como es el caso del ámbito de la belleza, por ejemplo, no se encuentran dentro de los analizados en este estudio.

Otro asunto que se ha de mencionar es que este estudio es sincrónico, lo que supone que las palabras que se han clasificado como extranjerismos con el objeto de su análisis son aquellas que se catalogan como voces foráneas en la actualidad. En consecuencia, el criterio que se ha seguido es lexicográfico y, por lo tanto, se ha comprobado si las voces están incorporadas en los diccionarios y con qué marcación están registradas, si en cursiva o letra redonda.

Otra cuestión que se ha de destacar es que el presente trabajo incluye el análisis de los préstamos según su idioma de procedencia y su ámbito. Por otro lado, la frecuencia con la que han aparecido los préstamos también ha sido otro factor que se ha tenido en cuenta. Además, es preciso dejar claro que los términos que hacen referencia a nombres propios (como sucede en el caso de marcas, premios o los nombres de las películas, entre otros) y los eslóganes que aparecen en camisetas, por ejemplo, no se han considerado como objeto de estudio y, por lo tanto, no se han tenido en cuenta. En lo que respecta a la frecuencia de uso de las palabras, y más en concreto, a la de las unidades léxicas individuales que también se encuentran dentro de sintagmas nominales, la frecuencia de estas está integrada tanto por el número de veces que se ha usado de forma individual como por el número de veces que se ha encontrado dentro de un sintagma nominal en los artículos analizados.

Como ya se ha explicado previamente, los únicos términos especializados que se han considerado tanto para la abstracción como para la representación de datos en gráficos han sido los relacionados con el mundo de la moda. Esto supone que los préstamos que conforman este estudio no son los únicos extranjerismos que contenían los artículos analizados. Por otro lado, también hay que destacar que en ciertas ocasiones se puede

apreciar que existen variaciones en lo que respecta a la tipografía de una misma unidad léxica (*low costo come back*son un ejemplo de ello). No obstante, en lo que respecta a la cuantificación de los datos, estas unidades cuentan como una sola. En otras palabras, se considera que *come backy come-back* conforman una única unidad, ya que se trata de la misma palabra y solo cambia su tipografía.

Otra cuestión que ha de explicarse es que, en lo relativo a los préstamos que se han adaptado a la lengua meta (para lo que hay que comprobar si el diccionario correspondiente de dicho idioma los ha incluido como propios), estos términos solo forman parte del análisis cuando conservan su grafía original. Un ejemplo de esto es *cabas* y *cabás*. Como se puede observar, es la misma palabra, pero una grafía está adaptada a la propia de la lengua española (*cabás*) mientras que la otra es propia de la lengua de origen (*cabas*). En consecuencia, en este estudio se han contabilizado de forma exclusiva las veces que se observa *cabas*, puesto que es la grafía original.

Asimismo, la última cuestión que se ha de indicar está relacionada con el hecho de que las diferentes épocas del año en las que se publican las revistas están vinculadas a la aparición o no aparición de determinadas palabras y, con ello, la presencia de voces extranjeras. Por consiguiente, esto implica que el simple hecho de que las muestras que conforman este estudio se corresponden con los meses de marzo y abril influencia la presencia o no de ciertos términos a la vez que su frecuencia.

Por último, se elaboró un glosario terminológico que incluye la definición de los términos, un ejemplo del mismo, si están aceptados por la RAE o no, el equivalente que se utiliza en los otros dos idiomas y una fotografía, en caso de ser posible. Para la creación de este glosario, se ha contado con las definiciones que se encuentran en distintas fuentes, como son la RAE, Fundéu, *Oxford English Dictionary* y *Merriam-Webster Dictionary*. Pese a que se ha intentado reducir el número de fuentes a las mínimas posibles, no siempre ha sido posible debido a la falta de recursos fiables actualizados, lo que ha hecho que en ocasiones se haya tenido que recurrir a otros recursos como revistas o artículos de periódicos que versan sobre esta temática.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Antes de comenzar nuestro análisis creemos conveniente señalar que para nuestro estudio no se han tenido en cuenta muchos de los términos que tienen su origen en otras lenguas, ya que hoy en día se consideran propios del español. Nos referimos a los denominados «préstamos históricos», como los términos de origen francés *blusa*, *moda*, y *pantalón*, de uso muy frecuente en español. También *babucha*, un «calzado ligero y sin talón» (RAE, 2017), que el español tomó prestado del francés, aunque este lo había importado del árabe *bābūš*, y este a su vez del persa *pāpuš*. El término genérico *zapato* también es de origen extranjero, concretamente del turco y las palabras *alpargata* y *albornoz* las tomamos del árabe, aunque este último ya la había importado del griego βίρρος *bírrros*. No obstante, como indicamos, este tipo de términos no forman parte de los datos analizados en el presente artículo.

Dentro de los préstamos que sí hemos considerado objeto de estudio cabe, en primer lugar, clasificarlos según el ámbito temático al que pertenecen. Así pues, en el siguiente gráfico recogemos todas las categorías que hemos establecido:

Gráfico1

Extranjerismos en España según ámbito temático



Como se puede observar, son muchas las categorías halladas, por lo que solo nos referiremos a las primeras tres. La categoría con más préstamos (35) es la de «descriptores de prendas, accesorios, marcas o personas», en la que se encuentran unidades léxicas como las siguientes:

Tabla 1

Descriptores de prendas, accesorios, marcas o personas.

VOCABLO	Ejemplo en contexto
Babydoll	De manera inevitable, nos recuerda al vestido <i>babydoll</i> , creado por su maestro, Cristóbal Balenciaga (Marie Claire España, marzo 2018).
Activewear	El lujo explota el 'activewear' a precios desorbitados con el beneplácito de la clientela, que paga mil euros por un chándal sin arquear una ceja (Marie Claire España, abril 2018).
Off the shoulders	Si deseas llevar una tendencia muy sexy, los vestidos "off the shoulders" serán la solución (Cosmopolitan España, marzo 2018).
Oversize	Luce una mirada de ensueño con este modelo oversize de Gucci (220 €) con aires setenteros (Marie Claire España, marzo 2018).

Veamos ahora a qué nos referimos con cada uno de estos descriptores. En primer lugar, el término *babydoll* se aplica al vestido mini con corte debajo del pecho y que cae con vuelo. En segundo lugar, el término *activewear* engloba toda la ropa diseñada para usarse mientras se hace deporte o en actividades al aire libre. Por su parte, el término *off the shoulders* lo encontramos principalmente referido a vestidos (aunque también a blusas) que no cubren los hombros. Por último, mediante el término *oversize* se hace referencia al uso de una prenda de vestir de una talla mayor que la necesaria.

La segunda categoría con más préstamos es la de «prendas de ropa», que cuenta con 30 términos. Para ejemplificar esta categoría nos ha parecido interesante referirnos a la variada terminología empleada para hacer referencia a «pantalones», tal y como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 2
Prendas de ropa

VOCABLO	Ejemplo en contexto
Jeans	Y si eres fiel a los básicos pitillos, prueba a incluirles unos rotos a tus jeans negros (Marie Claire España, marzo 2018).
Boyfriend	Si el boyfriend es el que mejor te sienta, deberías probar con este diseño más básico (Marie Claire España, marzo 2018).
Culottes	Si estás buscando un pantalón negro que no sea jeans, estos culottes pueden encajar tanto en los looks más arreglados, como para darle otro toque a esa camiseta básica que tanto te gusta (Marie Claire España, marzo 2018).
Leggings	Con el negro como base, el color granate y el bronce hacen los remates, dando como resultado un body, unos leggings, un mono, una toalla-poncho y varios accesorios que son pura tendencia para estar perfecta en la playa (Cosmopolitan España, marzo 2018).
Shorts	Y sí, este año volverán a reinar el estilo <i>boho</i> , los vestidos largos y vaporosos y las combinaciones de <i>shorts</i> vaqueros con botines (Cosmopolitan España, abril 2018).

Encontramos el ya habitual término *jeans* como sinónimo de los clásicos pantalones vaqueros y también otros términos más específicos como *boyfriend*, un pantalón de mujer (generalmente vaquero) que tiene corte masculino. Por su parte, los *culotes* son también pantalones de mujer, de corte hasta la rodilla y que han sido cortados tomando la medida de las piernas enteras para simular una falda. Se trata de un término de origen francés y que el DRAE recoge, pero con sus significados tradicionales «braga femenina que cubre parte del muslo» y «pantalón corto y ajustado, de tejido elástico, que usan los ciclistas». En cuanto a los *leggings*, estos son pantalones elásticos y ajustados. Esta prenda encuentra sus antecedentes en los antiguos *leguis* que el DRAE (2017) define como «polaina de cuero o de tela, de una sola pieza». FUNDÉU (2015) recomienda sustituir el anglicismo por el término español *mallas*. Por último, el término de origen inglés *shorts* se aplica a los pantalones cortos.

La tercera categoría con mayor número de préstamos se corresponde con «tipos de estilos», que cuenta con 27 términos:

Tabla 3
Tipos de estilos

VOCABLO	Ejemplo en contexto
Bling-bling	En un momento en que la moda abraza la faceta más barroca de los noventa, con su inspiración deportiva, subling-bling y colores sensacionales, razón no le falta a Ann-Sofie Johansson (Marie Claire España, abril 2018).
boho	Para un estilo más boho añádele unos botines más cañeros y una blusa llamativa (Marie Claire España, marzo 2018).
Casual	El fular es sin duda alguna el principal, perfecto y cómodo, aporta un toque de elegancia a los looks más casual (Marie Claire España, abril 2018).
Pin-up	Marilyn nos enamoró hace más de 60 años con su modelo pin-up que marcó un hito en la moda (Marie Claire España, marzo 2018).

El término *bling bling* hace referencia al tipo de moda acuñada por el *hip-hop* y que se caracteriza por un uso excesivo de prendas de bisutería y otros ornamentos. El término *boho* se aplica al estilo de vestir de carácter bohemio, mientras que *casual* se usa para hacer referencia a un estilo que no se atiene a la norma formal de corrección de determinados entornos. Por último, *pin-up* hace referencia a un tipo de estilo femenino que se puede considerar sugerente.

4.1. Vocablos más frecuentes

Una vez clasificados los términos por categorías temáticas, quisimos ver también cuáles eran los que se repetían con mayor frecuencia. Entre los más frecuentes encontramos *look* (677), *jeans* (68), *denim* (59) y *shorts* (57).

En relación con las revistas, constatamos que la que más voces foráneas emplea es *Marie Claire España* (1525 préstamos), seguida por *Cosmopolitan España* (539) y por último *L'Officiel España* con 212 extranjerismos.

4.2. Marcación

Uno de los principales problemas que encontramos desde el punto de vista del traductor o del redactor de moda es la inconsistencia en cuanto a la marcación de las voces foráneas, pues podemos encontrar un mismo término marcado de diversas formas incluso dentro de la misma revista y del mismo número. Para ilustrar esta problemática tomamos como ejemplo el término *look*.

Tabla 4.1.
Marcación de los extranjerismos en textos en español

VOCABLO	Ejemplo en contexto
Looks	Sin embargo, ahora parece que se hace realidad, suben las temperaturas, el sol se instala en las calles y por fin podemos empezar a lucir nuestros looks primaverales (Cosmopolitan España, abril 2018).
'Look'	Queremos el 'look' de Selena Gómez para llevarlo cada día esta primavera (Cosmopolitan España, abril 2018).
Look	Puede que haya competencia entre sus <i>looks</i> pero, sin duda, el de Selena Gómez es uno de nuestros favoritos (Cosmopolitan España, abril 2018).

Como podemos apreciar en los ejemplos no parece haber consistencia a la hora de marcar el término, pues comprobamos que aparece indistintamente en redonda, en cursiva o con comillas. A simple vista podría parecer que se deba a que su uso no esté sistematizado por la RAE, pero lo cierto es que esto es falso, pues la RAE (2017) ya recoge este término con el significado de «imagen o aspecto de las personas o de las cosas, especialmente si responde a un propósito de distinción» e indica que se trata de una voz procedente del inglés. Por lo tanto, si tenemos en cuenta las recomendaciones del *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005) en el que se indica que aquellas palabras extranjeras que mantengan su pronunciación y grafía original (como es el caso del término que nos ocupa) deberán marcarse en cursiva o entre comillas, con el fin de hacer patente que no se trata de un término español. Así pues, basándonos en estas indicaciones solo podríamos considerar correctos el segundo y tercer ejemplo.

Por otro lado, cabría también reflexionar sobre el uso de este término, pues tal y como indica FUNDÉU (2017) contamos en nuestro idioma con términos que designan esa misma realidad, tales como *apariencia*, *conjunto* o *vestimenta*.

En relación con esta problemática encontramos diversos ejemplos. En primer lugar, constatamos el abundante uso del término inglés *celebrities* (también con las variantes *celeb* y *celebs*) que ha pasado a sustituir a nuestros tradicionales *famosos* o *personas famosas*. Siguiendo con la categoría de personas, las revistas de moda hablan habitualmente de la figura del *personal shopper*, un término de origen inglés y que hace referencia a una persona que se dedica a ayudar a sus clientes en la elección y compra de prendas de vestir, accesorios, etc. y para el cual FUNDÉU (2015) nos propone el uso de alguno de los siguientes equivalentes: *asesor personal en compras*, *asesor de estilo* o *asesor de imagen*.

También es frecuente el término *influencer* aplicado a una persona que tiene la capacidad de influir en los compradores potenciales de un servicio o un producto mediante la recomendación de ese artículo en las redes sociales.

Tabla 4.2.
Marcación de los extranjerismos en textos en español

VOCABLO	Ejemplo en contexto
Influencer	Puede que te suene el nombre de esta marca adorada por la <i>influencer</i> Lovely Pepa (Marie Claire España, marzo 2018).

A este respecto, FUNDÉU (2016) indica lo siguiente: «Las voces españolas *influidor*, correctamente formada a partir del verbo *influir* ('ejercer predominio, o fuerza moral'), e *influnciador* (a partir de *influnciar*), pueden sustituir perfectamente al anglicismo *influncer*». No obstante, si se optase por emplear el término extranjero, lo adecuado sería emplearlo en cursiva o en comillas, tal y como ya vimos que recomendaba el *Diccionario Panhispánico de Dudas*.

Dentro de la terminología propia de las prendas de vestir o accesorios encontramos otros ejemplos característicos que también cuentan con un equivalente en español, pero que, sin embargo, las revistas emplean como voces extranjeras. Por ejemplo, el término *clutch* se usa en referencia a un bolso o cartera de pequeño tamaño pensado para llevar en la mano y a lo que en español tradicionalmente se ha denominado *bolso de mano*, *cartera de mano* o incluso *bolso de fiesta*. También *sneaker* o *sneakers* como sinónimo de calzado deportivo y para lo que también contamos con un equivalente en español, *zapatillas deportivas* o simplemente *deportivas*.

Dentro de los tejidos destaca el uso del término *patchwork* con el significado de un tejido que se elabora cosiendo por los bordes entre sí pequeñas piezas de tejido (FUNDÉU 2015) y que en el marco de la artesanía textil española se conoce como *almazuela*, un término que en su momento se tomó prestado de la voz árabe *almazala*, que en el siglo X se utilizaba en Castilla para designar al cobertor de cama.

Otro término que hace referencia al tejido es el *crochet*, término de origen francés que se refiere a la labor de punto que se hace con aguja de gancho, y para el cual, a pesar de existir una adaptación gráfica *croché*, contamos también con el equivalente *ganchillo*.

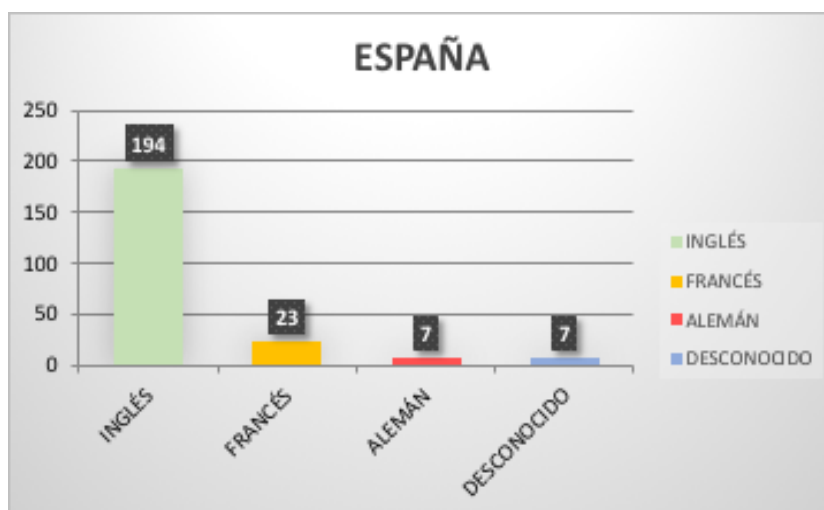
Asimismo, cabe mencionar el término *denim*, otro tejido que además aparecía como el tercer término más utilizado y que se aplica a un tejido de algodón que se utiliza principalmente para la confección de ropa vaquera. Se trata de un término que proviene de la ciudad francesa Nimes, pues fue allí precisamente donde se creó este tejido. Así, el término *tejido de Nimes* derivó en *tejido denim*.

5. CONCLUSIONES

De acuerdo con los datos obtenidos de nuestro corpus comprobamos que los extranjerismos más frecuentes en las revistas de moda españolas son aquellos que proceden del inglés. En segundo lugar, se encuentran los galicismos. Asimismo, encontramos casos esporádicos de préstamos de origen germánico, así como casos cuya procedencia no se ha podido determinar.

Gráfico 2

Extranjerismos en revistas de moda españolas según el idioma de procedencia



Estos datos nos permiten afirmar que actualmente el inglés constituye el idioma de la moda por excelencia, pues vemos que la mayoría de los términos extranjeros que importamos proceden de dicha lengua. Las razones de este fenómeno son desconocidas, pero es probable que la gran velocidad a la que avanzan las tendencias sea en parte el motivo, pues se hace necesario dar nombre a nuevas realidades y, además, muchas no acaban permaneciendo el tiempo que sería necesario para lograr acuñar un término en la lengua receptora. Así pues, en un gran parte de las ocasiones el uso de extranjerismos se debe a que no existe un término que haga referencia al concepto que se quiere mencionar.

No obstante, tal y como vimos, cabe también destacar que en algunos casos observamos el empleo de una voz foránea a pesar de que en español sí contamos con un equivalente. En estos casos las razones esgrimidas anteriormente no tendrían validez y podemos pensar que se trata de un uso puramente estilístico, que pretende dotar a la revista de un aire moderno. Asimismo, en otros casos los motivos pueden obedecer al logro de una economía del lenguaje, por ejemplo, el uso de *fashion weeken* lugar de *semana de la moda*.

Por último, hay que indicar la falta de sistematización en cuanto a la marcación tipográfica de los extranjerismos. Como pudimos ver, las revistas utilizan las voces extranjeras indistintamente en redonda, cursiva o comillas. Desde el punto de vista del redactor o del traductor esto plantea un problema, pues no existe consistencia en cuanto al uso de la marcación y la mayoría de las veces no se siguen las recomendaciones de los organismos reguladores. Por este motivo, en nuestro estudio hemos llevado a cabo un glosario en el que se incluyen todos los extranjerismos encontrados en nuestro corpus y que pretende servir de ayuda a todo aquel profesional de la lengua que necesite documentarse y escribir sobre el tema de la moda. Por cuestiones de espacio y formato no podemos incluirlo como anexo, pero sí proporcionamos una tabla con la lista de extranjerismos detectados en el corpus analizado.

6. BIBLIOGRAFÍA

CASTILLO FADIC, M. N. 2002. «El préstamo léxico y su adaptación: un problema lingüístico y cultural». *Onomázein*, 7, 469-496.

CLAVERÍA, G. y TORRUELLA, J. 1993. «Formación de términos en los léxicos especializados de la lengua española». *Curso práctico sobre el procesamiento de la terminología*, 315-349.

ESTORNELL, M. 2012. «Préstamos del inglés en revistas femeninas: entre la necesidad denominativa y la estrategia pragmática». *Pragmalingüística*, 20, 61-91.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. 2009. *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*. Madrid: Edinumen.

GÓMEZ CAPUZ, J. 2000. *Anglicismos léxicos en el español coloquial*. Cádiz: Universidad de Cádiz

GÓMEZ CAPUZ, J. 2005. *La inmigración léxica*. Madrid: Arco Libros, S.L.

GÓMEZ CAPUZ, J. 2009. «El tratamiento del préstamo lingüístico y el calco en los libros de texto de bachillerato y en las obras divulgativas». *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 17,1-24.

GUERRERO, G. 1995. *Neologismos en el español actual*. Madrid: Arco Libros S.L.

HAUGEN, E. 1950. «The Analysis of Linguistic Borrowing». *Linguistic Society of America*, 26/2, 210-231.

SALA, M. 1988. *El problema de las lenguas en contacto*. México: UNAM.

6.1. Revistas analizadas

Revista *Cosmopolitan* España. Consultado en <https://www.cosmopolitan.com/es/>

Revista *L'Officiel* España. Consultado en <https://www.lofficiel.es/>

Revista *Marie Claire* España. Consultado en <https://www.marie-claire.es>

6.2. Referencias lexicográficas

FUNDÉU. 2015. «Glosario de la moda». Recuperado 30 mayo 2018 de <https://www.fundeu.es/wp-content/uploads/2015/03/glosarioModaFundeu.pdf>

FUNDÉU. 2016. «Influidor, alternativa a influencer». Recuperado 30 mayo 2018 de <https://www.fundeu.es/recomendacion/de-moda-mejor-que-trendy/>

FUNDÉU. 2017. «Look, alternativas en español». Recuperado 30 mayo 2018 de <https://www.fundeu.es/recomendacion/look-alternativas-en-espanol/>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 2017. *Diccionario de la Lengua Española* (23ª ed.). Consultado en <http://www.rae.es/>

7. ANEXO

Este anexo incluye la clasificación de los extranjerismos encontrados en las revistas de España, según su ámbito temático:

Tabla 5
Extranjerismos en revistas de España

CATEGORÍA	EXTRANJERISMOS ENCONTRADOS
Accesorios (sin contar bolsos y joyas)	bandana, carré, scrunchy
Apariencia	look, look casual, look british, outfit, total black, total look, total look denim, total look jean, total white, working look
Artículos o personas en tendencia	it bag, it girl
Bolsos	bowling, cabas, candy, clutch, minaudière, paper bag, plastic bag, pliage, shopper, tote
Calzado	dad shoes/dad sneakers, granny shoes, kitten heels, mule, oxfords, peep toe/peep toes, plimsolls, pump, slip-on, slippers, sneakers, stiletto, ugly shoes
Categorías de ropa	Activewear, menswear, separates, sportswear
Colores y tonos	beige, camel, cherry tomato, khaki, nude
Descriptores de prendas, accesorios, marcas o personas	babydoll, bandeau, bar, bateau, bling-bling, blue jean, boot cut, boyfriend, cat-eye, cool, crop/cropped, curvy, halter, fake, flare, low/low cost, mom fit, no boyfriend, off the shoulders, over the knee, oversize, palazzo, perkins, plus size, prêt-à-porter, push-up, regular, sexy, skinny, slim, slim fit, slim mom, trendy, vintage, wrap
Estampados	animal print/print animal, polka dots, patch/patchwork, print, tie-dye, vichy
Expresiones	come-back, coming soon, faux pas, has been, haut de gamme, must/must-have, nec plus ultra, sold out, too much
Eventos y aspectos relacionados con estos	after party, backstage, casting, dress code, fashion week, fitting, shooting, show
Forma y lugar de confección	DIY/do it yourself, made in Amancio, made in Spain, made in China
Frases célebres	Shopping is my cardio
Joyas	Charm, choker, ear cuff, piercing
Locales	boutique, flagship, maison, outlet, pop up/pop-up store,
Personas	Blogger, celeb/celebrity, fashion icon, fashion influencer, fashion victim, fashionista, femme fatale, influencer, instagramer, personal shopper, working girl, youtuber

Prendas	biker, blazer, body, bomber/bomber jacket, bralette, cardigan, corset, crop top, culotte, jeans, jeans boyfriend, jeans crop, jeans straight, jogger, leggings, LBD/little black dress, LWD/little white dress, marinière, memorie t-shirt, pencil skirt, skinny jeans, sleep dress, mom jeans, monokini, sweat, tankini, trench/ trench coat, pantys, short/shorts, trikini
Tallas	M, S, XL, XXL, XXS
Tela y material	cashmere, crochet, denim/denim blue, jacquard, plumetti, tweed
Tendencias o movimientos o fenómenos	athleisure, bathleisure, body positive, color block, fast fashion, finger piercing, mix and match, mix and no match, slow fashion, streetstyle, topless
Términos generales	fashion, glamour, shopping
Tipos de estilo	boho, boho-chic, bridal, casual, casual-chic, country, cowboy, high & low, hip hop, hippie, hippie-chic, indie, kitsch, lady, minimal, preppy, pin-up, retro, retro sport, rock, rock and roll, shabby, sport, sportif, sporty, sporty-chic
Otros	claim, cut out, fashion film, hit, flow, glitter, personal packaging, pilletes, semi-couture, stock, vestido-freak, wardrobe detox, wishlist

Carmen RAMOS y Pilar SALAMANCA: «La mediación como forma de comunicación para el aprendizaje de la lengua y como competencia profesional»

Hochschule für Angewandte Sprachen SDI München

carmen.ramos@sdi-muenchen.de

pilar.salamanca@sdi-muenchen.de

Resumen. En el presente artículo ponemos de relieve la importancia de la mediación como acto de comunicación colaborativo y reflexivo, como competencia profesional y como herramienta de aprendizaje de la lengua. Para ello exponemos los presupuestos teóricos más importantes al respecto y presentamos una tarea para el aula universitaria de español que se enmarca en un curso dedicado enteramente a la mediación. Nuestra propuesta considera dimensiones sociales, culturales y comunicativas de la mediación e incluye procesos importantes de reflexión por parte de los alumnos sobre las tareas realizadas en el aula y sobre la mediación en sí como forma de comunicación. El papel del docente se centra en diseñar, organizar y guiar estos procesos.

Palabras clave. Mediación, competencia profesional, enfoque comunicativo, español con objetivos profesionales, español con objetivos universitarios.

Résumé. Dans cet article, nous soulignons l'importance de la médiation en tant qu'acte de communication collaborative et réflexive, en tant que compétence professionnelle et en tant qu'outil d'apprentissage de la langue. Pour ce faire, nous exposons les hypothèses théoriques les plus importantes à cet égard et présentons une tâche pour la classe universitaire espagnole qui fait partie d'un cours entièrement consacré à la médiation. Notre proposition prend en compte les dimensions sociales, culturelles et communicatives de la médiation et comprend des processus importants de réflexion des étudiants sur les tâches effectuées en classe et sur la médiation elle-même en tant que forme de communication. Le rôle de l'enseignant est axé sur la conception, l'organisation et la direction de ces processus.

Mots-clés. Médiation, compétence professionnelle, approche communicative, espagnol sur objectif professionnel, espagnol sur objectif universitaire.

1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos 30 años de avances en la didáctica de las lenguas y, en concreto, del español como lengua extranjera (ELE), se puede constatar un doble consenso que se refiere, por una parte, a que el objetivo prioritario en el aula de ELE es el aprendizaje de la comunicación y, por otra, que dicho aprendizaje se da poniendo en marcha en el aula procesos de comunicación representativos de aquellos que se dan fuera de la misma. Como afirma LITTLEWOOD: "la enseñanza de idiomas se ha de ocupar de la realidad: de la realidad de la comunicación tal como tiene lugar fuera del aula y de la realidad de los estudiantes tal como son fuera y dentro del aula". (LITTLEWOOD, 1998: 91) Este es, por tanto, el marco didáctico general en el que se encuadra la presente propuesta: la necesidad de aprender a comunicarse comunicándose. Aplicándolo al ámbito de la mediación, esto quiere decir que nuestra propuesta se basa en la idea de que se aprende a mediar mediando.

El término "mediación" aparece en multitud de contextos con significados variados que van desde la mediación lingüística hasta la mediación cultural, de conflictos o incluso pedagógica, tal y como promueve el enfoque sociocultural del aprendizaje. En este artículo nos referiremos exclusivamente a la mediación lingüística, que no se refiere solamente al uso de la lengua, sino que implica, asimismo, entre otras, la competencia intercultural, puesto que es "a process of learning to 'read' a new linguistic and cultural system and transfer these meanings to another linguistic and cultural system". (KOHLENER,

2015: 4). No obstante, esta no es la única competencia involucrada, como se verá en nuestra propuesta de aula. Su complejidad prevé que los estudiantes tengan que activar diferentes competencias para realizar la tarea con éxito.

Las necesidades de comunicación en un mundo globalizado y con amplios movimientos migratorios, en el que se puede apreciar una creciente diversidad lingüística y cultural, pueden llevarnos a pensar que el inglés como lengua global sea la solución a dichas necesidades. Por otra parte, los datos indican que el español juega un papel de creciente importancia, que se refleja tanto en el número de hablantes nativos como en las cifras de aprendices en todo el mundo (INSTITUTO CERVANTES, 2018). Por tanto, podemos considerar que, al menos de momento y en un futuro próximo, se dará la necesidad de mediar entre el español y otras lenguas. El MCER (CONSEJO DE EUROPA: 2002) no parte tampoco de una absoluta primacía del inglés e introduce por ello la noción de plurilingüismo en contraposición a la de multilingüismo. El volumen complementario al MCER (COUNCIL OF EUROPE: 2018) retoma y amplía el concepto de plurilingüismo, que implica que cada persona maneja distintas lenguas a diferentes niveles, que estas interactúan entre sí y que, por tanto, dicha persona puede recurrir a ellas con el objetivo de comunicarse de forma eficaz en una situación determinada y con un interlocutor concreto (CONSEJO DE EUROPA, 2002: 4). Por tanto, deberá estar en condiciones de realizar tareas de mediación en los diferentes ámbitos que prevé el MCER: público, personal, educativo y profesional (ídem: 15).

Consideramos que la mediación es una actividad comunicativa necesaria fuera del aula, por ejemplo, en contextos profesionales, pero también propicia la comunicación dentro del aula. Junto con la interacción, la expresión y la comprensión, tanto orales como escritas, la mediación es una actividad de la lengua que el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) ya en su primera versión (CONSEJO DE EUROPA: 2002) considera parte esencial de la comunicación. Por lo tanto, las actividades de mediación son adecuadas para cumplir el principio ya mencionado de aprender a comunicarse comunicándose.

En el presente artículo partimos, por tanto, de la consideración de la mediación como acto de comunicación y ofrecemos en primer lugar un marco teórico en el que se encuadra dicha idea central. A continuación, exponemos las distintas dimensiones que comporta trabajar la mediación como tarea de aprendizaje y como competencia profesional en el aula universitaria de español con fines profesionales, incluyendo una dimensión de reflexión a diferentes niveles. Para ilustrar dicho trabajo presentamos en el siguiente apartado un curso de mediación y una de sus tareas en la que, a partir de un input en la lengua meta, los mismos alumnos han de desarrollar criterios de mediación de conceptos con alta carga cultural. Terminamos con unas conclusiones en torno al tratamiento de la mediación en el aula de ELE.

2. LA MEDIACIÓN COMO ACTO DE COMUNICACIÓN COLABORATIVO Y REFLEXIVO

Como hemos mencionado, la mediación aparece ya en la primera versión del MCER (CONSEJO DE EUROPA: 2002) como una de las actividades de la lengua esenciales para la comunicación y para el aprendizaje de lenguas. Se define como un proceso, en el que el usuario de la lengua no produce sus propios significados, sino que actúa "como un canal de comunicación (a menudo, pero no necesariamente, en distintas lenguas) entre dos o más personas que por un motivo u otro no se pueden comunicar directamente". (ídem: 60) Por tanto, su tratamiento en dicha publicación clave para la enseñanza de lenguas extranjeras gira de modo casi exclusivo en torno a la traducción y la interpretación como actividades de mediación escrita y oral respectivamente, añadiendo

de forma marginal actividades complementarias como resumir y parafrasear (id: 97). En torno a dichas actividades centrales, el MCER propone actividades y estrategias de mediación (id: 85-86), aunque todavía no lo suficientemente desarrolladas.

La nueva versión del MCER en su volumen complementario (COUNCIL OF EUROPE, 2018) reconoce plenamente la relevancia de la mediación y la trata de forma amplia. Este documento define la mediación como un proceso a través del cual se crean condiciones para que se puedan dar la comunicación y la colaboración; para ello se trata también de abordar y solventar posibles conflictos y tensiones que puedan surgir (idem: 106). Las características más importantes de la mediación están reflejadas aquí:

In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation). The focus is on the role of language in processes like creating the space and conditions for communicating and/or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form. The context can be social, pedagogic, cultural, linguistic or professional. (idem: 103)

Se trata, por una parte, de un proceso comunicativo y social, puesto que está basado en la interacción y en la consideración de los participantes como agentes sociales y, por otra, de un proceso de índole intercultural, puesto que sus implicaciones van más allá de la lengua y presuponen una sensibilización del mediador con las culturas entre las que media. Además, de forma coherente con el trabajo del MCER (2002, 2018), cuyo enfoque es claramente procesual, el aprendiz de lengua es considerado usuario de pleno derecho de la misma que contribuye a transmitir e incluso construir significados en la situación de mediación en los ámbitos social, educativo, cultural, lingüístico y profesional. La mediación puede darse entre dos lenguas (mediación interlingüística), pero también dentro de una misma lengua (mediación intralingüística)¹. La responsabilidad del mediador es notable, puesto que es el que crea condiciones para que se dé la comunicación entre personas que, de otro modo, no podrían comunicarse entre sí. Para ello, tiene que adoptar un papel activo, no solo porque ha de colaborar con los otros participantes en la situación comunicativa con el fin de poder transmitir nuevos significados de forma adecuada, sino también porque incluso ha de animarlos a que comprendan y construyan nuevos significados.

El volumen complementario al MCER (COUNCIL OF EUROPE, 2018) supone una aportación crucial, puesto que propone una serie de actividades y de estrategias de mediación con sus correspondientes descriptores, que hacen posible el principio de autoevaluación que ya proponía la primera versión del MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2002) para otras actividades comunicativas.

Las actividades de mediación propuestas por el MCER (COUNCIL OF EUROPE, 2018) son tres:

- Mediar un texto
- Mediar conceptos
- Mediar la comunicación

No presentamos aquí de forma exhaustiva la propuesta del MCER (véase para ello el cuadro sinóptico que aparece en la página 104 del documento), pero sí destacamos un

¹ Este tipo de mediación se realiza en una sola lengua. Puede suponer, por ejemplo, un cambio de registro, por ejemplo, cuando se hace accesible un texto altamente científico a un grupo meta sin conocimientos especializados en ese tema.

requisito importante que hay que tener en cuenta para realizar dichas actividades con éxito: la necesidad de desarrollar inteligencia emocional, necesaria para percibir e interpretar los puntos de vista y las emociones de los otros participantes en la situación comunicativa (ídem: 106), imprescindible para alcanzar una verdadera colaboración en la situación de mediación.

Desde la perspectiva que estamos desarrollando de considerar la mediación como un acto de comunicación colaborativo complejo y puesto que nos parece relevante para la enseñanza del español con fines profesionales en general y para la propuesta práctica que ofrecemos más adelante en particular, nos detenemos brevemente en una de las actividades de mediación propuestas en el MCER, dentro de la mediación de conceptos: liderar el trabajo en equipo, que implica gestionar la interacción en pleno y en grupos de diferente tamaño e impulsar el trabajo conceptual, es decir, proporcionar el andamiaje necesario para que otros participantes en la comunicación puedan construir sus propios conceptos (id: 120-121). Desde la perspectiva de los procesos de aprendizaje que consideramos que debería potenciar la universidad, estas actividades implican la adquisición de competencias esenciales en el mundo profesional.

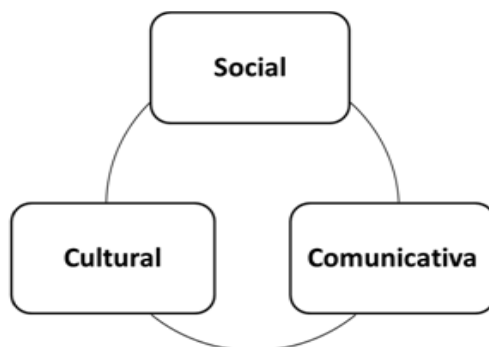
En cuanto a las estrategias de mediación, el MCER explicita dos en concreto: estrategias para explicar un nuevo concepto y estrategias para simplificar un texto (id: 126-129). La primera de ellas es especialmente relevante para la propuesta práctica que haremos más adelante.

Como ya hemos expuesto, la responsabilidad del mediador es notable, puesto que se encarga de crear condiciones que posibiliten la comunicación. Esta actividad exige activar no solo el conocimiento de la lengua, sino también una serie de competencias complejas, como se verá más adelante en la propuesta de aula. Por lo tanto, es fundamental que el aprendiz active los conocimientos implícitos y los presupuestos necesarios para mediar en una situación determinada y eso se hace posible mediante la reflexión sistemática (MCCONACHY, 2018: 41). En palabras de este autor: «If learners are to develop agency to put the target language to use for their own purposes – which are not just linguistic but also social – then the development of meta-pragmatic awareness is an important tool for helping develop that agency». (ídem: 47) Esta toma de conciencia metapragmática es la que ayuda a que el aprendiz se sensibilice ante las relaciones entre lengua y cultura, facilitando así su interpretación del acto comunicativo y contribuyendo asimismo al desarrollo progresivo de su perspectiva intercultural sobre el uso de la lengua (id: 48). Retomaremos esta dimensión reflexiva al exponer nuestra propuesta de aula.

3. LA MEDIACIÓN COMO COMPETENCIA PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

De acuerdo con lo visto hasta ahora, entendemos la mediación como una tarea compleja, ya que requiere la activación de competencias relacionadas con distintos ámbitos y que podemos clasificar en las dimensiones social, cultural y comunicativa, que como muestra la ilustración, consideramos estrechamente relacionadas y difícilmente separables.

Figura 1
Dimensiones de la mediación en cuanto a las competencias requeridas



Las propuestas de aula deben permitir a los alumnos desarrollar estas diferentes habilidades, para lo que son necesarias no solo actividades de práctica, sino también la reflexión continua por parte de los alumnos y guiada por los profesores, sobre los procesos, estrategias y conocimientos que han desempeñado un papel importante en esas actividades. La tarea que presentamos a continuación se encuadra en un curso completo dedicado específicamente a este acto comunicativo para estudiantes universitarios, es decir para alumnos que se están preparando para su futuro profesional.

Para permitir entender mejor nuestra propuesta de curso y el ejemplo que presentaremos a continuación, ofrecemos en el recuadro adjunto las informaciones básicas sobre el programa y el perfil de los estudiantes que participan en el curso.

Tabla 1
Informaciones básicas sobre el programa en el que se ofrece el curso de mediación

Carrera	Grado en Comunicación Económica Internacional
Necesidades de uso	Contextos profesionales plurilingües e interculturales.
Nivel de español	B1+ / B2
Número de estudiantes del grupo	Máx. 20
Duración del curso	1 semestre (de octubre a enero), sesiones semanales de 2 horas y 15 minutos

Como puede verse, se prepara a los alumnos para contextos profesionales generales, por lo que los posibles contextos y necesidades de uso pueden ser muy variados (relaciones con clientes o proveedores, comunicación interna en la empresa, sectores diversos, interacciones orales o escritas, comunicación online u offline...). En consecuencia, el curso debe prever tareas de muy diferente índole. Para el diseño de las mismas y, por tanto, para la reflexión en grupo guiada por las profesoras, consideramos diferentes aspectos, a los que haremos referencia a continuación.

3.1. Dimensión social

Cada situación comunicativa se desarrolla en un contexto específico, que determina el desarrollo y los retos de la mediación. En esta categoría encontramos factores como el momento y el lugar en que se realiza la mediación (que puede no ser el mismo para todos

los participantes) o cualquier otro elemento extraverbal, como el formato del documento, si la mediación es escrita. Asimismo, son fundamentales la personalidad de los participantes, las jerarquías o relaciones que haya entre ellos y la información que comparten sobre el tema objeto de la mediación.

El mediador debe ser capaz, por un lado, de percibir la importancia de todos estos factores y, por otro, de gestionarlos, reto especialmente importante si se tiene en cuenta que no siempre es posible prepararse para el acto de mediación y que habrá ocasiones en que no se conocerá a las partes entre las que hay que mediar.

3.2. Dimensión cultural

No menos importantes son los aspectos culturales, que abarcan desde la identidad cultural de las personas participantes y su experiencia en interacciones plurilingües hasta las características específicas de la cultura de las instituciones a las que pertenecen. Todo ello influye directamente en la forma de interpretar los contenidos de las interacciones por parte de los interlocutores, así como en las valoraciones que hagan del comportamiento de los demás intervinientes y su reacción afectiva. Esto último influirá decisivamente en el ambiente más o menos distendido que se genere en la conversación y, por tanto, en el resultado de la misma.

3.3. Dimensión comunicativa

En esta dimensión nos encontramos también con que los factores en juego son múltiples. Si consigue realizar una buena gestión de los mismos, el mediador puede ser de gran ayuda para alcanzar los objetivos de los participantes.

A la hora de diseñar el curso, consideramos necesario sensibilizar a los alumnos sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Se va a tratar de una interacción monolingüe, bilingüe o plurilingüe?
- ¿Qué actividades de la lengua y tipos de texto se utilizarán en la interacción?
- ¿Cuál es la función del mediador dentro de la interacción: habrá más mediadores, decidirá él intervenir al detectar la necesidad, mediará durante toda la interacción o solo en algunas fases de la misma?
- ¿Tendrá ocasión de prepararse o deberá improvisar? ¿Cómo se preparará?
- ¿Cuál será su grado de implicación, será únicamente mediador o también parte implicada, por ejemplo, si una de las partes es la empresa en la que él mismo trabaja?
- ¿Qué elementos no verbales detecta en la interacción (expresión no verbal, proxemia...)?
- ¿Qué estrategias puede activar para resolver dificultades en la comprensión o para moderar el acto (presentar a los participantes, o solicitar intervenciones más breves, por ejemplo)?

En definitiva, tras el repaso de las tres dimensiones, constatamos la variedad de factores que pueden intervenir en la interacción e influir en la calidad de la actividad del mediador. En consecuencia, diseñar un curso para la adquisición de las habilidades necesarias para gestionar estas situaciones comunicativas es también una tarea compleja.

4. EJEMPLO DE TAREA DE AULA

Antes de ofrecer un ejemplo de tarea de clase, nos referiremos en términos generales a la propuesta de curso, que está planteado en forma de tareas centradas en distintos contenidos temáticos y objetivos de aprendizaje y que se realizan con diferentes dinámicas.

También en cuanto a las actividades de la lengua y a los idiomas contemplamos distintas posibilidades, pues se trabaja con textos de entrada tanto orales como escritos en ambas lenguas vehiculares, el alemán y el español. A este respecto, debemos indicar que incluimos por extensión los temas relacionados con aspectos culturales, políticos, sociales o económicos de las realidades que ambas lenguas representan. No excluimos tampoco la presencia ocasional de input en otros idiomas, si el tema está relacionado con los países objeto del curso, por ejemplo, podría realizarse una mediación a españoles si la cuestión de que trata un texto en inglés se refiere a un país de habla alemana.

Cada una de las tareas se centra en un objetivo de aprendizaje: tratamiento de las informaciones culturales; sensibilización hacia la información que los interlocutores no comparten, sea o no de tipo cultural; identificación de posibles conflictos; mediación realizada con oportunidad de prepararse o de forma espontánea, etc. La complejidad de estas tareas va aumentando progresivamente a lo largo del curso, al tiempo que se reduce el grado en que las profesoras acompañan y guían a los alumnos para que estos trabajen de modo cada vez más autónomo.

Pero también hay aspectos que todas las tareas tienen en común, por ejemplo, la reflexión sobre la función de moderador de la conversación del mediador, estrategias compensatorias ante déficits en la lengua extranjera, y, en suma, la reflexión sobre la experiencia de mediación. El objetivo es, por una parte, la toma de conciencia de los alumnos de las habilidades que ya poseen y de las que desean desarrollar y, por otra, la definición cooperativa de un modelo que describa las funciones del mediador, las competencias que debe desarrollar y un catálogo de estrategias de aplicación a las situaciones de mediación. En definitiva, se trata de una actividad cognitiva compleja que permite a los alumnos semana tras semana ir alcanzado de modo inductivo el grado de abstracción necesario para entender las características y retos de la actividad de la mediación, más allá del caso concreto experimentado en esa sesión.

De este modo, los alumnos se apropian de una serie de estrategias que pueden transferir a cualquier otra situación de mediación en que deban intervenir. Como se ve, el curso de mediación, así entendido, supera los límites de una clase centrada en aspectos de práctica meramente lingüística.

Todos estos aspectos pueden observarse en la tarea actividad que presentamos a continuación, en que los alumnos se sensibilizan con la existencia de conceptos de carácter cultural que no es posible traducir entre español y alemán. A partir de un texto que explica el concepto "hygge" de la cultura danesa, elaboran y negocian una lista de criterios para definir un concepto cultural y los aplican a un caso concreto escogido por ellos mismos.

La siguiente infografía, que utilizamos en clase para presentar a los alumnos la tarea y guiarlos durante la misma, refleja las diferentes fases de la misma y la diversidad de objetivos que plantea. Por una parte, se realiza una activación de su conocimiento general del mundo. Esta primera fase permite ya realizar una reflexión sobre el hecho de que la comunicación es, entre otros, transmisora de contenidos, por lo que ampliar el

conocimiento del mundo mejora nuestras condiciones para la interacción con personas de variados contextos. Para nuestros estudiantes este punto es de especial importancia, ya que se preparan para ejercer su futura profesión en un contexto internacional y plurilingüe. En otras palabras: no basta la lengua para comunicarse con los otros, es necesario además tener algo que decir. Incluso un nivel excelente de lengua puede ser insuficiente, cuando nos topamos con conceptos que existen en una cultura, pero solo en esa y no pueden ser traducidos directamente.

Imagen 2

Estructura de la tarea "Explicar un concepto específico de una cultura"

Explicar un concepto específico de una cultura

MEDIACIÓN

Objetivo
Desarrollar criterios para explicar conceptos específicos de una cultura a personas ajenas a ella



1 PARA EMPEZAR
En danés existe la palabra "hygge"¿La conoces? ¿Sabes qué significa?



2 PARA INFORMARNOS
Lee el artículo titulado "Los 12 pasos para incorporar a tu vida el 'hygge', el secreto de la felicidad danesa" (http://www.elpais.com/verne/2016/10/06/articulos/1475774414_009443.html) y transforma los 12 pasos en 8 criterios útiles para explicar un concepto específico de una cultura.



Cada grupo presenta sus criterios



Todo el grupo vota 10 criterios comunes que considere relevantes

3 PARA ACORDAR CRITERIOS

1 Todos los grupos aplican esos 10 criterios



4 PARA PREPARAR LA EXPLICACIÓN

Cada grupo piensa en un concepto específico de una cultura que es posible que los compañeros no conozcan.

El grupo aplica los 10 criterios a ese concepto y se prepara para presentarlo en la clase.



5 PARA VER LOS RESULTADOS

Cada grupo explica su concepto utilizando los criterios acordados. El resto del grupo hace preguntas y da feedback.

Como vemos, la tarea integra siempre el análisis de casos, los niveles deductivo e inductivo para ir añadiendo conocimiento gradualmente a lo largo del curso y aplicarlo, así como la reflexión sobre todo el proceso.

El análisis de los elementos que intervienen en la tarea se refuerza con una actividad realizada en pleno al final de la clase y que se refleja en la siguiente tabla.

Tabla 2

Tabla para guiar la reflexión de los alumnos al final de cada tarea de mediación

	INPUT Material necesario para realizar la tarea	OUTPUT Material producido
¿QUÉ CONTENIDO? ¿De qué contenido se trata? ¿De dónde procede el contenido?		
TIPO DE CONTENIDO ¿Qué tipo de contenido es? ¿Conocido por el mediador? ¿Especializado? ¿De conocimiento general? ¿Oral, escrito, audiovisual?		
LENGUA Lengua o lenguas en las que se trabaja		
REGISTRO DE LENGUA Formal, informal, familiar, etc.		

Gracias a todos estos aspectos y a la guía de las profesoras a lo largo de todo el curso, los alumnos tienen la oportunidad de estructurar su trabajo y de adquirir estrategias que pueden transferir a situaciones de mediación diversas, incluidas las que se produzcan en otras lenguas no relacionadas con este curso en español.

5. CONCLUSIONES

De acuerdo con los presupuestos teóricos planteados, en la propuesta que ofrecemos en este artículo, el aprendiz de ELE, como usuario de la lengua y por tanto como agente social, debe estar capacitado para contribuir a construir significados en situaciones de mediación creando las condiciones necesarias para que se dé la comunicación en diferentes contextos profesionales. Dada la gran responsabilidad que requiere esta actividad, es importante que los estudiantes adquieran un alto grado de autonomía, que solo se consigue si están en condiciones de reflexionar de forma deductiva e inductiva sobre su papel de mediadores.

Como hemos expuesto, la mediación es una actividad sumamente compleja, que requiere tener en cuenta múltiples aspectos en torno a las dimensiones social, cultural y comunicativa. Esto implica, por una parte, una preparación cuidadosa por parte del docente a la hora de diseñar tareas y, en mayor medida aún, cursos de mediación. Por otra parte, el reto de mediar supone un alto nivel de exigencia para el aprendiz de ELE, que ha de tener en cuenta los múltiples aspectos expuestos sin olvidar que no deja de ser aprendiz de lengua. Esto implica que tiene que ocuparse también de seguir centrándose en aspectos gramaticales, léxicos, discursivos propios del aprendizaje de una lengua extranjera. Recae en el profesor entonces la doble tarea de guiar al alumno en los procesos de mediación y, al mismo tiempo, de progresión en su aprendizaje de recursos de lengua.

Como muestra de la importancia de la reflexión de los alumnos, ofrecemos un fragmento del análisis realizado por uno de ellos al final del curso. La lectura de estos documentos de reflexión final no constituye solo una información esencial para el desarrollo de la propuesta, sino también un importante factor de motivación para las autoras de este artículo:

Para ser un buen mediador no es suficiente solo tener muy buenos conocimientos de las dos lenguas entre las que tienes que mediar, pero es la base. Si quieres hacer una buena mediación una de las cosas más fundamentales es saber cómo adaptar el contenido para el recipiente. Entonces tienes que preguntarte de qué forma necesita el recipiente el contenido (escrito, oral, Skype, ...), qué nivel de lengua sería ideal y cuántas informaciones requiere. No siempre es posible, pero si puedes es ideal preparar el tema de la mediación. Así puedes encontrar vocabulario especializado que ya no conoces y te ayuda en estructurar y adaptar la información que recibes de una forma más rápida. Si tienes que mediar entre dos mecánicos de coches y no tienes ninguna idea que es un eje trasero puede ser problemático. (cita textual de un alumno)

6. BIBLIOGRAFÍA

CONSEJO DE EUROPA. 2002. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Instituto Cervantes/Ministerio de Educación/Anaya, 263 p.
<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> (consultado el 25 de noviembre de 2018).

COUNCIL OF EUROPE. 2018. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe, 235 p. <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>> (consultado el 28 de noviembre de 2018).

INSTITUTO CERVANTES. 2018. El español: una lengua viva. Informe 2018. Madrid: Instituto Cervantes, 72 p.
<https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf> (consultado el 30 de noviembre de 2018).

KOHLER, M. 2015. Teachers as Mediators in the Foreign Language Classroom. Bristol: Multilingual Matters, 236 p.

LITTLEWOOD, W. 1998. La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo. Madrid: Cambridge University Press, 104 p. [Edición original en inglés, 1981].

MCCONACHY, T. 2018. Developing Intercultural Perspectives on Language Use. Exploring Pragmatics and Culture in Foreign Language Learning. Bristol: Multilingual Matters, 184 p.

An VANDE CASTEELE y Jovana STANOJEVIC: «Sobre la adecuación discursiva de actos de habla de rechazo en un contexto académico»

Vrije Universiteit Brussels

an.vande.casteele@vub.be; jovana.stanojevic@vub.be

Resumen. La presente investigación sobre la adecuación discursiva de actos de habla se sitúa en el campo de la adquisición de pragmática en lengua extranjera (LE) y propone contrastar la percepción del acto de habla de rechazo realizado en contextos académicos por hablantes nativos y aprendices neerlandófonos de español como lengua extranjera. El objetivo consiste en analizar el empleo de determinados recursos lingüísticos en situaciones consideradas especializadas por el contexto particular en que se desarrollan (cf. CABRÉ y GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2006), más precisamente el contexto académico. En este dominio se han enfocado esencialmente el discurso pedagógico y distintos tipos de discursos escritos centrados en la divulgación científica. Nuestra propuesta persigue analizar una pista distinta, la de las interacciones «no formalizadas» en este contexto universitario. Nos referimos a los intercambios entre profesores y estudiantes, y entre los estudiantes sobre temas relacionados con los estudios universitarios. Se hará un estudio de los actos de rechazo producidos en este contexto académico y más precisamente se realizará sobre la base de un corpus de entrevistas tipo «open role-play» que nos permite analizar las peculiaridades de las respuestas tanto de los aprendices como de los hablantes nativos (cf. BEEBE, TAKAHASHI y ULISS-WELTZ, 1990; BLUM KULKA, HOUSE y KASPER, 1989; FÉLIX-BRASDEFER, 2004; MARTÍNEZ-FLOR y USÓ-JUAN, 2011) y un cuestionario de adecuación, en el que pedimos a los mismos participantes que valoren el grado de adecuación de las respuestas ofrecidas (cf. MARTÍNEZ-FLOR y ALCÓN-SOLER, 2007).

Palabras clave. Adquisición pragmática, análisis contrastivo, acto de habla, rechazo, español para fines académicos.

Résumé. La présente recherche sur l'adéquation discursive des actes de langage se situe dans le domaine de l'acquisition de la pragmatique dans la langue étrangère (LE) et propose de mettre en contraste la perception de l'acte de refus exprimé dans le contexte universitaire par des locuteurs natifs et des apprenants néerlandophones de l'espagnol comme langue étrangère. L'objectif est d'analyser l'emploi de certaines ressources linguistiques dans des situations considérées comme spécialisées par le contexte particulier dans lequel elles sont développées (cf. CABRE y GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2006), plus précisément le contexte académique. Dans ce domaine, le discours pédagogique et différents types de discours écrits axés sur la diffusion scientifique ont surtout été ciblés. Notre approche vise à analyser une piste différente, celle des interactions « non formalisées » dans ce contexte universitaire. Nous nous référons aux échanges entre enseignants et étudiants et ceux entre étudiants sur des sujets liés aux études universitaires. Une étude des actes de refus produits dans ce contexte académique sera réalisée et plus précisément, elle sera réalisée sur la base d'un corpus d'entretiens «de jeux de rôle ouverts» permettant d'analyser les particularités des réponses d'apprenants et de locuteurs natifs (cf. BEEBE, TAKAHASHI y ULISS-WELTZ, 1990; BLUM KULKA, HOUSE y KASPER, 1989; FÉLIX-BRASDEFER, 2004; MARTÍNEZ-FLOR y USÓ-JUAN, 2011) et un questionnaire d'adéquation dans lequel nous demandons aux mêmes participants d'évaluer le caractère approprié des réponses proposées (cf. MARTÍNEZ-FLOR y ALCÓN-SOLER, 2007).

Mots-clés. Acquisition pragmatique, analyse contrastive, acte de parole, refus, l'espagnol à des fins académiques.

1. INTRODUCCIÓN

«Lo siento, tengo otra cosa que hacer. No tengo tiempo para ayudarte ahora» puede interpretarse como un acto de habla de rechazo pertinente en algunas sociedades, mientras que para alguien que pertenece a otro sistema sociocultural, este tipo de

rechazo puede ser percibido como inconveniente, descortés e incluso arrogante. Por lo tanto, resulta evidente que aprender una lengua extranjera (LE) no se limita solo al empleo gramaticalmente correcto del código lingüístico, sino que también atañe al conocimiento sociocultural de la pragmática en la lengua meta. Según ESCANDELL-VIDAL (1993: 17), la pragmática se define como:

una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical: nociones como las de emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo van a resultar de importancia capital.

Así pues, con la presente investigación pretendemos contribuir al campo de la adquisición de pragmática interlingüística, en general, y a la percepción de los actos de habla de rechazo, en particular. Más concretamente, el principal objetivo es contrastar la percepción del acto de habla de rechazo realizado en el contexto científico-académico por hablantes nativos y aprendices neerlandófonos de español como lengua extranjera. Partimos de los intercambios comunicativos entre docentes y aprendices y aquellos entre aprendices sobre temas propios para los ámbitos universitarios. En las situaciones analizadas asimismo dirigimos la atención hacia las interacciones fuera y dentro del aula. Como medio de recogida de datos nos servimos de un cuestionario de aceptabilidad, en el que pedimos a los participantes que valoren el grado de adecuación de los rechazos expuestos. Además de la adecuación pragmática, la conciencia metapragmática se investigará también, porque los participantes tendrán que justificar sus opiniones (cf. MARTÍNEZ-FLOR y ALCÓN-SOLER 2007).

2. MARCO TEÓRICO

Antes de pasar a las peculiaridades del acto de habla de rechazo, nos detenemos en distintas facetas del discurso académico como, por ejemplo, las diferencias entre discursos académicos escritos y orales o las diferencias entre relaciones simétricas y asimétricas que pueden identificarse entre los interlocutores.

2.1. Discursos propios en el ámbito científico-académico

El discurso académico suele definirse como un género en que los profesores enseñan algún conocimiento institucionalizado e intentan convencer a los estudiantes-auditorio de la importancia de la asignatura que enseñan (CROS, 1996: 95). Continúa CROS (1996: 96) destacando que el término «discurso académico» suele incluir distintos géneros, como la clase participativa, la clase magistral, la conferencia, la entrevista, el seminario, etc.

De acuerdo con FORGAS BERDET (2003: 229), consideramos que el discurso académico oral se distingue del discurso académico escrito por las siguientes características:

- contenido planificado, pero emisión libre;
- hablante único frente a oyente múltiple;
- discurso unidireccional, pero al mismo tiempo puede permitir también diálogos.

En los estudios anteriores publicados en el campo del discurso científico-académico, el enfoque está principalmente en la clase magistral de ámbito universitario o en los distintos tipos de discursos académicos escritos (por ejemplo, los artículos científicos publicados en revistas o, por lo que atañe a las producciones de aprendices, las tareas o trabajos elaborados en asignaturas o exámenes). En la presente comunicación, enfocamos otra

vertiente menos analizada; partimos de los discursos académicos orales establecidos, por una parte, a modo de intercambios entre docentes y aprendices y, por otra parte, conversaciones entre aprendices dentro o fuera del aula acerca de asuntos universitarios. En otras palabras, este estudio procura indagar producciones académicas orales informales.

Un aspecto importante en el análisis es la adecuación discursiva que suele identificarse como la conformidad a la situación comunicativa y pone de relieve el papel del interlocutor como centro de interés. De acuerdo con ESCANDELL VIDAL (2009), la adecuación tiene que ver con saber qué expresión, qué forma puede emplearse en qué situación e implica entender qué conducta se espera en cada situación. Así, por un lado, los fallos o errores pragmalingüísticos parecen tener una naturaleza más bien lingüística, ya que atañen a la transferencia de estrategias lingüísticas de una lengua materna a una lengua extranjera (cf. ESCANDELL VIDAL, 2009; FERNÁNDEZ AMAYA, 2008; TROSBORG, 1995). Los errores sociopragmáticos, por otro lado, tienen una naturaleza social y se definen como desajustes conllevados por una mala interpretación de la situación comunicativa, del contexto discursivo o del tipo de relaciones sociales entre los interlocutores (cf. THOMAS, 1983).

Ahora bien, en lo que respecta al contexto académico, más precisamente, a los enseñantes se les suele asignar un estatus superior al de los estudiantes-auditorio. Así, el profesor parece ser «el portavoz autorizado de una ciencia aceptada por la comunidad» (CROS, 1995: 96). Además, la relación entre el profesor y el estudiante puede definirse como una relación asimétrica, puesto que el emisor y el receptor no comparten la misma posición en la escala social. Conviene al respecto llamar la atención sobre el tenor de la comunicación. Así, si predomina el tenor interpersonal, influirá en el grado de formalidad, las fórmulas de tratamiento elegidas, etc., mientras que si es tenor es más bien funcional, importará más asegurar la transmisión eficaz de información (cf. LANDONE, 2009). Por fin, la relación entre los estudiantes mismos se caracteriza por una relación más bien simétrica, ya que ninguno de ellos tiene una posición de autoridad.

2.2. El arte de decir «no»

Pasamos ahora al acto de rechazo, o el arte de decir «no». De acuerdo con las fórmulas recogidas en distintos diccionarios de lengua, *rechazar* puede definirse como:

- «Denegar una petición, instancia o cosa semejante» (D. *María Moliner*, 1996)
- «Contradecir lo que alguien expresa o no admitir lo que propone u ofrece» (DRAE)
- «Denegar lo que se pide» (DRAE)

Evidentemente, de acuerdo con BERMEJO RUBIO y FERNÁNDEZ (1996: 136), para que haya un rechazo debe haber una invitación o petición previa. Por consiguiente, el acto de habla de rechazo, como cualquier otro tipo de intercambio comunicativo, está compuesto por un par de enunciados adyacentes, o sea, un par de turnos de interacción que se suceden de manera obligatoria, de forma que la producción de la primera parte del par exige la aparición de la segunda, de tal modo que el hecho de que esta última no aparezca se caracteriza como una ausencia primordial (cf. SCHEGLOFF y SACKS, 1973). Resumiendo, el acto de habla de rechazo se caracteriza por la estructura siguiente:

1. Invitación/oferta/ofrecimiento/propuesta/petición/orden
2. Rechazo

Ahora bien, rechazar no resulta evidente, porque hemos sido educados para no molestar. Pues, a la hora de indagar en las propiedades típicas de un rechazo, conviene tener en cuenta que el hablante debe intentar seleccionar de manera adecuada las estrategias más apropiadas. En este proceso entran unos aspectos sociopragmáticos como (MARTÍNEZ-FLOR y USÓ-JUAN, 2011: 4):

1. el estatus social del que realiza la petición en relación con la persona que realiza el rechazo (bajo, alto, igual);
2. la distancia social entre los que interactúan (desconocidos, conocidos, amigos íntimos, ...);
3. el contexto comunicativo.

Así pues, en el rechazo intervienen no solo factores sociales sino también elementos culturales que son fundamentales para una interacción comunicativa exitosa.

2.3. Estudios previos sobre la realización de rechazos

Las investigaciones previas en el área de la pragmática han enfocado principalmente la producción de los actos de habla (cf. LEE, 2010). Uno de los estudios más importantes ha sido el Proyecto Intercultural de Realización de Actos de Habla (*Cross-Cultural Speech Act Realization Project, CCSARP*) elaborado por BLUM-KULKA, HOUSE y KASPER (1989) sobre la variación intercultural e intralingual en la realización de solicitudes y disculpas.

Por lo que atañe a los actos de habla de rechazo, la taxonomía más influyente y más utilizada es la de BEEBE, TAKAHASHI y ULISS-WELTZ (1990). En esta clasificación, las estrategias de rechazo se subdividen en tres grupos: las estrategias directas (el uso de un «no» explícito y el empleo de verbos performativos como por ejemplo «Me niego a ayudarte»), las estrategias indirectas (el aplazamiento «Lo haré más tarde», la disculpa «Lo siento», la excusa «Me duele la cabeza»...) y los adyacentes al rechazo (expresiones de buena voluntad/sentimiento positivo como «Me gustaría ayudarte, pero...», el agradecimiento «Muchas gracias, pero...», la declaración de empatía «Desafortunadamente...», etc.). Así, por ejemplo, en TAKAHASHI y BEEBE (1987) y en BEEBE, TAKAHASHI y ULISS-WELTZ (1990) se examinan los actos de habla de rechazo producidos por tres grupos de participantes: un grupo de hablantes nativos de japonés, un grupo de hablantes nativos de inglés y un grupo de aprendices japoneses de inglés. Los datos se recopilaron mediante un cuestionario escrito y el propósito era investigar la transferencia pragmática en aprendices japoneses de inglés y la diferencia en grado de transferencia entre dos grupos de aprendices con distintos niveles de competencia. FÉLIX-BRASDEFER (2004) se sirvió de juegos de roles y de datos de informes verbales. Analiza en ellos la organización de estrategias de cortesía y comenta también la influencia de lo que se entiende por «estancia» en un país en que se habla la lengua meta. Un estudio similar sobre la influencia de un «stay abroad», pero sobre la percepción de actos de habla, se presenta en SASAKI y BEAMER (2012). Para terminar, conviene mencionar también a MARTÍNEZ-FLOR y ALCÓN-SOLER (2007) con su estudio sobre el papel de la instrucción en el desarrollo de la competencia pragmática. Así pues, no solo importa investigar la adecuación pragmática, también resulta interesante investigar la conciencia metapragmática, para analizar los parámetros en que se basan a la hora de seleccionar ciertas estrategias discursivas (KINGIGER y FARELL, 2004).

3. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

En el presente estudio contamos con 24 participantes: por un lado, 12 aprendices neerlandófonos con nivel de competencia B2 en español y, por otro lado, 12 hablantes nativos de español. Todos los participantes tienen las siguientes características en común: están cursando estudios universitarios en el Departamento de la Lingüística y Literatura en la *Vrije Universiteit Brussel* (Bruselas) y tienen entre 20 y 35 años.

Para el presente estudio, trabajamos con un cuestionario de aceptabilidad en el que se presentan transcripciones de *open role-plays*, realizados anteriormente (cf. VANDE CASTEELE y STANOJEVIC, 2018). Más concretamente, en la primera fase los participantes realizaron *open role-plays*. Un hablante nativo de español comprometido en ayudar a los investigadores inició el diálogo y los participantes tuvieron que rechazar inmediatamente a la situación. Así perseguimos obtener reacciones lo más auténticas posible.

Ahora, en la segunda fase, añadimos un estudio de aceptabilidad. Mediante una escala Likert con cinco niveles, pedimos a participantes que evalúen los rechazos eligiendo uno de los cinco valores (desde *totalmente inapropiado* hasta *totalmente apropiado*) y al mismo tiempo invitamos a los participantes a que justifiquen sus evaluaciones, qué expliquen por qué escogieron este valor. Este procedimiento no solo nos ofrece datos para un análisis cuantitativo, sino que también puede llevarse a cabo un análisis cualitativo, examinando qué tipo de explicaciones se proporcionan cuando algún acto de rechazo les pareció más o menos apropiado.

En cuanto a los datos mismos, trabajamos con un corpus con ocho situaciones, todas en un contexto académico. Ya que todos los participantes son estudiantes universitarios, seguimos las pautas desarrolladas por TROSBORG (1995) y podemos decir que este contexto académico les resulta familiar a todos los participantes. Esto permite que los participantes puedan responder teniendo en cuenta experiencias anteriores similares, en lugar de imaginarse algún contexto de rechazo totalmente desconocido o en que se sienten menos familiarizados. Las situaciones mismas se diferencian según los factores sociopragmáticos como la posición social (baja, igual, alta) y la distancia social (íntima, conocida y desconocida). A modo de síntesis, las situaciones se exponen como sigue:

Cuadro 1
Descripción de situaciones

	Posición social	Distancia social
Situación 1: El estudiante no puede ir a la conferencia del sábado.	Alta	Conocidos (profesor-estudiante)
Situación 2: Tu tutora te dice que por fin tiene tiempo para ayudarte con la tesina, pero a ti no te viene bien hoy porque ya tienes algo planeado.	Alta	Conocidos (profesor-estudiante)
Situación 3: El estudiante rechaza prestar un libro a su compañero de clase.	Igual	Conocidos (compañeros de clase)
Situación 4: El estudiante dice a su profesor que no puede estar presente en la próxima clase.	Alta	Conocidos (profesor-estudiante)
Situación 5: El estudiante rechaza ayudar a su amigo con el examen de inglés.	Igual	Conocidos (amigos)

Situación 6: El estudiante rechaza prestar sus notas de clase a su compañero de clase.	Igual	Conocidos (compañeros de clase)
Situación 7: El asistente de investigación rechaza ayudar al profesor con algunos documentos.	Alta	Conocidos (profesor-asistente)
Situación 8: El estudiante rechaza corregir el trabajo de su compañero de clase.	Igual	Conocidos (compañeros de clase)

4. PRESENTACIÓN DEL ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Pasamos ahora a la presentación de nuestro análisis y la discusión de los resultados obtenidos. A continuación, ejemplificamos nuestro procedimiento con un estudio detenido de cuatro ejemplos. Se trata de dos situaciones distintas ilustradas cada una por dos ejemplos. Los primeros dos ejemplos representan las respuestas obtenidas por parte de dos estudiantes neerlandófonos de español, mientras que los últimos dos ejemplos son los de dos hablantes nativos de español.

4.1. Situación 1 (Ejemplo 1)

La primera situación se plantea como sigue:

Eres estudiante de la universidad y estás sola/o en una clase con tu profesora. Ella te dice que va a dar una conferencia y es muy importante que tú estés presente. Sin embargo, tú no quieres ir este sábado a la universidad.

A. Profesora: Este sábado voy a dar una conferencia de tres horas y pienso que sería muy útil para tu trabajo de investigación. Por lo tanto, espero poder contar con tu presencia.

B. Tú: Sí, pero este sábado mmm no puedo, lo siento, pero tengo otras cosas que hacer y no puedo estar.

A. Profesora: ¿Ni un ratito? ¿5 minutos?

B. Tú: No no no, no estoy cerca de aquí, estoy en otra ciudad y entonces no, no puedo.

Totalmente inapropiada

1 2 3 4 5

Totalmente apropiada

Justifique su respuesta:

Antes de todo, consideramos fundamental comentar cómo se presenta cada fragmento en el cuestionario. Primero, con el texto en cursiva se explica el contexto de la situación comunicativa en que se desarrolla el intercambio. Luego, el hablante A inicia la conversación (cabe subrayar que el hablante A es siempre un hablante nativo de español). Finalmente, llegamos a las respuestas del hablante B que analizamos en la presente investigación. En este caso particular, la respuesta de B es una respuesta obtenida por un aprendiz neerlandófono de español.

Observando ahora los resultados de las evaluaciones, se aprecia que tanto los aprendices neerlandófonos de español (el 100 %) como los españoles nativos (el 100 %) evalúan la respuesta como pragmáticamente inapropiada.

Apuntan como argumentos que las excusas ofrecidas son muy directas, vagas y atropelladas (expresadas una detrás de otra sin orden). Parece que el estudiante se está inventando una excusa en el mismo momento y que no quiere llegar a una solución, lo cual puede dañar su imagen por parte de su interlocutor. Asimismo, los participantes de ambos grupos opinan que decir a alguien «tengo otras cosas que hacer» equivaldría a decir «tengo otras cosas más interesantes que hacer», por lo que el interlocutor puede sentirse ofendido. En otras palabras, según los respondientes, el estudiante hubiera tenido que ofrecer una excusa de mayor validez si quiere evitar perjudicar su imagen por parte del otro y mantener buenas relaciones con el interlocutor. A eso viene a añadirse que un participante nativo de español comenta que decir «no» tres veces no le parece habitual en castellano.

A modo de conclusión, los participantes de ambos grupos (24 participantes en total) destacan que la persona B no precisa lo suficientemente claro las razones por las que no puede asistir. Y, por fin, algunos aprendices de español consideran que el vocabulario utilizado no les parece académico.

La tabla siguiente presenta un repaso de los recursos lingüísticos considerados como (in)apropiados por ambos grupos:

Cuadro 2

Recursos considerados como (in)apropiados por ambos grupos: situación 1/ejemplo 1

	Aprendices neerlandófonos de español	Hablantes nativos de español
Recursos apropiados	/	/
Recursos inapropiados	-la excusa -el vocabulario	-la excusa -«no» explícito

4.2. Situación 1 (Ejemplo 2)

La siguiente situación es la misma conversación entre la profesora y un estudiante sobre el tema de la conferencia del sábado, pero ahora, la respuesta en negrita es una respuesta de un hablante nativo de español.

El intercambio se presenta como sigue:

Eres estudiante de la universidad y estás sola/o en una clase con tu profesora. Ella te dice que va a dar una conferencia y es muy importante que tú estés presente. Sin embargo, tú no quieres ir este sábado a la universidad.

A. Profesora: Este sábado voy a dar una conferencia de tres horas y pienso que sería muy útil para tu trabajo de investigación. Por lo tanto, espero poder contar con tu presencia.

B. Tú: Aih profe, lo siento muchísimo pero no voy a poder ir, de verdad no puedo ir, es imposible para mi desplazarme el sábado, de hecho, tengo un compromiso ya establecido y es imposible que lo cancele, de hecho, ya tiene mucho tiempo de haberlo planificado y de verdad es imposible.

Si observamos los resultados de este caso, se notan unas diferencias. Por un lado, algo más de la mitad de los aprendices (el 58 %) interpretan esta respuesta como conveniente pragmáticamente, ya que la persona parece ser sincera y cortés. Además, aparecen varias estrategias de disculpa y el uso de los marcadores «de verdad» y «de hecho» parece intensificar la buena voluntad del interlocutor y al mismo tiempo su incapacidad de cumplir con lo pedido.

Por otro lado, los demás (el 42 %) observan que el respondiente repite varias veces la palabra «imposible», lo que puede interpretarse como pragmáticamente menos adecuado. Otro argumento en contra es el registro informal, es decir, no les parece cortés conversar de esa manera con la profesora. Así, el empleo de la muletilla «aih» y del apelativo «profe» (diminutivo de «profesora») se interpretan como inapropiados, pero al mismo tiempo subrayan que todo depende de la edad de la profesora y de la relación que hay entre las dos personas.

En cuanto a las evaluaciones de los españoles nativos, solo dos interpretan este tipo de rechazo como pertinente, coherente y claro. Todos los demás afirman que el registro es demasiado informal y consideran que el hecho de decir a la profesora que hubiera tenido que haberlo dicho antes resulta inadecuado. Asimismo, la excusa parece ser falsa y el uso de la expresión «de hecho» les hace pensar que el interlocutor está buscando una excusa.

Lo dicho anteriormente, puede resumirse como sigue:

Cuadro 3

Recursos considerados como (in)apropiados por ambos grupos: situación 1/ejemplo 2

	Aprendices neerlandófonos de español	Hablantes nativos de español
Recursos apropiados	-la disculpa -los intensificadores adverbiales	-la excusa
Recursos inapropiados	-la negación «imposible» -la exclamación -el diminutivo -el registro informal	-la condición hipotética -el registro informal -el uso de la expresión «de hecho»

4.3. Situación 2 (ejemplo 1)

La segunda situación es totalmente distinta y se desarrolla entre dos estudiantes. Se describe de la manera siguiente:

Tu amigo tiene problemas con el examen de inglés. Tú ya lo has aprobado. Te pregunta si le puedes ayudar. Te gustaría ayudarle, pero estás ocupado/a con tus exámenes.

A. Amigo: Hola. Quiero pedirte un favor. Es que sabes qué difícil es el examen que tengo que aprobar este fin de semana. Necesito tu ayuda. ¿Puedes venir a mi casa, tomamos un café y me explicas lo que no entiendo?

B. Tú: Creo que no será posible. Tengo que hacer muchas otras cosas. Busca a alguien de la clase que también aprobó el examen.

A. Amigo: Ni siquiera un poco y tomamos un café, no sé, para resolver las dudas.

B. Tú: No, no será posible. Lo siento mucho pero no puedo ayudarte.

A. Amigo: Vale. Llamaré a otro amigo.

B. Tú: Sí, es mejor.

Según tanto los aprendices neerlandófonos (el 67 %) como los españoles nativos (el 75 %), la primera frase del rechazo resulta demasiado directa: «creo que no será posible, tengo que hacer muchas otras cosas». Además, la disculpa se sitúa solo al final y no al inicio de la intervención, lo cual puede interpretarse como descortés e impropio. Otra razón atañe a la alternativa que se propone: parece ser muy brusca («busca a otra persona») y parece indicar que el interlocutor no se preocupa lo más mínimo por su compañero. A continuación, la justificación «tengo que hacer muchas otras cosas» resulta demasiado breve, concisa y no parece emplearse con carácter de verdad. Es decir, el emisor no da mayores explicaciones sobre por qué no le es posible ayudar, lo que puede perjudicar su imagen por parte del receptor. Todos estos elementos los señalan los dos grupos de participantes en la prueba, tanto los aprendices como los hablantes nativos. No obstante, el resto de los participantes (el 33 % de los aprendices neerlandófonos y el 25 % de los españoles nativos) indican que la respuesta es muy clara, simple y resulta pragmáticamente apropiada, ya que el interlocutor se disculpa y ofrece una solución («busca a alguien de la clase que también aprobó el examen»).

A modo de resumen, sirva de recapitulación el cuadro siguiente:

Cuadro 4

Recursos considerados como (in)apropiados por ambos grupos: situación 2/ejemplo 1

	Aprendices neerlandófonos de español	Hablantes nativos de español
Recursos apropiados	-la disculpa -simple y claro «no» -el uso de la alternativa	-la disculpa -el uso de la alternativa
Recursos inapropiados	-el contenido de la alternativa -la excusa -la posición de la estrategia de disculpa -la negación	-el contenido de la alternativa -la excusa -la posición de la estrategia de disculpa -la negación

4.4. Situación 2 (ejemplo 2)

Concluimos con otro ejemplo más. Se trata también de la misma situación 2, pero ahora tenemos otra vez una reacción de un hablante nativo.

Tu amigo tiene problemas con el examen de inglés. Tú ya lo has aprobado. Te pregunta si le puedes ayudar. Te gustaría ayudarlo, pero estás ocupado/a con tus exámenes.

A. Amigo: Hola. Quiero pedirte un favor. Es que sabes qué difícil es el examen que tengo que aprobar este fin de semana. Necesito tu ayuda. ¿Puedes venir a mi casa, tomamos un café y me explicas lo que no entiendo?

B. Tú: Lo siento mucho pero no puedo ir hoy a tu casa para ayudarte. No, simplemente no es posible, tengo otros compromisos.

A. Amigo: Pero la verdad es que este examen es tan importante.

B. Tú: Sí, entiendo, pero no, no puedo. Simplemente, no puedo.

A. Amigo: Vale, gracias, llamaré a otro.

B. Tú: Está bien.

Tanto para los aprendices (75 %) como para los hablantes nativos de español (100 %), la excusa «tengo otros compromisos» les parece demasiado directa, ruda, maleducada y da una impresión muy clara de que el receptor simplemente no quiere ayudar. También puede notarse que no hay una relación de empatía entre las dos personas.

Además, no se registra ningún tipo de alternativa y el uso del rechazo directo («no, simplemente no») les parece descortés. Sin embargo, a diferencia de la situación anterior, en el presente diálogo, la disculpa se localiza al inicio del acto de habla del rechazo, lo que se valora como más apropiado y cortés.

A continuación, conviene mencionar que solo algunos participantes (el 25 % de los aprendices y ninguno de los hablantes nativos de español) consideran la respuesta como pragmáticamente apropiada, teniendo en cuenta que el interlocutor se disculpa y ofrece una breve justificación.

Cabe concluir que, en sus evaluaciones, ambos grupos no parecen tener mucho en cuenta el carácter menos formal de la segunda situación entre compañeros de clase.

A modo de síntesis, se ofrece la tabla siguiente:

Cuadro 5

Recursos considerados como (in)apropiados por ambos grupos: situación 2/ejemplo 2

	Aprendices neerlandófonos de español	Hablantes nativos de español
Recursos apropiados	-la disculpa -la excusa	/
Recursos inapropiados	-la excusa -la negación -la ausencia de algún tipo de alternativa	-la excusa -la negación

5. RECAPITULACIÓN FINAL E IMPLICACIONES PARA LOS ESTUDIOS FUTUROS

Como conclusión, quisiéramos indicar que tanto los aprendices como los hablantes nativos de español interpretan las respuestas de los aprendices neerlandófonos de español como menos apropiadas pragmáticamente. Por lo que respecta a los rechazos producidos por españoles nativos parece que la evaluación oscila, tanto en las observaciones hechas por los aprendices como en las de los hablantes nativos. Consideramos útil llevar a cabo un estudio con una base más amplia de participantes. Dada la muestra de nuestro trabajo, los resultados presentados no pueden generalizarse, pero sí pueden llevarnos a unas reflexiones sobre cómo los aprendices pueden convertirse en hablantes pragmáticamente más competentes. Tal y como apunta VALLS ANGUERA (2011: 6), un aprendiz de una lengua extranjera se convierte en un hablante competente comunicativamente solo cuando ha aprendido tales pautas y sabe cómo aplicarlas adecuadamente, y una conciencia metapragmática ayuda a los hablantes en ser eficaces y adecuados en la comunicación.

6. BIBLIOGRAFÍA

ALCÓN-SOLER, E. y MARTÍNEZ-FLOR, A. 2008. «Pragmatics in Foreign Language Contexts». En ALCÓN-SOLER, E. y MARTÍNEZ-FLOR, A. (eds.) *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*. Bristol: Multilingual Matters (3-21).

ÁLVAREZ, G. 2001. *Textos y discursos: introducción a la lingüística del texto*. Universidad de Concepción.

BEEBE, L. M., TAKAHASHI, T. y ULISS-WELTZ, R. 1990. «Pragmatic Transfer in ESL Refusals». En SCARCELLA, R. C., ANDERSEN, E. S. y KRASHEN, S. D. (eds.) *Developing Communicative Competence in a Second Language*. New York: Newbury House Publishers (55-73).

BERMEJO RUBIO, I. y FERNÁNDEZ, C. 1996. «No, no, gracias, o del rechazo en la conversación en español». *ASELE*, 7: 135-142.

BLUM-KULKA, S., HOUSE, J. y KASPER, G. 1989. *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

CABRÉ, M^a T. y GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. 2006. *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.

CROS, A. 1996. «El discurso académico como un discurso argumentativo. El argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25: 95-106.

Diccionario de términos clave de ELE. Madrid: Instituto Cervantes-SGEL.

ESCANDELL VIDAL, M. V. 2009. Los fenómenos de interferencia pragmática. *Monográficos MarcoELE*, 9: 95-109

FÉLIX-BRASDEFER, J. C. 2004. «Interlanguage Refusals: Linguistic Politeness and Length of Residence in the Target Community». *Language Learning*, 54: 587-653.

FERNÁNDEZ AMAYA, L. 2008. "Teaching Culture: Is It Possible to Avoid Pragmatic Failure?". *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 21: 11-24.

FORGAS BERDET, E. 2003. «Estrategias enunciativas en el discurso académico oral». *Salina: revista de lletres*, 17: 229-241.

KINGINGER, C. y FARRELL, K. 2004. «Assessing Development of Metapragmatic Awareness in Study Abroad». *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10: 19-42.

LANDONE, E. 2009. *Los marcadores del discurso y la cortesía verbal en español*, Bern: Peter Lang.

LEE, C. 2010. «An Exploratory Study of the Interlanguage Pragmatic Comprehension of Young Learners of English». *Pragmatics*, 20(3): 343-373.

MARTÍNEZ-FLOR, A. y ALCÓN-SOLER, E. 2007. «Developing Pragmatic Awareness of Suggestions in the EFL Classroom: A Focus on Instructional Effects». *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10: 47-76.

MARTÍNEZ-FLOR, A. y USÓ-JUAN, E. 2011. «Research Methodologies in Pragmatics». *Estudios de lingüística aplicada*, 11: 47-87.

MOLINER, M. 1996. *Diccionario del uso de español*. Madrid: Gredos, 2007 (3.^a ed.).

PASTENE LABRÍN, F. 2005. *Discurso oral y recursos pragmlingüísticos: una propuesta de evaluación*. Universidad del Bío-Bío.

Real Academia Española 2001. *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). Madrid: Espasa-Calpe.

SASAKI, T. y BEAMER, T. 2002. «Pragmatic Transfer and Length of Residence in a Target Language». En SWANSON, M. y HILL, K. (eds.) *JALT2002 Conference Proceedings*. Tokyo: The Japan Association of Language Teaching (379-388).

SCHEGLOFF, E. y SACKS, H. 1973. «Opening up Closings». *Semiotica*, 7: 69-99.

TAGUCHI, N. 2012. *Context, Individual Differences, and Pragmatic Competence*. New York/Bristol: Multilingual Matters.

TAKAHASHI, T. y BEEBE, L. M. 1987. The Development of Pragmatic Competence by Japanese Learners of English. *JALT Journal*, 8: 131-155.

THOMAS, J. 1983. «Cross-cultural pragmatic failure». *Applied linguistics*, 4:2: 91-112.

TROSBORG, A. 1995. *Interlanguage pragmatics: Requests, Complaints and Apologies*. Berlin: Mouton de Gruyter.

VALLS ANGUERA, C. 2011. «Ay, perdona, no quería molestarte». Enseñar y aprender a disculparse en español (Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera). *Suplementos de Marcoele*, 15.

VANDE CASTEELE, A. y STANOJEVIC, J. 2018. «Un estudio de la realización de actos de habla de rechazo en un contexto académico». *Les Cahiers du GERES*, 10: 181-199.

Ana VILLAR: «Los compañeros de IT y la fábrica de Haití: los anglicismos y los profesionales estudiantes de Español de los Negocios»

Centro Universitario CIESE-Comillas
ana.villar.saro@gmail.com

Resumen. Es un hecho que los anglicismos necesarios y los anglicismos superfluos forman parte del léxico propio de la comunicación especializada en el ámbito de la empresa. Sin embargo, tanto su peculiar pronunciación por parte de muchos españoles como las adaptaciones gráficas que pueden sufrir dificultan su comprensión a los profesionales estudiantes de EFE/N. Si nuestra labor como docentes consiste en ayudar a los estudiantes a adquirir la competencia lingüística necesaria para desarrollar sus tareas profesionales, es necesario que los anglicismos formen parte del léxico de especialidad que se presenta en el aula. Debemos conocer qué anglicismos se emplean en las empresas donde impartimos clase, así que es necesario indagar en el análisis de necesidades que se realiza en la firma para poder recogerlos.

Palabras clave. Análisis de necesidades, competencia profesional, competencia léxica, léxico de especialidad, pronunciación.

Résumé. C'est un fait que les anglicismes nécessaires et les anglicismes superflus font partie du lexique propre à la communication spécialisée dans le domaine de l'entreprise. Toutefois, la façon particulière de les prononcer qu'ont de nombreux espagnols ainsi que les adaptations graphiques qu'ils peuvent subir entravent leur compréhension aux étudiants en EOP/A. Si notre labeur en tant qu'enseignants consiste à aider les étudiants à acquérir les compétences nécessaires pour qu'ils accomplissent leurs tâches professionnelles, il est nécessaire que les anglicismes fassent partie du lexique de spécialité qu'apparaît lors des cours. Nous devons de connaître quels sont les anglicismes utilisés dans les sociétés dans lesquelles nous assurons nos cours. Ainsi, il s'avère indispensable puiser dans l'analyse des besoins que l'on entreprend dans l'entreprise afin de pouvoir les relever.

Mots-clés. Analyse des besoins, compétence professionnelle, compétence lexicale, lexique de spécialité, prononciation.

1. INTRODUCCIÓN

El cambio del sistema informático y los consiguientes problemas que la puesta en marcha del nuevo sistema generó en el día a día de una empresa que forma parte de una gran multinacional, son el marco en el que se produjo la siguiente conversación entre un profesional alemán (A) y un colega español (B):

A: ¿Has recibido los documentos?

B: No, todavía no puedo recibir adjuntos, mi correo no funciona bien.

A: Esto es un desastre, pero los compañeros de IT están trabajando duro.

B: ¡Ah! ¿Hay fábrica en Haití?

Esta anécdota tuvo una consecuencia inesperada pues se convirtió en el punto de inflexión para cambiar nuestra forma de enfocar la enseñanza de los anglicismos en el aula de Español de los Negocios (en adelante, EFE/N). Sirvió para hacernos conscientes de la dificultad de entender palabras o siglas extranjeras inesperadas dentro de un discurso, aunque se domine ese idioma, y de los problemas de comunicación que podían surgir, bien por similitud con otras palabras en la lengua en la que se está hablando, bien por no poder entenderlas.

Es importante contextualizar adecuadamente el presente artículo para poder comprender tanto su desarrollo como su posible alcance. El trabajo se desarrolla en el marco de una situación de enseñanza-aprendizaje de profesionales en ejercicio, empleados de una multinacional que produce componentes de automoción y que, durante unos tres años, viven y trabajan en el norte de España en situación de semiinmersión. La mayoría viene con un nivel muy inicial de español, aunque puede ocurrir que ya tengan un nivel A2 e, incluso, B1. Reciben clases de EFE/N en las propias instalaciones de la empresa, dentro de su horario de trabajo, prácticamente todo el tiempo que residen en nuestro país. Lo habitual es que asistan a tres horas de clase individual a la semana, «español personalizado» según la denominación de la empresa.

Se ha calificado de semiinmersión la situación de estos estudiantes profesionales pues durante la jornada laboral desempeñan sus funciones combinando tres lenguas: alemana, inglesa y, progresivamente, española y porque, además, viven con sus familias. En su vida personal los contactos con españoles son dispares: algunos juegan al pádel o se relacionan con las familias de los compañeros de clase de sus hijos y otros solo se mueven en el círculo de profesionales expatriados.

Como «proveedora de servicios externos» de la empresa, nuestra responsabilidad es enseñar a estos estudiantes y a sus familias siempre buscando dar respuesta a este interrogante: ¿qué necesitan estos alumnos? El hecho de llevar 20 años desempeñando esta labor nos ha hecho ser testigos de cómo el paso del tiempo ha cambiado este contexto y de cómo estos cambios han traído consigo una nueva necesidad de la que vamos a hablar en este artículo.

Hace unos años empezaron a publicarse en la prensa artículos recopilatorios sobre los anglicismos en el mundo de la empresa, además de columnas escritas con ironía sobre este fenómeno y viñetas de humor. Las redes sociales también recogieron esta situación y las bromas circulaban de usuario en usuario. Obviamente, los anglicismos no eran un fenómeno nuevo, pero sí lo era su considerable aumento de número y su mayor frecuencia de uso, considerado abuso por muchos expertos.

El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la globalización económica han favorecido este crecimiento. No se puede obviar que también se han rebautizado conceptos (*running*) y se han introducido anglicismos en el habla común (*clutch*) no solo por la potencia cultural y tecnológica del mundo angloparlante sino también por cierto esnobismo. No vamos a tomar postura en el debate sobre la aceptación o el rechazo a los anglicismos, nos limitamos a constatar una necesidad sobrevenida en nuestras clases de EFE/N a la que hubo que atender de la manera que se consideró más adecuada.

Nosotros mismos empezamos a usar en el aula estas listas de nuevos anglicismos procedentes del mundo de la empresa de la misma manera que se había observado en diferentes propuestas didácticas publicadas en la red, esto es, buscando que los alumnos hicieran la traducción de los anglicismos innecesarios para aprender el término en correcto español.

Sin embargo, los diferentes artículos de especialistas leídos en la prensa digital y la consiguiente discusión en los comentarios nos llevaron a una conclusión: si nuestra labor como docentes de EFE/N consiste en ayudar a los estudiantes a adquirir la competencia lingüística necesaria para desarrollar sus tareas profesionales, es preciso que los anglicismos, necesarios o innecesarios, formen parte del léxico de especialidad que se presenta en el aula ya que es así como se comunican los colegas españoles de los estudiantes. Estamos totalmente de acuerdo con lo expuesto por BARROSO (2009: 4)

cuando plantea como ejemplo en su trabajo si es mejor enseñar en clase la palabra *Marketing* o el término español Mercadotecnia. Este autor se inclina por *Marketing* ya que es el que se usa en el ámbito trabajado.

Por otro lado, como ya se ha comentado, nos encontrábamos con diferentes anécdotas y malentendidos surgidos por las dificultades que tenían nuestros estudiantes para reconocer las voces originales, a pesar de su buen conocimiento de la lengua inglesa. Así, por similitud, el CEO (*Chief Executive Officer*) de una empresa se transformó en el feo y, a la inversa, IT (*Information Technology*) en Haití. Era importante, pues, tener presente que, habitualmente los anglicismos se adaptan, bien para poder pronunciarlos con más facilidad (estándar), bien para que su grafía sea más fiel al español (líder) y que, incluso, su significado puede cambiar (mitin). Esto conlleva que sea necesario tratar en el aula no solo los anglicismos sino también las posibles adaptaciones que estos puedan experimentar.

Además, atendiendo a la definición que AGUIRRE BELTRÁN (2010: 49) hace de la enseñanza de español para la comunicación profesional en el ámbito de los negocios como «el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como propósito mejorar las capacidades de comprensión, expresión e interacción que se requieren para desenvolverse efectiva y eficazmente en un determinado campo de actividad profesional en el ámbito de los negocios», llegamos a la conclusión de que esta decisión, aunque discutible, en nuestro caso era la correcta.

2. LAS LENGUAS DE ESPECIALIDAD Y EL ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS

A pesar de los numerosos estudios realizados sobre las lenguas de especialidad o las lenguas con fines específicos, aún no se ha alcanzado una definición generalmente aceptada e, incluso, no se ha determinado una única denominación. El debate terminológico se debe, en parte, a las distintas aproximaciones conceptuales; a la distinción entre lenguaje y lengua; y a la delimitación entre lengua común y lengua especializada (RODRÍGUEZ-PINERO ALCALÁ y GARCÍA ANTUÑA, 2009)

En este trabajo vamos a utilizar el término «lengua de especialidad» y vamos a asumir la definición propuesta por M.^a Teresa CABRÉ (*apud* AGUIRRE BELTRÁN [2010: 60]): «las lenguas de especialidad son subconjuntos de recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos, discursivos y gramaticales que se emplean en situaciones consideradas especializadas por sus condiciones comunicativas».

La lengua de especialidad comparte con la lengua general los rasgos de carácter estructural (morfología y sintaxis) y los procedimientos para la formación de léxico. Sin embargo, se caracteriza por unos rasgos lingüísticos, funcionales y pragmáticos particulares; por unas preferencias estilísticas; y, sobre todo, por el léxico especializado (AGUIRRE BELTRÁN 2010: 62).

Las lenguas de especialidad (AGUIRRE BELTRÁN, 2010: 73) que se interrelacionan en el ámbito profesional de los negocios son dos:

- La lengua de la Economía, de carácter técnico y teórico, propia de especialistas pero que, por las repercusiones de la globalización, interesa cada vez más a todo tipo de público.
- La lengua de los Negocios, que presenta una doble vertiente:
 - La lengua de las Finanzas, de carácter técnico y complejo.

- La lengua del Comercio, de carácter semitécnico y, en ocasiones, próxima a la lengua divulgativa.

Los asuntos económicos han dejado de estar relegados a un ámbito concreto y se han extendido a gran parte de la población dado que estamos inmersos en una sociedad marcada por el conocimiento y la información. Conocer los temas económicos se ha convertido en una necesidad social demandada por un público cada vez más numeroso puesto que todos estamos relacionados con el mundo de la economía por ser empleados, empleadores, proveedores o clientes de cualquier empresa o institución. Por ello, en el mundo de la economía se puede encontrar una amplia tipología textual escrita que tendría en un extremo los textos de la prensa económica, en los que no siempre resulta fácil establecer una clara distinción entre lengua general y lengua de especialidad por su carácter divulgativo, y en el otro los textos de la economía teórica.

El presente artículo se refiere a la situación de enseñanza-aprendizaje de profesionales en ejercicio que desarrollan sus funciones profesionales en una empresa situada en un país de habla hispana, como se ha señalado en la Introducción. Esto implica un conjunto de necesidades específicas que hay que atender con el fin de capacitar a estos estudiantes para desempeñar con éxito sus responsabilidades laborales. Es relevante que estos profesionales tengan fluidez y eficacia en la comunicación externa que se realiza con clientes y proveedores e, incluso, con representantes de instituciones públicas o privadas. Y es necesario que puedan participar eficazmente en la comunicación interna de la empresa (dar y recibir órdenes e instrucciones, desarrollar los procesos de trabajo, consultar, coordinar, motivar, gestionar, etc.). Por lo tanto, deben conocer la terminología económica y las expresiones particulares que especifican y facilitan la comunicación especializada.

Sin embargo, no todas las unidades léxicas presentan el mismo nivel de especialización y se pueden considerar tres categorías (AGUIRRE BELTRÁN 2010: 63-64):

- Vocabulario técnico o especializado: unidades que se utilizan exclusivamente en un determinado campo de especialidad, con un único referente conceptual y un significado específico, unívoco, preciso y normalizado: agio o empréstito.
- Vocabulario semitécnico o semiespecializado: términos no específicos que se utilizan en un campo de especialidad. Proceden de la lengua general, pero designan conceptos diferentes dependiendo del contexto: circulación o mercado.
- Vocabulario general de uso corriente: unidades léxicas de la lengua general que se utilizan en la comunicación profesional sin que pierdan su propio significado: correspondencia o riqueza.

Este trabajo presta una especial atención a la comunicación oral pues es ahí donde se han detectado malentendidos y errores en la interpretación, y es fundamental la adecuación y la precisión en las interacciones orales de las personas que se encuentran en situaciones en las que se realizan actividades relacionadas con los negocios. Además, estos profesionales deben tener habilidades comunicativas tanto formales como informales pues, como explican BRENES GARCÍA y LAUTERBORN (2002: 9), «la mayor parte de la comunicación oral en la empresa forma parte de la comunicación informal». Ahora bien, no se debe olvidar que, como nos indican también estas autoras, una parte importante de la comunicación informal en los negocios tiene lugar fuera de la empresa, pues muchas negociaciones se realizan en un contexto informal como puede ser durante un almuerzo o una cena.

3. LOS ANGLICISMOS Y LAS SIGLAS COMO PARTE DEL LÉXICO DE ESPECIALIDAD

Un rasgo generalizado de la lengua utilizada en el ámbito de los negocios es la incorporación de extranjerismos, generalmente de la lengua inglesa. Históricamente, varias lenguas han contribuido a enriquecer el idioma español, como el árabe o el francés, pero, desde mediados del siglo XX, es el inglés el que tiene una mayor influencia. La hegemonía política y económica de los Estados Unidos fue en aumento en Europa tras el final de la Segunda Guerra Mundial y actualmente la preponderancia económica, científica y política de los países de habla inglesa es incuestionable, como explica MEDINA LÓPEZ (2004: 11). Además, el empleo cada vez más generalizado de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el mundo empresarial tiene como consecuencia que la influencia del idioma inglés sea por partida doble, como indica VÉLEZ BARREIRO (2003: 17). El inglés es la tercera lengua materna del mundo por número de hablantes y es, de forma muy destacada, el idioma con mayor número de estudiantes del mundo. El papel desarrollado por el inglés no es solo una función superficial de contacto, sino que puede llegar a penetrar en las estructuras de las lenguas con las que alterna. De ahí que, como señala MEDINA LÓPEZ (2004: 18), a la hora de clasificar los anglicismos se deba considerar una doble perspectiva: anglicismos léxicos y anglicismos sintácticos. El ámbito de estudio de este trabajo se ciñe a los anglicismos léxicos.

Los anglicismos léxicos presentan diferentes grados de adaptación a la morfología y a la fonética de la lengua española, de manera que pueden coexistir préstamos plenamente adaptados con otros adaptados parcialmente y otros no adaptados ni fonética ni morfológicamente. Los anglicismos se pueden clasificar de diferentes formas, según atendamos a su frecuencia de uso o a criterios lingüísticos. Para este trabajo se ha optado por hacer una clasificación atendiendo a los parámetros que ofrece el *Diccionario panhispánico de dudas* para el tratamiento de los extranjerismos:

Tabla 1
Tratamiento de los anglicismos

ANGLICISMOS			
No necesarios	Necesarios		
	Mantiene la grafía y la pronunciación	Adaptación de la pronunciación o de la grafía	
		Mantiene grafía, pero pronunciación española	Mantiene pronunciación y adapta grafía

Los anglicismos no necesarios o superfluos tienen un equivalente español sinónimo y vigente. Se introducen en la lengua por razones sociales, de difusión del término y, por lo general, no suelen adaptarse al castellano: *consulting* (consultora o consultoría).

Los anglicismos necesarios o muy extendidos son aquellos para los que no existe, o no es fácil encontrar, un término español equivalente o cuyo uso está ya muy extendido. Es aquí donde se abre el abanico de comportamientos en el proceso de adaptación o no adaptación:

1. Mantienen la grafía y la pronunciación: en el español peninsular lo habitual es una semiadaptación que reproduzca la pronunciación original en mayor o menor medida. Estas adaptaciones pueden depender enormemente del nivel de inglés que tenga el hablante.

2. Adaptan la grafía, la pronunciación y/o la morfología: estas adaptaciones pueden darse solas o combinadas y, en muchas ocasiones, se interrelacionan entre sí pues una adaptación fonológica generalmente implica un cambio en la grafía: de *scanner* a escáner.
- Adaptaciones en la pronunciación: se modifica la estructura fonológica del elemento original léxico para darle cabida dentro del sistema fonológico español. Uno de los casos más característicos es la incapacidad de los españoles para pronunciar la llamada “s líquida” a la que se antepone una /e/: estrés. Pero también encontramos adaptaciones vocálicas al pronunciar en español la palabra inglesa: *club* y *boom*, debidas a que el sistema vocálico inglés es muy complejo y está muy alejado del castellano. Y no hay que olvidar las diferencias entre los dos idiomas a la hora de estructurar las sílabas y las distinciones entre sílabas tónicas y átonas.
 - Adaptaciones en la grafía: como hemos visto, la adaptación fonológica puede conllevar modificaciones en la ortografía del anglicismo, En ocasiones encontraremos que combinaciones de letras que no podrían ser pronunciadas correctamente por un español como “oo” o “ck” se sustituyen, adaptan o eliminan: zum, chequear o crac. Muchos anglicismos tardan en adaptarse gráficamente y esto hace que, en ocasiones, convivan la grafía original y la grafía adaptada.
 - Adaptaciones morfológicas: conlleva la adición de morfemas propios del español a la voz inglesa. Son frecuentes las series léxicas formadas mediante sufijación de los anglicismos como líder-liderar-liderazgo o estándar-estandarizar-estandarización. Veamos un ejemplo de la adaptación verbal al castellano: de *google*, el buscador de internet, se originó el verbo inglés *to google* y en español se creó un nuevo anglicismo con la adición de un morfema derivativo a la raíz de origen inglés: *googlear* o hacer una búsqueda en la red.

Los anglicismos innecesarios se pueden utilizar con una función expresiva o estética. Delia RODRÍGUEZ SEGURA (*apud* GONZÁLEZ CRUZ y RODRÍGUEZ MEDINA [2011: 17]), expone que el empleo de los anglicismos cubre una necesidad personal del usuario, es decir, se trata de un uso motivado que se puede explicar por varias razones, entre ellas pretender hacer gracia, demostrar cultura, burlarse del uso de anglicismos, la pedantería, etc. El uso de anglicismos con intención irónica, paródica o humorística se constata en su presencia en la comunicación informal en la empresa, incluso se traducen al inglés palabras o expresiones que, en este idioma no tienen sentido o no tienen el mismo sentido que en español, como “ser *the last monkey*” o “comerse un *brownie*”. También, como señalan GONZÁLEZ CRUZ y RODRÍGUEZ MEDINA (2011: 18) se usan los sufijos *-eibol* o *-ing* para crear palabras con efecto humorístico como “*insoportebol*” o “*acojonanting*”.

Otro rasgo muy importante corresponde a las siglas y acrónimos que se utilizan para referirse de forma abreviada a organismos, instituciones, empresas, asociaciones, etc. Podemos encontrar siglas que se leen tal como se escriben (acrónimos) como IVA (Impuesto sobre el Valor Añadido) o PIB (Producto Interior Bruto); siglas cuya forma impronunciable obliga a leerlas con deletreo: FMI (Fondo Monetario Internacional) e, incluso, siglas que se leen combinando ambos métodos: CD-ROM (*Compact Disc Read-Only Memory*). Además, siempre que sea posible, se hispanizan las siglas: TLCAN (NAFTA en sus siglas en inglés) para el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, aunque también pueden mantenerse en su idioma original: CEO (*Chief Executive Officer* o director ejecutivo, director general, director gerente) o EBITDA (*Earnings Before Interest, Taxes, Depreciation and Amortization* o beneficio bruto de explotación antes de deducir los gastos financieros). Y en ocasiones se generan palabras a partir de la sigla, como pyme (Pequeña Y Mediana Empresa).

En el idioma inglés ocurre algo similar, como explica SÁNCHEZ BENEDITO en su *Gramática inglesa* (1991: 423), pues algunas siglas se pronuncian como unidades léxicas como NAFTA (*North American Free Trade Agreement*) y otras se deletrean (CEO). Suele ocurrir que, si las siglas son de uso frecuente, llegan a utilizarse como palabras, pero no hay una regla fija.

4. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Disponíamos de un amplio número de artículos que incluían listados de anglicismos, además de diferentes trabajos de investigación (tesis doctorales, trabajos de fin de máster o de fin de grado) e incluso de diccionarios especializados que recogían y clasificaban anglicismos, tanto referidos al español de los negocios como al español general, presentes en los corpus CREA (Corpus de Referencia del Español Actual) y CORPES XXI (Corpus del Español del Siglo XXI). Estos anglicismos eran especialmente abundantes en el campo de la informática y también en el de los negocios. La cuestión era saber cuáles eran los más empleados en nuestra empresa, aquellos a los que nuestros estudiantes tenían que “acostumbrarse”. Se decidió realizar un índice de frecuencias pues, como señala ALVAR EZQUERRA (2004: 33), este instrumento proporciona una valiosa información y, en consecuencia, ayuda a organizar la enseñanza lo que le convierte en una herramienta de gran utilidad para la práctica docente.

Se elaboró un listado con 58 anglicismos, elegidos entre los propuestos en diferentes artículos de prensa o en blogs de economía y, además, se incluyó un espacio en blanco para completar libremente. Se envió por correo electrónico el 21 de marzo de 2017 a cuatro personas españolas de cada departamento de la empresa en el que trabajan nuestros estudiantes (Control económico, Compras, Producción y Calidad) y se les pidió que valorasen la frecuencia de uso del término de 0 a 5, siendo 0 nunca y 5 todos los días.

Con los resultados se elaboró una tabla que incluye los anglicismos con una frecuencia igual o superior a 3. La tabla de resultados se organizó por diferentes categorías teniendo en cuenta que, en la situación de enseñanza-aprendizaje descrita en la Introducción, nos encontramos con estudiantes que participan en actividades relacionadas con los negocios por lo que el área temática a tratar era la empresa, el sector de actividad el automovilístico y, en función del puesto de cada estudiante, las diferentes tareas, actividades y procesos. Estos fueron los resultados:

Tabla 2
Tabla de resultados

Puestos de trabajo	<i>CEO, CFO (Chief Financial Officer), controller, freelance, líder, manager, management, trainee</i>
Departamentos	<i>CFA (Controlling Finance and Administration), Logística, Marketing</i>
Tareas, procesos y actividades	<i>Auditar, brainstorming, chequear, feedback, focalizar, meeting, packaging, rol, task force, workshop</i>
Términos relacionados con la economía	<i>BP (Business Plan), BCF (Current Forecast), budgets, cash flow, longterm planning, MBR (Monthly Business Report), partner, PC (Personal Capacity), stock, tique, win win</i>
Términos relacionados con las TIC	<i>Backup, bit, byte (kilobyte, megabyte, gigabyte, terabyte), CD, chip, DVD, email, escáner (escanear), firewall, hacker, hardware, link, multimedia, online, output, PC (Personal Computer), pendrive, smartphone, software, tablet, telecom, tóner, update, Whatsapp</i>
Términos relacionados con el sistema SAP	<i>PPAP (Production Part Approval Process), BANF (Bestellanforderung), PO (Purchase Order)</i>
Términos relacionados con la automoción	<i>BMW, cycle time, estárter, estátor, Lean Management, OEE (Overall Equipment Effectiveness), Operational Excellence, Production System, SMED (Single Minute Exchange of Die), tráiler</i>
Documentos	<i>KPI (Key Performance Indicator), newsletter, PDCA (Plan Do Check Act), report o reporting, reporting package, slide, OPL (Open Point List)</i>
Varios	<i>Clase business, estándar (estandarizar), estrés (estresar), estatus, feeling, hall, hándicap, input/output, know-how, leasing, low cost, mentoring, overbooking, preferred supplier, ranking, rating, vip</i>

Se destaca que el espacio en blanco se quedó pequeño por la inclusión de casi todas las abreviaturas incluidas en la tabla, especialmente las relativas al sistema SAP. También, se señala que anglicismos como *break*, *back office* o *coworking* no se utilizan en esta empresa.

El siguiente paso era resolver cómo explicar los diferentes procesos de adaptación fonéticos y ortográficos de los anglicismos para que los estudiantes pudieran entender mejor a sus interlocutores pues no se trataba de enseñarles a pronunciar “a la española”. Fue de gran utilidad encontrar dos vídeos de VideoEle de pronunciación para el nivel A1, con su correspondiente *Guía didáctica*. En estos vídeos, a partir de la pronunciación española de los nombres de marcas y de personajes famosos, se muestra la pronunciación de vocales y consonantes, la diferencia entre sílabas tónicas y átonas, la correspondencia entre letras y sonidos y la pronunciación de palabras extranjeras. La ortografía de los anglicismos fue consecuencia de empezar a enseñarlos en el aula. De todos modos, resulta más fácil de entender incluso con la capacidad de comprensión lectora propia de un estudiante de español de nivel A1.

Coincidió en el tiempo que nos llamasen para impartir Español de los Negocios a los estudiantes internacionales de un centro universitario privado de Santander (Cantabria). Este tema surgió de forma natural en una de las primeras clases, cuando una estudiante llamada Steffie preguntó por qué los compañeros españoles (y nosotros mismos) la llamábamos Estefi. La respuesta a su pregunta consistió en explicar el sistema de sílabas español y la necesidad de esa vocal inicial y, al mismo tiempo, los estudiantes aprendieron las palabras estrés y sus derivados, además de escáner, estándar, estatus y *stock*.

5. CONCLUSIONES

Este trabajo busca dar una respuesta a una necesidad comunicativa sobrevenida en el Español de los Negocios: la presencia constante de anglicismos y de siglas tanto en la comunicación formal como en la informal de los estudiantes profesionales de Español de los Negocios que viven en España. A lo largo de la presente investigación se han encontrado trabajos con diferentes propuestas didácticas para trabajar este tema, pero también se ha constatado que apenas se trata en los manuales publicados de Español de los Negocios.

Dado el gran número de anglicismos y las diferencias de uso que se producen entre los diferentes sectores económicos e, incluso, entre diferentes empresas, debemos conocer cuáles suelen emplearse en la firma donde trabajan nuestros estudiantes. Es necesario, pues, indagar en el análisis de necesidades objetivas que se realiza en la misma antes del inicio del curso para poder recogerlos e integrar su uso en el aula. La presentación y selección de los contenidos léxicos que se propondrán a los estudiantes debe realizarse con lógica y coherencia por lo que se seleccionarán de acuerdo con los criterios de utilidad (frecuencia de uso) y de rentabilidad (generalización de uso).

A la hora de preparar los materiales didácticos, hay que tener presente la necesidad de familiarizar a los estudiantes con la pronunciación de los anglicismos y con los diferentes procesos de adaptación con el fin de evitar posibles problemas de comunicación, así como con la forma de pronunciar las siglas y acrónimos.

Creemos que también sería de utilidad incorporar este tema en las aulas de los estudiantes en formación de Español de los Negocios. Las actividades para introducir en el aula los anglicismos y las siglas son muy motivadoras y productivas dado que permiten a los estudiantes aprender rápidamente un gran número de palabras (anglicismos asimilados). Además, en muchas ocasiones, les resulta un juego divertido intentar adivinar cómo se escribe o cuál es el término de procedencia del anglicismo.

Asimismo, sería interesante poder contrastar este trabajo con una mayor muestra de estudios en empresas o en otros contextos profesionales, tanto españoles como hispanohablantes, con el fin de comprobar si su validez es aplicable en situaciones similares.

6. BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE BELTRÁN, B. 2010. *Introducción al Español de los Negocios*. Madrid: Edición Interuniversitaria de la UNED y la Universidad Complutense de Madrid.

ALVAR EZQUERRA, M. 2004. «La frecuencia léxica y su utilidad en la enseñanza del español como lengua extranjera». *Actas del XV Congreso de ASELE: Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza de Español como Segunda Lengua*, pp. 19-39. «https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0017.pdf».

BARBERO ANDRÉS, J. 2009. «El español de los negocios y el inglés: convergencias y divergencias». *Actas del XX Congreso de ASELE: El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*, pp. 269-285. «https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0269.pdf».

BARROSO, C. 2009. «La enseñanza de español de los negocios. Propuestas metodológicas y organización de proyectos». *Actas del III Congreso Internacional FIAPE: La enseñanza del español en tiempos de crisis*, pp. 1-8.
«<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:f6bbb621-2c0d-4ae8-a387-b831cb8ea644/2010-esp-09-02barroso-pdf.pdf>»

BRENES GARCÍA, A. M.^a y LAUTERBORN, W. 2002. *La comunicación informal en los negocios*. Madrid: Arco Libros, S.L.

GONZÁLEZ CRUZ, M.^a I. y RODRÍGUEZ MEDINA, M.^a J. 2011. «La función pragmática de los anglicismos: algunos ejemplos en el habla juvenil de Las Palmas de Gran Canaria». *Miscelanea: a journal of english and american studies* nº 43, pp. 13-32.
«https://www.researchgate.net/publication/277876430_LA_FUNCION_PRAGMATICA_DE_LOS_ANGLICISMOS_ALGUNOS_EJEMPLOS_EN_EL_HABLA_JUVENIL_DE_LAS_PALMAS_DE_GRAN_CANARIA».

HERNÁNDEZ RUIZ, D. 2017. «Anglicismos y palabras equivalentes en español». ProfeDeELE.es.
«<https://www.profedelee.es/actividad/vocabulario/anglicismos/>»

IRUELA, A. (a): «Pronunciación (personajes)». *VideoELE nivel A1*.
«<https://www.videoele.com/A1-Pronunciacion-personajes.html>»
(b): «Pronunciación (marcas)». *VideoELE nivel A1*.
«<https://www.videoele.com/A1-Pronunciacion-marcas.html>»

MARTÍNEZ EGIDO, J. J. 2009. «El léxico de español de los negocios: propuesta de análisis para su enseñanza y aprendizaje». *Investigaciones lingüísticas en el siglo XXI*. Universidad de Alicante, pp. 169-187.
«https://www.researchgate.net/publication/304223954_El_lexico_del_espanol_de_los_negocios_propuesta_de_analisis_para_su_ensenanza_y_aprendizaje»

MEDINA LÓPEZ, J. 2004. *El anglicismo en el español actual*. Madrid: Arco Libros, S.L.

RODRÍGUEZ-PIÑERO ALCALÁ, A. I. y GARCÍA ANTUÑA, M.^a 2009. «Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas». *Actas del XX Congreso de ASELE: El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*, pp. 907-932.
«https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0907.pdf».

SÁNCHEZ BENEDITO, F. 1991. *Gramática inglesa*. Madrid: Alhambra Longman S.A.

SÁNCHEZ GONZÁLEZ, P. 2012. *Incorporación de anglicismos léxicos en una propuesta didáctica de ELE*. Trabajo de fin de máster. Centro Universitario CIESE-Comillas y Universidad de Cantabria.

VÉLEZ BARREIRO, M. 2003. *Anglicismos en el español de los negocios*. Tesis doctoral. Universidade da Coruña.
«<https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7166/Tese%20Marco%20V%20E9lez%20Barreiro.pdf;jsessionid=79BE7288C52E3ED25E4E475867F0197E?sequence=1>».

7. ANEXOS

Anexo 1: artículos de prensa, blogs y vídeo consultados

- BOJ, F. 2017. «Humor contra los anglicismos». Blog *Complemento agente*.
«<http://complemento-agente.blogspot.com/2017/01/humor-contra-los-anglicismos.html>»
- FERNÁNDEZ, I. 2017. «¿Por qué en España nos reímos de los que hablan bien inglés?». *Revista Tentaciones*.
«https://elpais.com/elpais/2017/01/15/tentaciones/1484511767_273523.html?por=mosaico».
- FIGUERA, M. 2016. «10 anglicismos empresariales que debes conocer». Blog *Anfix*.
«<https://blog.anfix.com/10-anglicismos-empresariales-que-debes-conocer/>».
- JAJAJERS 2017. *Anglicismos*. «<https://www.youtube.com/watch?v=b9koyK8Lip4>».
- LÉRIDA, A. F. 2014. «Amazing! Invasión de palabras inglesas». *Diario ABC de Sevilla*.
«<https://sevilla.abc.es/sevilla/20140315/sevp-ingles-moda-prensa-20140311.html>».
- MEYER, L. 2015. «"Hacer un forward" y 53 anglicismos más que usamos sin pudor en la oficina». *Revista Icon*.
«http://elpais.com/elpais/2015/09/12/icon/1442054838_765387.html».
- MUÑOZ, F. 2013. «Diccionario de anglicismos y tecnicismos para asistir a una reunión a la última». *Diario ABC*.
«https://www.abc.es/sociedad/20130204/abci-consejos-reunion-anglicismos-201302011911_1.html»
- ROS, P. 2015. «Dígamelo con "flowers", caballero». Blog *Apuntando al palo*.
«<http://apuntandoalpalo.com/rae-anglicismos/>».
- TORRIJOS GIJÓN, P. 2015. «¡Hablemos español, leches! El abuso de extranjerismos innecesarios». *El blog del mando intermedio*.
«<http://elblogdelmandointermedio.com/2015/01/19/hablemos-espanol-abuso-de-extranjerismos-innecesarios/#comments>».

Anexo 2: encuesta sobre anglicismos

El objetivo de esta encuesta es conocer cuáles son los anglicismos de uso habitual en el día a día de la empresa. Le agradecería que valorase la frecuencia de uso del término de 0 a 5, siendo 0 nunca y 5 todos los días:

	0	1	2	3	4	5
ANYWAY						
BACKGROUND						
BACK OFFICE						
BACKUP						
BRAINSTORMING						
BREAK (hacer un)						
BRIEF						
BRIEFING						
BROWN o BROWNIE						
BUSINESS						
BUSINESS PLAN						
CASH FLOW						
CASUAL FRIDAY						
CEO						
CFO						
CHEQUEAR						
CONTROLLER						
COWORKING						
CREW						
ESCÁNER/ESCANEAR						
ESPONSORIZAR						
ESTABLISHMENT						
ESTÁNDAR						
ESTÁTUS						
ESTRÉS/ESTRESAR						
FEEDBACK						
FREELANCE						
FULL TIME						
GOOGLEAR						
KNOW-HOW						
LAST MONKEY						
LEASING						
LÍDER						
LINK						
MÁNAGER						
MANAGEMENT						
MEETING						

MENTORING						
NETWORKING						
NEWSLETTER						
OFFSHORING						
PACKAGING						
PARTNER						
RANKING						
REPORT/REPORTING						
SLIDE						
STAFF						
STANDBY (estar en)						
STOCK						
TEAM BUILDING						
TEAMING (hacer)						
TIQUE						
TRAINING						
TRAINEE						
UPDATE						
VIP						
WIN WIN						
WORKSHOP						

Por favor, si conoce alguno más que no esté incluido en la lista, escríbalo en este espacio:

--

¡Muchas gracias por su ayuda!

Parte II: **Didáctica del español con fines profesionales**



Carmen BALLESTERO DE CELIS: «La concesión en la clase de Español para Fines Específicos»

Université Sorbonne Nouvelle Paris 3
carmen.ballestero@gmail.com

Resumen. A pesar de que la concesión se revela una estrategia argumentativa productiva en muchos géneros propios al español de especialidad, la explicación que de ella propone la mayoría de los manuales de español para fines específicos se limita a dar cuenta del modo empleado en la concesiva basándose en oposiciones modales ampliamente superadas y que no consiguen reflejar la realidad de la lengua. El objetivo del presente trabajo es proponer un análisis crítico de estas explicaciones y de la práctica que las acompaña.

Palabras clave. Competencia lingüística, estrategia argumentativa, concesión, modo verbal, manual de español.

Résumé. S'il est vrai que la concession se révèle une stratégie argumentative très productive dans beaucoup de genres discursifs propres à l'espagnol de spécialité, l'explication qu'elle reçoit dans la plupart des manuels d'espagnol sur objectifs spécifiques se limite à rendre compte du mode employé dans la concessive en se basant sur des oppositions modales largement dépassées qui ne permettent pas de refléter la réalité de la langue. L'objectif affiché de ce travail est de proposer une analyse critique de ces explications et de la pratique qui les accompagne.

Mots clés. Compétence linguistique, stratégie argumentative, concession, mode verbal, manuel d'espagnol.

1. INTRODUCCIÓN

Más allá de una construcción sintáctica que debe formar parte de la competencia gramatical de un aprendiente que ya ha superado el nivel inicial, la concesión se revela una estrategia argumentativa extremadamente productiva en diferentes géneros propios al español para fines específicos (EFE). El propósito del presente trabajo es analizar en diferentes manuales de EFE la manera en la que se explica la concesión y la práctica que de ella se propone. El criterio para la selección de estos manuales ha sido en primer lugar su presencia en las aulas -todos ellos han sido utilizados como manuales de referencia en escuelas de negocios¹- y en segundo lugar, la fecha de publicación, todos ellos han sido editados o reeditados después del año 2000, lo que garantiza una cierta actualidad. Si bien es cierto que ninguno de los manuales estudiados propone una explicación de la concesión en tanto que estrategia argumentativa, en todos se dé cuenta del modo empleado en este tipo de construcciones. El apartado dedicado a la concesión se reduce así a una breve explicación sobre la selección modal que se opera en la proposición concesiva. El objetivo de las líneas que siguen es analizar las diferentes explicaciones que esta cuestión modal ha suscitado.

2. EL MODO DE LA CONCESIVA

¹ Tal vez eche en falta el lector de estas páginas entre las obras analizadas manuales de referencia en las escuelas de negocios en Francia, si no aparecen es porque bien no presentan ninguna explicación de este tipo de construcciones (es el caso por ejemplo de *Socios*, MARTÍNEZ y SABATER, 2001) bien se limitan a ofrecer un listado de marcadores (como ocurre en *Expertos*, TANO, 2009).

El hecho de hablar de selección modal exige una breve reflexión sobre la noción de «modo», pues las perspectivas teóricas y metodológicas a través de las cuales se ha explicado esta categoría verbal son numerosas y diferentes. Como propone A. LÓPEZ GARCÍA (1990: 107-176) en un ensayo dedicado a los accidentes gramaticales del verbo español, tres son esencialmente los acercamientos para explicar el modo verbal: el modo como reacción, el modo como modalidad y el modo como actitud modal. En los enfoques gramaticales más recientes la concepción del modo como inflexión verbal o como reflejo del pensamiento lógico cede el paso a las huellas que las actitudes estimativas del hablante imprimen en la operación significada por el verbo. La categoría modo se fundaría así en las correspondencias establecidas entre los morfemas modales y los contenidos actitudinales del locutor. El principal inconveniente de este acercamiento es que en español no hay morfemas exclusivamente modales, lo que explica la imposibilidad de establecer con exactitud y claridad estas correspondencias. A pesar de la imprecisión propia a este acercamiento, este sigue siendo el más común en la literatura gramatical relativa al sistema modal español y es el que encontramos en los manuales estudiados. Se postulan así, de manera a menudo implícita, diferentes oposiciones en las que un término marcado se opone a un término no marcado. En los siguientes apartados se presentan algunas de las diferentes oposiciones a través de las cuales se ha explicado el modo de la concesiva.

2.1. Las oposiciones extralingüísticas

2.1.1. Indicativo «modo de la realidad» vs subjuntivo «modo de la no realidad»

El enfoque que consiste en explicar el modo indicativo como el modo de la realidad y el subjuntivo como el modo de la no realidad se funda en la certeza de que el modo de una forma verbal está determinado por el anclaje o el no anclaje referencial de la operación expresada por una forma verbal. Esto es, se considera que, si lo expresado por el verbo es real, se emplea el indicativo, si no lo es, se utiliza en cambio el subjuntivo. Esta es la explicación que daban los académicos en el *Esbozo* (1973: 557-558) y que ha sido retomada por tantas gramáticas:

Las subordinadas concesivas pueden hallarse en indicativo o en subjuntivo. En el primer caso se afirma la existencia efectiva de un obstáculo para el cumplimiento de lo enunciado en la principal; pero la dificultad se rechaza por ineficaz: en *Aunque llueve, saldré*, la lluvia es un hecho real. Cuando el verbo subordinado está en subjuntivo, la dificultad se siente como posible: *Aunque llueva, saldré*, la lluvia es una dificultad posible.

Y es la explicación que presentan manuales como *Primer plano* y *Entorno empresarial*. En *Primer plano* (RUIPÉREZ GARCÍA *et al.*, 2002: 108), los autores explican la selección modal de la concesiva mediante la oposición dificultad real / dificultad posible:

compré el coche a pesar de que tenía / tuviera dinero», «No entiendo la Física por más que estudio / estudie»).

Entorno empresarial (DE PRADA, BOVET y MARCÉ, 2014: 123) es otro de los manuales que explica el modo de la concesiva mediante la oposición realidad / posibilidad:

Las oraciones concesivas

Expresan una dificultad o un obstáculo que no impide que se cumpla lo expresado en la oración principal. En las oraciones concesivas podemos utilizar indicativo o subjuntivo.
Aunque, a pesar de que, por más que, por mucho que, por muy que, etc.

Con indicativo: expresan una realidad.
Voy a ir a trabajar aunque estoy enfermo.
Por más que se esfuerza, no consigue acabar el trabajo.
A pesar de que María se informó del tema, no logró entenderlo totalmente.

Con subjuntivo: expresan una posibilidad o un desconocimiento de la realidad.
Aunque llueva, iremos a pasear.
Por más que lo piense, no encontrará la solución.
A pesar de que tenga mucho dinero, no lo gasta.

¿Indicativo o subjuntivo?

1. Soledad: Aunque mis compañeros (estar en desacuerdo) conmigo en la reunión de ayer, yo me mantuve en mi idea y no modifiqué mis convicciones.
Pilar: Me parece lo adecuado. Muchas veces nos pasa eso, que por más que (intentar) convencer a alguien, no lo logramos.

2. Daniela: Por muy competente que (ser), Julián no podrá llegar a todo.
Francisco: Siempre se lo digo y repito, aunque él (estar convencido) de que lo conseguirá. Por más que se lo (decir), nunca me hace caso.

3. Natalia: A pesar de que nos (reunir) cada día a partir de hoy para discutir el tema, no vamos a ponernos de acuerdo.
Pablo: No seas tan pesimista, yo creo que somos tan eficientes que, por poco que nosotros (esforzarse), conseguiremos buenos resultados.

4. Blanca: Por muy innovador que (ser) el producto, no vamos a poder venderlo. No hay mercado.
Almudena: Pues, aunque tú no lo (crear), yo estoy segura de que este artículo tan novedoso va a tener éxito.

Si bien es cierto que, en los ejemplos elegidos para ilustrar el empleo del indicativo («Voy a ir a trabajar aunque estoy enfermo», «Por más que se esfuerza, no consigue acabar el trabajo», «A pesar de que María se informó del tema, no logró entenderlo totalmente»), la concesiva hace referencia a un acontecimiento real, igual de real sigue siendo si el modo elegido es el subjuntivo: «Voy a ir a trabajar aunque esté enfermo», «Por más que se esfuerce, no consigue acabar el trabajo», «A pesar de que María se informara del tema, no logró entenderlo totalmente». También plantean problema los ejemplos elegidos para ilustrar el uso del modo subjuntivo, porque en los tres («Aunque llueva, iremos a pasear», «Por más que lo piense, no encontrará la solución», «A pesar de que tenga mucho dinero, no lo gasta») el subjuntivo puede perfectamente hacer referencia a un acontecimiento real, especialmente la forma verbal «tenga» del último ejemplo, pues el contexto temporal presente facilita su interpretación factual.

La práctica propuesta en el ejercicio 4 «¿Indicativo o subjuntivo?» vuelve a revelarse inútil, pues en la mayoría de los huecos, excepto los del diálogo 3, ambos modos son posibles. En el primer diálogo, por ejemplo, podemos emplear tanto formas indicativas como subjuntivas: «Soledad. Aunque mis compañeros estaban / estuvieran en desacuerdo conmigo en la reunión de ayer, yo me mantuve en mi idea y no modifiqué mis convicciones. Pilar. Me parece lo adecuado. Muchas veces nos pasa eso, que por más

que intentamos / intentemos convencer a alguien, no lo logramos». El único diálogo que exige elegir un modo es el diálogo 3, en el que el contexto futuro excluye una interpretación factual y obliga así al empleo del subjuntivo.

2.1.2 Indicativo «modo de la experiencia» vs subjuntivo «modo de la no experiencia»

Otra de las oposiciones a través de la que se ha intentado explicar la selección modal de una concesiva es la que opone el indicativo como modo de la experiencia al subjuntivo modo de la no experiencia. J. R. SHAWL fue uno de los primeros autores en hacer funcionar esta oposición. En un estudio dedicado al subjuntivo español, «Syntactic Aspects of the Spanish Subjunctive» (1975: 323-329), presenta, desde una perspectiva generativista, un análisis sintáctico de diversas proposiciones en las que los dos modos son posibles. La oposición experiencia / no experiencia le permite dar cuenta de la selección modal que se opera en estas construcciones. A la manera de SHAWL, en algunos manuales se considera que el indicativo es el modo de lo que puede ser verificado empíricamente y el subjuntivo el modo de lo que no puede ser probado apoyándose únicamente en la experiencia. Tal es el caso de *Al día* y *En equipo*.

Para los autores de *Al día* (PROST y NORIEGA FERNÁNDEZ: 2003) el empleo del indicativo o del subjuntivo en una concesiva depende de la «experimentación o no de lo expresado por parte del sujeto del verbo»:

*Los anticonformistas, aunque no lo **admiten**, son iguales de un país a otro (hecho **real**).
Es cierto que la globalización tiene sus defectos (hecho **real**); y aunque no lo **reconozcáis**
también sus virtudes (hecho **eventual**).*

Su uso depende de la **experimentación o no** de lo expresado por parte del sujeto del verbo.

Esta explicación suscita varias observaciones, la primera es que no es del sujeto del verbo de quien depende la forma verbal empleada, pues no es él el responsable de la enunciación, sino el locutor. La segunda, pero no por ello menos importante, es que el empleo de una forma verbal subjuntiva («Los anticonformistas, aunque no lo admitan, son iguales de un país a otro») no hace que la concesiva presente la acción como no experimentada. En otras palabras, tanto en indicativo como en subjuntivo, se hace referencia a un hecho presentado como real: «Los anticonformistas no admiten que son iguales en todas partes».

La práctica que propone este manual vuelve a poner en dificultad al profesor, pues como en los anteriores, los huecos en los que se presentan concesivas permiten el empleo de ambos modos, como ocurre en 13 y en 41:

7 ¡A por Europa! Complete el texto conjugando los verbos en el tiempo de indicativo o subjuntivo que requiera el contexto. (Independientemente de los diálogos en tiempo presente, el relato está en pasado.)

¡Bien, Ambrosio, bien! Me (gustar) **1** mucho tu proyecto, (venirse) **2** conmigo la semana que viene a presentarlo en Ginebra. Dile a mi secretaria que te (sacar) **3** un billete: (ir) **4** y (volver) **5** en el día; prepáralo todo. Está bien que alguna vez el presidente te (llevar) **6** de paseo...

¡Que (tener) **7** suerte! –me (decir) **8** mi secretaria el día anterior al viaje–, y (añadir) **9** :

“Oye, todos entendemos que (haber) **10** estado nervioso con eso de que (ser) **11** una presentación a los jefazos europeos, en inglés, y todo eso, pero la verdad es que nos (dar) **12** una semanita...”.

No lo había pensado desde este punto de vista, y aunque me (sentar) **13** muy mal, no (ser) **14** éste el único pensamiento que me (impedir) **15** pegar ojo aquella noche. ¡Y menos mal que el que (intervenir) **16** era el presidente!

A la hora concertada, el presidente y yo (encontrarse) **17** en Barajas, en el mostrador de embarque. (Entregar) **18** los billetes. Cuando el empleado nos (pedir) **19** el DNI, al presidente se le (cambiar) **20** el gesto y el color. (Buscar) **21** agitado en los bolsillos. Era inútil, pero (mirar) **22** y (volver) **23** a mirar por si había algún papel que le (permitir) **24** viajar a Suiza.

– Pues (irse) **25** tú solo.

– Pero...

– Ni pero ni nada. (Presentarse) **26**, me (disculpar) **27** y, (pasar) **28** lo que (pasar) **29**, lo (contar) **30** tú todo.

Algo más tarde, (empezar) **31** a recuperar la conciencia en pleno vuelo. (Desear) **32** que el avión (estrellarse) **33** o que unos piratas nos (secuestrar) **34**. Pero nada. (Ponerse) **35** a mirar la presentación. ¿Cómo contar todo aquello? ¡Y en inglés! (Pensar) **36** en dimitir, en fingir alguna enfermedad incapacitante. La azafata, preocupada, (acercarse) **37** a mí por si (necesitar) **38** algo...

Unas once horas después (regresar) **39** en el mismo avión, con la misma tripulación. La reunión no había sido nada mal. Con tantos europeos de tantos países mi inglés no (ser) **40** el peor. Aunque yo (ser) **41** el más remiso, mis ideas (gustar) **42** y el director europeo me (felicitar) **43**. La azafata me (reconocer) **44** y (aprovechar) **45** un momento para saludarme:

– ¿Todo bien?

– Sí, ahora sí, gracias a Dios.

– (Alegrarse) **46**, y no crea, que hay muchos españoles que (ir) **47** así, atemorizados como usted esta mañana, a reunirse con sus colegas europeos y luego (volver) **48** que (dar) **49** gusto verlos, como usted ahora, convencidos de que nosotros no (tener) **50** nada que envidiar.

Cuánta razón.

Tomado de *Actualidad Económica*

En 13 podemos utilizar tanto el indicativo como el subjuntivo: «No lo había pensado desde este punto de vista, y aunque me sentó / sentara muy mal, no fue este el único pensamiento que me impidió pegar ojo aquella noche». Los mismo ocurre en 41: «Aunque yo era / fuera el más remiso, mis ideas gustaron y el jefe me felicitó».

Menos clara es la explicación que propone *En equipo* (JUAN et al., 2007: 163):

Son las llamadas oraciones subordinadas concesivas. En ellas la oración principal y la subordinada pueden referirse a diferentes tiempos:

Si se refieren al pasado:

- Utilizan el indicativo si la acción ya se ha cumplido: *Si bien presenté una revisión de propuesta, no la quisieron considerar.*
- Utilizan el subjuntivo si no se ha cumplido: *Aunque hubiera presentado una revisión de propuesta, no la habrían querido considerar.*

Si se refieren al presente o al futuro:

- Para expresar inseguridad usamos el subjuntivo: *Aun cuando se lo recordemos, lo olvidará.*
- Para expresar certeza usamos el indicativo: *Por más que se lo recordamos, siempre lo olvida.*
- La excepción se produce cuando el hablante, aun seguro de algo, quiere presentar la información o subrayando la certeza del hecho (con indicativo) u otorgándole un matiz hipotético; por eso es correcto decir: *Aunque no sé / sepa chino, quiero llegar a tener contactos comerciales con empresas chinas.*

En este manual se mezclan dos criterios: si la concesiva se refiere al pasado, la oposición a la que se recurre es aquella que opone la experiencia (acción cumplida) a la no experiencia (acción no cumplida); si se refiere al presente o al futuro se recurre a la oposición realidad / no realidad. Ahora bien, parece que los propios autores son conscientes de los límites de estas dos oposiciones para explicar la selección modal de una concesiva, pues se ven en la necesidad de añadir a modo de «excepción» un caso que, lejos de ser excepcional, es perfectamente normal y además frecuente: el empleo del subjuntivo para hacer referencia a un acontecimiento presentado como real. Ahora bien, no creemos que la explicación que dan los autores sea la adecuada, pues cuando un locutor afirma «Aunque no sepa chino» no está de ninguna manera poniendo en duda su desconocimiento de la lengua sinotibetana: tanto con indicativo como con subjuntivo lo que se dice es que no sabe chino.

La práctica que propone *En equipo* no permite trabajar de manera específica la selección modal, porque lo que se le pide al aprendiente es que conteste a una serie de preguntas, en las que puede utilizar o no una concesiva. En el ejemplo que se presenta como modelo la concesiva aparece en subjuntivo «Pese a que la globalización sea imparable», no porque el alumno A ponga en duda lo que en ella se dice, sino, como veremos más adelante, porque la información que en ella se expresa se presenta en un segundo plano discursivo:



7.4. ¿Cómo afectará la globalización en las relaciones comerciales internacionales y sus estrategias? ¿Qué opináis?

■ ¿La globalización es una tendencia que se apunta en todos los sectores productivos?

Ejemplo:
Alumno A: Pese a que la globalización sea imparable, no creo que afecte a todos los sectores, por ejemplo, el sector de la alimentación no puede globalizarse, los temas logísticos no lo permiten.
Alumno B: Yo no estoy del todo de acuerdo, con todo y a pesar de la distancia y el encarecimiento del transporte en Europa, comemos productos chilenos, ¿no?


■ Para llegar a una plena globalización, ¿hay que mejorar las comunicaciones y desarrollar el mercado de América Latina?

■ Por cada dólar invertido en Estados Unidos, las empresas estadounidenses invierten cuatro en el extranjero, ¿ocurre lo mismo en Europa o Japón?

■ ¿Las inversiones se desplazan del oeste al este? ¿Por qué?

■ El precio de la mano de obra, ¿es un factor clave en los cambios de la competitividad?

■ ¿Cómo cambiará la globalización el sector logístico?



De este subjuntivo habló ya hace muchos años José VALLEJO, en un artículo titulado «Notas sobre la expresión concesiva» (1922: 49):

Así en español [...], se tiene: «Saldré, aunque llueve» (real) y «saldré mañana, aunque llueva» (hipotético). Pero además se emplea el subjuntivo en frases concesivas que no encajan en el segundo caso de la regla: *Luego si vos / obráis afrentosos hechos, / aunque seáis hijo mío, / dejáis de ser caballero.*

Este subjuntivo, llamado «subjuntivo factual», no puede ser explicado desde oposiciones modales extralingüísticas que identifican el indicativo con lo real o lo experimentado y el subjuntivo con lo hipotético o lo no experimentado. Surgen así otras oposiciones, que no ya desde la realidad sino desde la lengua, intentan dar cuenta de la diferencia entre estos dos modos.

2.2. Las oposiciones lingüísticas

Del convencimiento de que la lengua no es la realidad, sino un instrumento más para representarla, surgen diferentes oposiciones que han intentado explicar, desde una perspectiva lingüística, concretamente pragmalingüística, la diferencia entre el indicativo y el subjuntivo. Esta perspectiva se revela esencial, pues como señala Manuel PÉREZ SALDANYA en el capítulo de la *Gramática descriptiva* dedicado al modo de las adverbiales (1999: 3253-3322):

Una explicación mucho más coherente y, en general, mucho más aceptada en la actualidad es la que basa la alternancia modal en factores de carácter informativo. Por lo que conocemos, el primer lingüista que defendió este punto de vista fue Vallejo (1922), autor que relaciona el uso del subjuntivo con el valor de sujeto psicológico (de tema, en la terminología praguense) de la oración concesiva.

Desde esta perspectiva, una de las oposiciones que suscita actualmente mayor acuerdo es la que opone el indicativo como modo de la aserción al subjuntivo, modo de la no aserción (RODRÍGUEZ ROSIQUE, 2008: 371):

[...] la aserción consiste en presentar determinada información como prominente; destacarla en un primer plano del discurso. Por el contrario, la información no acertada es aquella que, por alguna razón, el hablante prefiere dejar en un segundo plano. En este sentido, el indicativo es el modo de la aserción, y se utiliza, por tanto, para transmitir información que queremos destacar. En cambio, el subjuntivo es el modo de la no aserción, a través del cual se transmite información que pretende dejarse de lado.

Semejante es la explicación que presentan los académicos en la *Nueva Gramática de la lengua española* (2009: 3609), en la que la relevancia informativa adquiere una importancia fundamental en la explicación del subjuntivo de estas construcciones:

El subjuntivo polémico es habitual, como se ha comprobado, cuando el hablante retoma el argumento del interlocutor para invalidarlo de manera concluyente. Se ha observado que se elige asimismo este modo cuando se desea presentar el contenido de la subordinada como poco relevante en relación con la validez del enunciado principal.

Uno de los manuales que integra esta perspectiva pragmática es *Profesionales 2* (BENÍTEZ *et al.*, 2011: 185):

5.4. Contrastar ideas: oraciones concesivas y adversativas

En las oraciones concesivas, a la persona que habla le interesa informar de la segunda parte de la oración, teniendo la primera parte una importancia informativa secundaria.

A pesar de que las tarifas de nuestro trabajo no sean muy elevadas, los ingresos globales sí lo serán. (Lo realmente interesante para el hablante es informar de que los ingresos serán altos y, de forma muy secundaria, de que las tarifas no son elevadas.)

Los dos conectores concesivos más utilizados son aunque y a pesar de que.

Aunque tengo mucho trabajo pendiente, asistiré a la reunión.

A pesar de que estuvieron reunidos cuatro horas, no llegaron a ningún acuerdo.

Ahora bien, no se recurre a la relevancia informativa para explicar la selección modal, sino para dar cuenta del valor informativo de una concesiva, esto es, para explicar la diferencia entre enunciados como los siguientes:

Es un buen profesional, **pero** no lo contrataremos.

Aunque no lo contrataremos, es un buen profesional.


Si bien es cierto que es ese carácter secundario el que diferencia pragmáticamente a las concesivas de construcciones como las adversativas, creemos sin embargo que, desde una perspectiva didáctica, es más adaptado dar cuenta de esta diferencia recurriendo a la noción de fuerza argumentativa: el enunciado introducido por «pero» sería el argumento fuerte y el marcado por «aunque», el débil². De esta manera se reserva la oposición entre información principal y secundaria para explicar la diferencia entre indicativo y subjuntivo cuando ambos hacen referencia a un acontecimiento presentado como real, esto es, para dar cuenta de la diferencia entre enunciados como los que siguen:

Aunque no lo **hemos contratado**, es un buen profesional.

Aunque no lo **hayamos contratado**, es buen profesional.


² Para un estudio más en detalle de las similitudes y diferencias entre concesivas y adversativas puede el lector referirse a la obra de Juan Antonio Moya Corral, *Los mecanismos de la interordinación: a propósito de «pero» y «aunque»*, publicada por la Universidad de Granada en 1996.

La práctica que propone este manual es un ejercicio de comprensión oral en el que lejos de ejercitar este tipo de estructuras se pide simplemente que se ordenen una serie de frases (BENÍTEZ *et al.*, 2011: 116):

- ④  Cuqui y Gádor tienen una cita con una asesora en el Instituto de la Mujer para comentar el presupuesto. Escuche la conversación y ordene las siguientes frases tal como aparecen en el diálogo.


- Si nos quitáramos 43.000 € del crédito, sería estupendo.
- Lo que quiero decir es que van a necesitar una inversión inicial muy grande.
- A pesar de que las tarifas de nuestro trabajo no sean muy elevadas, los ingresos globales sí lo serán.
- Si hiciera un estudio profundo de los presupuestos, vería que no hay ningún gasto prescindible.
- No quiero desmotivarlas, sino ser realista.
- Si pudieran capitalizar el paro sería muy interesante.

El único manual entre los consultados que explica desde una perspectiva pragmática la selección modal que se opera en una concesiva es *Conexión plus* (GARRIDO, LLANO y NASCIMENTO, 2012: 109). Para dar cuenta de los diferentes empleos del subjuntivo, los autores recurren a la importancia que el locutor concede a lo expresado en la concesiva:


 **Herramientas:** Expresar concesión

Ante un dato que el interlocutor conoce:	Ante un dato que el interlocutor no conoce o no le interesa:
<i>Aunque a veces es difícil vivir contigo, te quiero.</i>	<i>Aunque pasen mil años, te querré.</i>

Cara y cruz

 **13** Angustias y Remedios son dos empleadas de una compañía internacional. Su tema de conversación suele ser el trabajo y siempre tienen puntos de vista distintos. Toma la actitud de una de ellas y mantén una conversación con tu compañero sobre el trabajo.

Angustias	Remedios
<ul style="list-style-type: none"> • El jefe es intratable. Es imposible razonar con él. • Los sueldos son muy bajos. • Se exigen horas extra de trabajo sin remuneración. • Ponerse enfermo es como un delito. • Es imposible coger las vacaciones cuando quieres. 	<ul style="list-style-type: none"> • El ambiente entre compañeros es muy bueno. • Hay buenos medios para desarrollar el trabajo. • Hay posibilidades de promoción dentro de la empresa. • Hay una guardería en el trabajo donde dejar a los niños. • El trabajo es muy gratificante.



No puedo soportar a nuestro jefe...

Ya, mujer, pero aunque...

El estatus de la información transmitida por la concesiva aparece así en este manual como un criterio determinante para la selección modal. Si para lo que no se conoce se emplea siempre el subjuntivo, para lo conocido el hablante tiene dos opciones según la relevancia informativa que quiera atribuirle a lo expresado: el indicativo lo presenta en un primer plano discursivo, el subjuntivo en un segundo plano. Aunque la explicación de *Conexión plus* es sucinta, tal vez en exceso, consigue dar cuenta de todos los empleos de estos dos modos. Se hubiera podido tal vez explicitar en la explicación del subjuntivo qué es lo que no le interesa al locutor y formularlo en los siguientes términos: [El subjuntivo se emplea] *Ante un dato que el interlocutor no conoce o [que conoce pero] no le interesa [presentar como relevante]*.

En cuanto a la práctica propuesta, la realización del ejercicio no permite una verdadera ejercitación de la selección modal, pues todas las informaciones de Angustias, por el mero hecho de haber sido ya presentadas, son naturalmente retomadas en subjuntivo por Remedios: «Aunque el jefe sea intratable, el ambiente entre compañeros es muy bueno»; «Aunque los sueldos sean muy bajos, hay buenos medios para desarrollar el trabajo»; «Aunque se exijan horas extras de trabajo sin remuneración, hay posibilidades de promoción dentro de la empresa»...

Como muestra el análisis de los manuales consultados, el estatus de la información se revela un criterio esencial para poder dar cuenta de la selección modal en una concesiva. Una práctica que pretenda ejercitarla de manera eficiente deberá pues proponer enunciados en los que el contexto permita, por una parte, identificar el carácter factual o no factual del evento verbal al que se hace referencia y, por otra parte, determinar si la información que se transmite en la concesiva es considerada por el locutor como una información principal o secundaria. Más allá de una relación sintáctica, la concesión se revela una estrategia argumentativa que exige para su enseñanza y aprendizaje una perspectiva que tenga en cuenta la dimensión pragmática de la lengua.

3. CONCLUSIÓN

Entre los manuales de EFE consultados, todos ellos de publicación reciente, la mayoría sigue explicando el modo de la concesiva desde una perspectiva extralingüística que no da cuenta de los diferentes empleos de cada uno de los modos, y que no permite por tanto una verdadera práctica de la selección modal que se opera en este tipo de proposiciones. La explicación del Esbozo de 1973 parece pues seguir vigente a pesar de sus limitaciones. Aun cuando otras perspectivas hayan arrojado luz a la categoría modo, los manuales de EFE parecen anclados en una explicación ampliamente superada, que pone en dificultad al docente y confunde al aprendiente. Si bien es cierto que algunos de estos manuales sí se hacen eco de las más recientes perspectivas que atienden a la dimensión pragmática de la lengua, pecan por un lado de explicaciones excesivamente someras o de prácticas insuficientes. La intención comunicativa del hablante ha de ser necesariamente integrada, con la suficiente claridad en la descripción lingüística y con una práctica comunicativa que la ejercite de manera eficiente. Una solución para la creación de propuestas didácticas adaptadas en EFE sería tomar como modelo las explicaciones y ejercitaciones que proponen algunos manuales de español general, como *Abanico* (CHAMORRO GUERRERO, 2011: 206-207) o *El Ventilador* (CHAMORRO GUERRERO, 2006: 189-190), en los que la dimensión pragmática estructura la presentación y la práctica de estas construcciones. Si bien es cierto que la enseñanza de un español especializado requiere una atención particular hacia aquello que lo distingue del español general, esto no debe llevar a infravalorar explicaciones esenciales para el dominio de la competencia lingüística, cuanto más cuando se trata de una construcción

que se revela una estrategia argumentativa extremadamente productiva en diferentes géneros propios al español para fines específicos.

4. BIBLIOGRAFÍA

Estudios citados:

LÓPEZ GARCÍA, A. 1990. «La interpretación metalingüística de los tiempos, modos y aspectos del verbo español: ensayo de fundamentación». In Bosque I. (ed.), *Tiempo y aspecto en español*, Madrid: Cátedra, 107-176.

MOYA CORRAL, J. A. 1996, *Los mecanismos de la interordinación: a propósito de «pero» et «aunque»*, Granada: Universidad de Granada.

PÉREZ SALDANYA, M. 1999. «El modo en las subordinadas relativas y adverbiales». In Demonte, V. y Bosque, I. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, vol. 2, 3253-3322.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 1973. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 592 p.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa libros, 3885 p.

RODRÍGUEZ ROSIQUE, S. 2008. *Pragmática y gramática. Condicionales concesivas en español*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 437 p.

SHAWL, J. R. 1975. «Syntactic Aspects of the Spanish Subjunctive». *Hispania*, vol. 58, nº 2: 323-329.

VALLEJO, J. 1922. «Notas sobre la expresión concesiva». *Revista de Filología Española*, nº 9: 40-51.

Manuales:

BENÍTEZ, V., DÍAZ, S. y LLANOS, C. 2011. *Profesionales 2*. Madrid: enClave ELE, 191 p.

CHAMORRO GUERRERO, M. et al. 2011. *Abanico*. Barcelona: Difusión, 222 p.

CHAMORRO GUERRERO, M. D. et al. 2006. *El ventilador*. Barcelona: Difusión. 221 p.

DE PRADA, M., BOVET, M. y MARCÉ, P. 2014. *Entorno empresarial*. Madrid: Edelsa, 152 p.

GARRIDO, G., LLANO, J. y NASCIMIENTO, S. 2012. *Conexión plus. Español para profesionales*. Madrid: enClave-ELE, 199 p.

JUAN, O. et al. 2007. *En equipo.es 3*. Madrid: Edinumen, 218 p.

MARTÍNEZ, L. y SABATER, M. L. 2001. *Socios 2. Curso de español orientado al mundo del trabajo*. Barcelona: Difusión, 159 p.

PROST, G. y NORIEGA FERNÁNDEZ, A. 2003. *Al día. Curso superior de español para los negocios*. Madrid: SGEL, 157 p.

RUIPÉREZ GARCÍA, G. *et al.* 2002. *Primer plano 3*. Madrid: Edelsa, 127 p.

TANO, M. 2009. *Expertos. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo*. Barcelona: Difusión, 160 p.

Ana ESCARTÍN ARILLA: «El manual de gestión de proyectos de cooperación internacional como instrumento de alfabetización disciplinar»

Université de Perpignan Via Domitia / Université Grenoble Alpes (Francia)
ana.escartin-arilla@univ-grenoble.alpes.fr

Resumen. En este trabajo, que se construye en torno al enfoque didáctico basado en géneros de especialidad, nos proponemos explorar las posibilidades de explotación didáctica que brinda el manual de gestión de proyectos de cooperación internacional en las clases de lengua española destinadas a estudiantes de máster universitario, futuros profesionales de dicho ámbito de actividad. Tras una caracterización de los documentos del corpus y la exposición de unas breves precisiones teóricas relativas al concepto de «alfabetización disciplinar», proponemos dos líneas de intervención didáctica: el entrenamiento de las prácticas discursivas de especialidad bajo la modalidad de la simulación global y el fomento de estrategias de literacidad crítica.

Palabras clave. Español de especialidad, Manual, Cooperación internacional, Alfabetización disciplinar, Didáctica basada en géneros.

Résumé. Dans ce travail, qui relève de l'approche didactique fondée sur les genres de spécialité, nous envisageons d'explorer les possibilités d'exploitation didactique offertes par le manuel de gestion de projets de coopération internationale dans le cadre des formations en langue espagnole destinées à des étudiants de master universitaire, futurs professionnels de ce domaine d'activité. Après avoir caractérisé les documents du corpus et exposé de brèves précisions théoriques liées au concept d'« alphabétisation disciplinaire », nous proposons deux lignes d'intervention didactique: l'entraînement aux pratiques discursives de spécialité par la simulation globale et le développement de stratégies de literacités critique.

Mots-clés. Espagnol de spécialité, Manuel, Coopération internationale, Alphabétisation disciplinaire, Didactique fondée sur les genres.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Origen y objetivos de la investigación

Este trabajo se propone ofrecer materiales útiles para profesores y estudiantes de español como lengua extranjera de especialidad en el marco de la formación de profesionales de la cooperación internacional, es decir, en un contexto de didáctica de lenguas para fines profesionales (LFP). En este sentido, en un estudio reciente (ESCARTÍN ARILLA, 2018c) se defendía el interés del enfoque basado en géneros para la enseñanza de las lenguas de especialidad y se ofrecían sugerencias para el tratamiento de distintos géneros escritos propios de la cooperación internacional en la clase de español para fines profesionales. La propuesta que se presenta aquí pretende completar e ilustrar dicho trabajo mediante la reflexión en torno a las posibilidades de explotación didáctica de un género particular, el manual de gestión de proyectos.

La selección de dicho género responde a tres razones principales. En primer lugar, la comprensión de documentos técnicos escritos del ámbito profesional aparece como una de las principales necesidades de comunicación identificadas por los estudiantes en un estudio sobre las formaciones de esta disciplina en Francia (ESCARTÍN ARILLA, 2018b: 12, 27), por lo que parece indispensable prestar una atención destacada a esta destreza.

Por otro lado, el proyecto es y ha sido tradicionalmente considerado una de las vías de intervención por excelencia de la cooperación internacional (IGLESIA CARUNCHO y ATIENZA AZCONA, 2004: 82), y la gestión de proyectos es, por tanto, una de las

competencias profesionales básicas en este ámbito. El manual de gestión de proyectos nace dentro de dicho ámbito como instrumento regulativo y formativo, destinado a capacitar a distintos agentes de la cooperación para el diseño y la formulación de proyectos ajustados a los requerimientos de los donantes y del conjunto de la comunidad disciplinar. En consecuencia, se trata de un género central de la profesión y, como tal, debe formar parte del corpus documental con el que han de familiarizarse los futuros especialistas de la disciplina.

Por último, la propia naturaleza del manual hace de él un material adecuado al contexto formativo del posgrado universitario. Por su carácter «iniciático» (PARODI, 2010: 62), el uso del manual resulta adecuado a lo largo del proceso global de aprendizaje, pero también en el marco de la formación en LFP, dado que, por su contenido y su forma (lenguaje más o menos adaptado y estructura sencilla) facilita el primer acercamiento a los saberes de la disciplina en una lengua extranjera y puede responder en un primer momento a las necesidades del profesorado de LFP no experto en la materia. Y por su propósito esencial –la transmisión de saberes esencialmente procedimentales y la difusión de la terminología asociada a ellos–, presenta un interés notable como manual de lengua de especialidad dentro del proceso de adquisición de las competencias asociadas al comunicador experto en la materia (ESCARTÍN ARILLA, 2018a: 35).

Sobre la base de estos principios, el presente trabajo se organiza en dos partes. En primer lugar, proporcionaremos a los docentes una caracterización básica del manual de gestión de proyectos, necesaria para efectuar la selección documental que responda a las necesidades particulares de los distintos contextos de formación. En segundo lugar, detallaremos nuestro planteamiento del proceso de «alfabetización disciplinar» y desarrollaremos algunas reflexiones acerca del papel del manual de gestión de proyectos como instrumento formativo y de sus posibilidades concretas de explotación didáctica.

1.2. Descripción del corpus

Bajo la denominación «manual» hemos reunido una serie de documentos que pertenecen a la misma disciplina teórica y práctica (la cooperación internacional) y comparten un núcleo esencial de contenido (el método de gestión de proyectos). Nuestro corpus está compuesto en concreto por cinco manuales de gestión de proyectos que, por sus características, tienen un particular interés didáctico. Son textos originales y no traducciones, procedentes de fuentes fiables, y están disponibles en internet en su integridad. Son variados en cuanto a su ámbito de circulación y su planteamiento, y están actualizados, dado que trabajamos con la última –o única– edición de cada una de las publicaciones. Todo ello garantiza que tanto el profesor como los estudiantes pueden acceder al conjunto de los materiales, que los aprendices están expuestos a modelos de lengua auténticos y de calidad y que encuentran representadas las diferentes dimensiones de la práctica profesional actual, así como los paradigmas vigentes en la disciplina.

A continuación, vamos a presentar muy brevemente cada uno de los manuales (repertoriados en el anexo 1). La *Metodología de gestión de proyectos de la cooperación española* de la Agencia Española de Cooperación Internacional (en adelante AECI) constituye la fuente primaria de referencia de la cooperación gubernamental del país. Se trata de la actualización de un documento previo nacido tras la aprobación de la ley española de Cooperación Internacional de 1998, y tiene como objetivo la «homogeneización de procedimientos» y la «adopción de una perspectiva global compleja y actualizada» de las fases de gestión del proyecto (AECI 2001: 3). Es importante señalar que este texto no ha sido actualizado desde 2001, y que la realidad de la agencia

(rebautizada como AECID) no puede comprenderse hoy en día sin acudir a un conjunto de documentos publicados desde entonces.

El segundo manual es la *Guía para la gestión de proyectos de cooperación al desarrollo* (en adelante HEGOA), publicado en 2006, coeditado por la Universidad de Antioquia (Colombia) y el Instituto Hegoa, centro de investigación y formación del País Vasco, en el marco de un proyecto de cooperación bilateral destinado a «mejorar la calidad y el impacto de la cooperación al desarrollo entre Euskadi y Colombia mediante el fortalecimiento técnico-institucional de los agentes de desarrollo local» (HEGOA: 5). El interés de este texto reside en el hecho de estar directamente destinado a las comunidades beneficiarias.

En tercer lugar, *Identificación y formulación de proyectos de cooperación para el desarrollo: Gestión del ciclo de proyecto y enfoque del marco lógico* (en adelante POLIT), publicado en 2009 por la Universidad Politécnica de Valencia, se presenta como «material de iniciación» para la comunidad universitaria, destinado a «facilitar la tarea de elaborar con mayor rigor y fundamentación propuestas de cooperación universitaria», si bien también se dirige a personas que trabajan en otros ámbitos, como las ONG o las administraciones públicas (POLIT: 3). Otro manual elaborado en el marco universitario es *Formulación de proyectos: Enfoques, procesos y herramientas* (en adelante ELACID), redactado «con el fin de acompañar la enseñanza del módulo de formulación de proyectos de la Especialización en Cooperación Internacional para el Desarrollo» (ELACID: 19); se trata, por tanto, de un documento con clara vocación didáctica.

El último manual corre a cargo de una ONG. Se trata de la *Guía metodológica de identificación de proyectos de cooperación internacional al desarrollo* de 2011 (en adelante ISF), redactada por Ingeniería sin Fronteras de Andalucía, que aspira a ser «un instrumento educativo que muestre las técnicas y métodos; revelando una opción sobre cómo se puede gestionar y ejecutar una identificación de un proyecto de Cooperación» y se dirige «a la población en general y al colectivo de personas de las ONGD que trabajan en Cooperación Internacional y Educación para el Desarrollo» (ISF, 2011: 7), y especialmente a los voluntarios.

Vemos así recogidos los distintos ámbitos de ejercicio de la cooperación internacional (la cooperación gubernamental, nacional –AECID– y descentralizada –HEGOA–, la no gubernamental –ISF– y la universitaria –POLIT, ELACID–) y los diferentes destinatarios, que son o serán responsables de la gestión de proyectos: personal responsable de proyectos en organismos públicos y en ONG del Norte y del Sur (profesionales y voluntarios), profesionales en formación y estudiantes.

2. CARACTERIZACIÓN DEL MANUAL DE GESTIÓN

2.1. Contexto de producción y función dentro de la disciplina

Como se ha señalado inicialmente, el manual de gestión de proyectos tiene como propósito central la formación de aquellos profesionales de la cooperación que tienen responsabilidades en este tipo de intervenciones. Para ello, el manual describe, con alto grado de precisión, las etapas y subetapas de la gestión de proyectos, las herramientas y técnicas disponibles y los criterios de aceptabilidad de las medidas adoptadas a lo largo del proceso. En este sentido, cabe caracterizarlo como «manual de procedimientos», género profesional destinado a «describir la forma o la secuencia de pasos que se deben realizar para llevar a cabo una determinada actividad» (STAGNARO et al., 2012: 131) y

orientado a un doble propósito: «instituir la manera en que se debe realizar una actividad de acuerdo con las normas en las que se enmarca la organización y [...] mejorar la eficiencia» (STAGNARO et al., 2012: 135).

Junto a este propósito central, común a todos los manuales, cada uno de ellos persigue unos objetivos profesionales particulares, que varían en función de los autores o entidades responsables de la publicación (organismos donantes, ONG o especialistas académicos) y del marco o la necesidad concreta que ha motivado la publicación del texto¹. El cuadro 1 presenta de manera sintética los componentes de los contextos de producción de los distintos manuales.

Cuadro 1

Contextos de producción de los manuales del corpus.

MANUAL	AUTORES	MARCO / MOTIVO DE PUBLICACIÓN	DESTINATARIOS	OBJETIVOS
AECI 2001	organismo donante (cooperación gubernamental)	actualización (adaptación legislativa)	Profesionales	- mejorar, actualizar y homogeneizar la gestión - mejorar el conocimiento del sistema de gestión
HEGOA 2007	organismo donante + universidad (cooperación bilateral descentralizada)	proyecto de capacitación	profesionales del Sur (en formación inicial)	- ofrecer formación académico-técnica - contribuir a la comprensión y el aprendizaje de la gestión
POLIT 2009	universidad (cooperación universitaria)	iniciativa editorial	comunidad universitaria (en formación inicial)	- fomentar la reflexión, el debate y el compromiso en la comunidad universitaria - mejorar las propuestas de cooperación universitaria

¹ En este sentido, estrictamente hablando, sería necesario clarificar si cabe o no hablar del manual de gestión como «género», dado que, como señala GARCÍA IZQUIERDO (2005: 125), «un aspecto fundamental para determinar la clasificación de géneros será la relación entre los participantes en el acto de comunicación (en especial el tipo de emisor)». No obstante, a efectos prácticos, consideramos que en el presente trabajo esta licencia terminológica contribuye a la clarificación del planteamiento.

ELACID 2009	universidad (formación especializada)	material didáctico para formación universitaria	profesionales + docentes	- exponer elementos de la formulación de proyectos - transmitir una concepción de las metodologías de gestión
ISF 2011	ONG (cooperación no gubernamental + Educación para el Desarrollo)	oferta educativa a la sociedad + formación del voluntariado	población en general + personas que trabajan en las ONGD	-describir la acción y metodología de la asociación - mostrar técnicas y métodos posibles de identificación

Como se puede observar, los manuales, más allá de su propósito comunicativo común, desempeñan funciones diferentes dentro de la disciplina. Mientras que AECI se construye como el código normativo de la cooperación española, con un alto componente prescriptivo y homogeneizador, los demás manuales se presentan como herramientas destinadas a la formación de los distintos colectivos que constituyen la comunidad disciplinar (profesionales, voluntarios, estudiantes) dentro de las diversas esferas de actividad: profesional (cooperación gubernamental, no gubernamental y universitaria) y académica, con un enfoque más descriptivo. Esta distinción nos remite a la establecida por PARODI et al. (2009: 91) entre el «manual de operaciones», destinado a «regular conductas y/o procedimientos», y el «manual académico», cuyo propósito es «instruir acerca de conceptos y/o procedimientos en una temática especializada».

Por otro lado, los dos manuales redactados en el marco universitario, POLIT y ELACID, se distinguen por hacer explícito su carácter argumentativo y su propósito de generar reflexión y debate. Esta observación resulta coherente con la doble dimensión, pedagógica y profesional, que HYLAND (2004: 104) atribuye al «manual universitario», el cual constituye, por un lado, la codificación del conocimiento compartido y aceptado de la disciplina y, por otro, un vehículo que permite a sus autores «difundir una visión de su disciplina tanto a expertos como a aprendices»². Un tercer objetivo observado, manifestado por dos de los manuales, es la movilización de las comunidades del Norte. Así, POLIT se presenta como un instrumento destinado a incrementar el compromiso del colectivo universitario en materia de cooperación e ISF se construye como herramienta dentro de la oferta educativa propuesta por la ONG al conjunto de la sociedad en el marco de su línea de trabajo en materia de Educación para el Desarrollo.

² «textbooks are both a pedagogic and a professional genre, representing accepted views while providing a medium for writers to disseminate a vision of their discipline to both experts and novices».

Mejora efectiva de los procedimientos, capacitación, reflexión e incitación a la acción son, por tanto, las funciones que los distintos manuales analizados se reparten en el interior de la comunidad disciplinar.

2.2. Construcción retórica

El análisis de la estructura retórica de los manuales del corpus ha adoptado como modelo la propuesta de PARODI (2010: 45), en virtud del cual «el estudio de los géneros a partir de las movidas retóricas [...] busca la operacionalización de un texto en segmentos específicos e identifica propósitos comunicativos particulares». Así pues, para la obtención del esquema retórico común hemos identificado en los distintos documentos los «movimientos» mediante los cuales se va construyendo su discurso. Los «movimientos» (o «movidas», en la terminología de PARODI), se definen como una «unidad discursiva» que «tiene un propósito comunicativo particular y contribuye al propósito comunicativo global del género» (PARODI, 2010: 46). Habida cuenta de la extensión de estos documentos, los movimientos se han agrupado en unidades superiores o «macromovimientos» («macromovidas»), que exigen una «mayor abstracción en la determinación del propósito comunicativo» (PARODI, 2010: 46). Una vez identificado el esquema de los cinco manuales, hemos establecido un patrón común que permite dar cuenta de los componentes esenciales del género (macromovimientos y movimientos presentes en todos los manuales), así como de aquellos movimientos que aparecen con una frecuencia significativa.

Así pues, a grandes rasgos, los manuales de gestión presentan una estructura retórica común, caracterizada por tres macromovimientos: preámbulo – descripción del procedimiento – complementos. Dicha construcción se corresponde con la asociada globalmente al género «manual», como vemos a continuación.

Cuadro 2
Esquema retórico comparado

Manual de procedimientos (STAGNARO et al., 2012)	Manual académico (PARODI, 2010)	Manual de gestión de proyectos
Introducción	Preámbulo	Preámbulo
Procedimientos e instrucciones	Conceptualización y ejercitación	Descripción del procedimiento
Anexos o apéndices	Corolario	Complementos

El macromovimiento central constituye en sí mismo un «manual de procedimientos» y es, lógicamente, el elemento más estable en cuanto a contenido temático y organización interna, el núcleo retórico. Su propósito es explicar el qué, el cómo y el cuándo del procedimiento (STAGNARO et al., 2012), y lo hace por medio de enumeraciones, definiciones, caracterizaciones e instrucciones, así como diversos mecanismos de recapitulación. Su estructura se organiza según una lógica cronológica, que reproduce con mayor o menor detalle la secuencia del ciclo de proyecto.

Este elemento central va precedido en los manuales de una sección introductoria más o menos desarrollada que incluye, entre otros elementos, explicaciones sobre el origen y los objetivos del manual e indicaciones de utilización del mismo, precisiones acerca del contexto y uso de los procedimientos y definiciones de conceptos básicos de la disciplina. Este macromovimiento presenta una variedad mucho mayor en cuanto a contenido,

propósitos y construcción retórica, en la medida en que se construye en función de los propósitos particulares relacionados con el contexto de producción y se erige, de alguna manera, en «marca de fábrica» del manual, a través de la cual se traslucen o manifiestan explícitamente las intenciones de los autores.

También la tercera gran sección, constituida por los complementos, difiere notablemente entre los distintos manuales, aunque por lo general está destinada a cubrir necesidades prácticas de los destinatarios: obtener documentación de trabajo, familiarizarse con las técnicas y los instrumentos o revisar o ampliar la información recibida, entre otros elementos.

El cuadro 3 presenta la estructura básica del manual.

Cuadro 3

Estructura básica del manual de gestión de proyectos

1. Preámbulo

- 1.1. Contextualización de la publicación
- 1.2. Descripción del manual
- 1.3. Presentación del tema

2. Descripción del procedimiento

- 2.1. Definición de conceptos
- 2.2. Descripción de la secuencia e instrucciones
- 2.3. Presentación de criterios de actuación
- 2.4. Recapitulación

3. Complementos

- 3.1. Cierre
- 3.2. Presentación de material complementario

Esta primera caracterización del manual de gestión desde el punto de vista de su propósito y su estructura interna puede guiar inicialmente la labor del profesorado de LFP en formaciones de posgrado a la hora de constituir el corpus documental que mejor se adapte a las necesidades del grupo y de seleccionar los contenidos que le permitan alcanzar los objetivos establecidos en su programa.

3. PROPUESTAS DE EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA

3.1. Fundamentación teórica

3.1.1. Conceptos centrales

Las reflexiones que se exponen a continuación constituyen un intento de dar respuesta a las necesidades de aprendizaje del español como lengua extranjera dentro de un marco de formación de futuros profesionales de la cooperación internacional. La formación universitaria de posgrado (máster profesional) en la que se desarrolla con frecuencia la instrucción tiene como objetivo la plena incorporación de los estudiantes en la comunidad profesional de su disciplina, mediante la adquisición de sus saberes teóricos y sus competencias técnicas, que son inseparables del conjunto de prácticas orales y escritas que constituyen su cultura discursiva. En palabras de HALL y LÓPEZ (2011: 170):

una disciplina es un espacio discursivo y retórico, así como conceptual, por lo tanto, «aprender» los «contenidos» de cada materia consiste no solo en apropiarse de su sistema conceptual-metodológico, sino también de sus prácticas discursivas características. [...] Dicho de otro modo, la enseñanza-aprendizaje de los contenidos de cada asignatura es indisoluble de una práctica discursiva sostenida.

La competencia discursiva propia de cada campo se adquiere por medio de un proceso de «alfabetización disciplinar», entendida esta como «la responsabilidad de los maestros expertos en una disciplina de compartir con sus estudiantes las formas de leer, escribir, hablar, escuchar, investigar y pensar de los miembros de esa comunidad disciplinar» mediante la participación activa de los aprendices en tales prácticas. Dicho de otro modo, «lo que se pretende lograr al introducir a los estudiantes en las prácticas de los especialistas es que sepan cómo se concibe el conocimiento, cómo se investiga y cómo se comunica cada disciplina» (MONTES SILVA y LÓPEZ BONILLA, 2017:166).

La pregunta que surge en este punto es en qué medida el aprendizaje de la LFP puede contribuir a ese proceso de alfabetización disciplinar. Los profesores de lengua extranjera no son siempre «maestros expertos en una disciplina» y, aun en el caso de serlo, su aportación al proceso es otra, y puede nutrirse considerablemente de su capacidad de análisis de las prácticas discursivas desde el punto de vista de la lingüística aplicada. En concreto, los géneros (orales y escritos), en la medida en que dan cuenta precisamente de «cómo se concibe el conocimiento, cómo se investiga y cómo se comunica cada disciplina», constituyen el instrumento idóneo tanto para el acercamiento de los profesores a la materia –tal y como se ha intentado ejemplificar en la primera parte de este trabajo– como para la puesta en práctica de actividades didácticas de práctica de la lengua.

En el caso que nos ocupa reviste un interés especial la cultura escrita de las disciplinas – las «prácticas letradas»–, que es el componente que recoge CARLINO (2013) en su concepción de la alfabetización académica. En palabras de esta autora (2013: 370), dicho proceso:

conlleva dos objetivos [...]: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos.

Esta caracterización conduce de nuevo a confirmar la centralidad del «género» en el proceso del acceso a la cultura discursiva de las disciplinas, ya sea como objeto mismo del aprendizaje (comprensión y producción de documentos profesionales) o como vehículo a través del cual se accede al sistema conceptual-metodológico del ámbito en cuestión (apropiación del conocimiento disciplinar). En este sentido, la «alfabetización disciplinar basada en géneros» (PARODI, 2008: 34) está íntimamente relacionada con el primero de los enfoques, y pasa por la identificación de los componentes discursivos de los textos (contexto de producción, propósito comunicativo, construcción formal) con vistas a una comprensión profunda de los textos y al dominio de las destrezas productivas escritas, componentes a su vez de la «competencia de género».

En cuanto a la metodología aplicable para acompañar dicho proceso, los especialistas en alfabetización en lengua materna de especialidad destacan la importancia de la participación activa de los aprendices en las prácticas de las disciplinas. Como señala CARLINO (2013: 361-362), «enseñar géneros académicos es [...] posibilitar que los alumnos se incluyan en situaciones discursivas típicas de comunidades especializadas, según propósitos, significados y valores compartidos». En este sentido, es importante

señalar los límites del planteamiento didáctico propio de la formación en LFP en contexto exclusivamente académico, en el que la participación en las prácticas es necesariamente simulada. Para enmarcar una propuesta didáctica dentro de estos límites, resulta de utilidad el enfoque de la «autenticidad del discurso» («autenticidad del texto» y «autenticidad del propósito») defendido por BHATIA (1983: 46), según el cual la utilización que se hace en clase de los distintos géneros discursivos debe reproducir, en la medida de lo posible, el uso auténtico que se le da en contexto profesional, para lo cual suele ser necesario poner en práctica diversos mecanismos de adecuación al contexto formativo.

Nuestro interés en este caso se centra en los «géneros de acceso al saber» (PARODI, 2009: 83), es decir –desde el punto de vista de la enseñanza de la lengua–, aquellos que los estudiantes deben entrenarse a «comprender». Desde la óptica del enfoque basado en géneros, «comprender» no significa únicamente ser capaz de descifrar el contenido «semántico» de los textos. Significa también, para empezar, «saber leer» el texto seleccionando los contenidos relevantes en función de las necesidades de la situación de comunicación. Entra en juego aquí la noción de «competencia informacional», que hace referencia, entre otras cosas, a la capacidad de identificar, organizar y utilizar adecuadamente la información (PUREN, 2009: 4).

Por otro lado, «comprender» significa también identificar las intenciones de los autores, más allá de sus propósitos explícitos, mediante el despliegue de estrategias de lectura crítica, que revisten en nuestro caso un interés muy particular. No en vano, si entendemos que el propósito de la cooperación internacional es «promover el progreso económico y social de los países del Sur, de modo que sea más equilibrado en relación con el Norte y resulte sostenible» (GÓMEZ y SANAHUJA, 1999: 17), es posible afirmar la naturaleza intrínsecamente crítica de la disciplina, que encuentra en el cuestionamiento de la realidad su razón de ser. Desde este punto de vista, sostenemos que la «literacidad crítica» debe concebirse como una competencia profesional propia de este campo.

En palabras de CASSANY y CASTELLÀ (2010: 365), el lector crítico «busca una visión global de “lo que yo entiendo” + “lo que creo que el autor quiere decir y quiere conseguir de mí” + “lo que otros lectores van a entender y cómo van a reaccionar”»; ello le permite, entre otras cosas, «lograr una representación más ajustada de los efectos que un texto pueda causar en una comunidad» y «posicionarse respecto a él». La formación en LE y LFP desde el enfoque basado en géneros puede desempeñar un papel relevante en este sentido en la medida en que, a diferencia de las prácticas de lectura centradas en el contenido, presta una atención privilegiada a las estrategias discursivas.

Por último, en el caso específico del manual de gestión de proyectos, en tanto que guía metodológica, «comprender» significa transferir adecuadamente los saberes enunciados en el texto a prácticas procedimentales eficaces, acordes con los principios de la disciplina, y a prácticas discursivas que garanticen el correcto desarrollo de las situaciones de comunicación propias del ámbito de actividad. En este sentido, el manual es un instrumento indispensable para la adquisición de una «competencia instrumental» que constituye la suma de esas dos dimensiones, y que permite ofrecer una respuesta eficaz a las necesidades de la situación de comunicación.

3.1.2. El papel del manual en el aprendizaje de las LFP

En este punto de la reflexión cabe detenerse de manera específica en la determinación del papel específico del manual de gestión de proyectos en el proceso de adquisición de las prácticas discursivas de la disciplina. Para avanzar en este análisis, vamos a tratar de traducir algunos elementos de la caracterización de los manuales presentada con

anterioridad en principios metodológicos para la práctica didáctica, apoyándonos en el marco teórico que acabamos de exponer y en los trabajos previos que se han interesado por este género en particular.

En relación con la dimensión más técnica, tal y como hemos señalado previamente, todos los documentos de nuestro corpus son o incorporan un manual de procedimientos, destinado a ser utilizado por los profesionales de la cooperación como material de consulta y acompañamiento durante el proceso de gestión de proyectos. El manual de procedimientos, en tanto que género propio del ámbito profesional, se convierte en clase en «género importado» (PARODI, 2014: 138), dado que ha sido trasladado a un nuevo escenario, distinto de aquel para el que fue concebido. Esta particularidad hace posible un uso sumamente flexible del material, pues permite tanto la recreación de su uso auténtico fuera del aula como su explotación para otros fines.

Desde el punto de vista de su uso auténtico primario, el manual constituye un vehículo, una herramienta para la adquisición de competencias de naturaleza esencialmente técnica, cuyo uso exige la activación de estrategias relacionadas con la comprensión escrita, con la correcta utilización de las herramientas documentales de la profesión y con el uso apropiado de la terminología. Desafortunadamente, no tenemos constancia de la existencia de estudios experimentales o análisis discursivos sistemáticos que proporcionen bases científicas para la utilización del manual de procedimientos desde esta óptica. Para el caso del español, STAGNARO et al. (2012) presentan una serie de actividades formativas en torno al manual de procedimientos, pero orientadas a preparar a los estudiantes para la producción del género en el ámbito empresarial, y no para su comprensión o utilización en contexto especializado. No obstante, desde nuestra perspectiva, es posible imaginar estrategias sencillas de transposición didáctica del manual de procedimientos como documento base para una simulación global (véase 3.2.), con el objetivo principal de fomentar la participación de los estudiantes en las prácticas discursivas propias de su disciplina y desarrollar así la competencia instrumental.

Por otro lado, junto a la función regulativa asociada a la vertiente metodológica del manual, hemos identificado también un componente formativo que muchas veces va más allá de lo meramente técnico. En este sentido, queremos explorar el papel que pueden desempeñar en el proceso de alfabetización disciplinar los manuales académicos o universitarios, aspecto que sí ha sido ampliamente abordado por los investigadores.

Si se atiende a su función didáctica inmediata, en tanto que instrumento para el acceso a los saberes y métodos de un campo particular, construido en torno a la relación desigual entre experto y aprendiz (PARODI et al., 2009: 91), el contexto natural de circulación y uso del manual universitario son las materias estrictamente disciplinares. Sin embargo, como ya hemos señalado, entendemos que el manual puede constituir un material apropiado para una primera aproximación a la disciplina en lengua extranjera, que responda a la necesidad de proporcionar a los aprendices, en las primeras etapas de su formación especializada, «un marco firme, que sea sentido como seguro, para andamiar el dominio del ambiente disciplinar a través del léxico», en una fase en las que «el aprendiz no está llamado a ser un continuador del diálogo» (GUTIÉRREZ, 2008: 198).

Por otro lado, desde la óptica de la lengua de especialidad, HYLAND (2004: 121) demuestra que, aunque de manera limitada, los manuales universitarios también contribuyen a la adquisición del discurso de especialidad:

El discurso pedagógico [...] pone al alcance de los estudiantes una serie de valores y prácticas institucionalmente reconocidos. [...] Los textos distinguen claramente los roles de la relación, en la que el escritor actúa como conocedor primario que ayuda al aprendiz a

acceder a un conjunto de valores, ideologías y prácticas que le permitirán interpretar y emplear el conocimiento académico por medios institucionalmente aceptados³.

Así pues, desde esta perspectiva, el manual universitario puede ser concebido como «un modelo de prácticas letradas» (HYLAND, 2004: 105) que permite a los estudiantes aproximarse «al modo de desplegar conocimientos específicos a través de patrones lexicogramaticales particulares y de estilo disciplinar» (PARODI, 2010: 62), lo que les resultará de utilidad a la hora de producir otros géneros propios de la disciplina.

Por último, el análisis de las prácticas discursivas puede plantearse desde una perspectiva crítica, en una fase más avanzada del aprendizaje disciplinar y lingüístico. En relación con los manuales, HALL y LÓPEZ (2011: 175-176) señalan en concreto la importancia del «efecto de neutralidad», que explican con las siguientes palabras:

el supuesto carácter informacional de los textos es un *efecto de sentido* que se produce – fundamentalmente– en relación con la simulada neutralidad con que se presentan los objetos de estudio y con la ilusión de que, en estos textos, habla la voz del saber o de la ciencia. [...] Ciertamente, para lograr ese efecto de objetividad, en este tipo de textos, se intenta suprimir la dimensión polifónica.

La observación de las prácticas letradas desde esta perspectiva (véase 3.3.) puede constituir el punto de partida para la adquisición de estrategias de análisis crítico de los textos y, por ende, para una comprensión más profunda de las dinámicas propias de las disciplinas.

3.2. Propuestas para una simulación global

3.2.1. El manual en el entrenamiento de las prácticas discursivas

Como se viene señalando, el manual de gestión de proyectos es un instrumento utilizado por los profesionales de la cooperación para aprender a utilizar adecuadamente los métodos propios del procedimiento y para dominar la terminología asociada a ellos, esencialmente, y cabe suponer que por lo general se utiliza como acompañamiento de la práctica, ya sea simulada –con fines formativos– o real, y no de manera aislada o descontextualizada.

Transferido a la clase de lengua para fines específicos, el manual, y más en concreto la sección destinada a la descripción del procedimiento (macromovimiento 2), puede cumplir exactamente la misma función, erigiéndose en eje vertebrador de una simulación global de gestión de proyecto. La simulación global consiste en «diseñar aplicaciones metodológicas específicas que estén insertas en una realidad profesional propia de un ámbito de especialidad concreto y que, al mismo tiempo, sean eficaces para explotar los recursos del aprendizaje lingüístico y profesional», y sitúa el aprendizaje de la lengua dentro de un proceso más amplio que engloba las competencias intercultural y socio-comunicativa y los conocimientos asociados a cada especialidad o disciplina (GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2009: 117).

³ «The pedagogic discourse [...] makes available to learners various institutionally sanctioned values and practices. [...] The texts establish clear role relationships, with the writer acting as a primary-knower in assisting novice readers towards a range of values, ideologies and practices that will enable them to interpret and employ academic knowledge in institutionally approved ways».

En nuestro planteamiento, la simulación en la clase de LFP no está encaminada específicamente al entrenamiento metodológico, que corre a cargo de los profesores expertos en la materia, sino que se centra en las prácticas discursivas asociadas a él. Por ello, resultan especialmente interesantes aquellos manuales del corpus que ofrecen información explícita sobre la materialización lingüística de la metodología descrita, como POLIT y HEGOA. En el anexo 2 se presentan textos que ofrecen precisiones acerca de las prácticas discursivas asociadas a dos eventos comunicativos particulares, uno esencialmente oral, el taller de identificación, y otro escrito, la elaboración del documento de proyecto⁴.

Para la primera tarea, basada en un texto extraído de HEGOA (anexo 2.1), la propuesta concreta consiste en la recreación de un taller (por grupos o con el conjunto de la clase, en función del número de estudiantes) siguiendo las pautas marcadas en el documento y respetando las atribuciones de cada participante en función del papel asignado, y el traslado de las conclusiones del taller al cuadro que se proporciona, a modo de síntesis. Un segundo documento, extraído de ISF (anexo 2.2), que presenta fotografías reales de talleres de identificación, puede servir como modelo para reproducir con la máxima fidelidad los escenarios comunicativos de la simulación, tras un intercambio explícito con los alumnos en torno a las necesidades comunicativas que se desprenden de las imágenes, la posición relativa de los interlocutores y su materialización en el espacio. En este sentido, queremos señalar la contribución al proceso de alfabetización disciplinar de estos materiales gráficos auténticos, que proporcionan información tan intangible como valiosa acerca de la realidad profesional y del tipo de intercambios comunicativos que se establecen a lo largo del proceso.

Los textos de la segunda tarea (anexo 2.3), procedentes de HEGOA, están destinados a acompañar la elaboración de un documento de proyecto. El primero está concebido como guía de redacción y el segundo⁵ como plantilla de autoevaluación o de evaluación por los pares, que puede dar lugar a una comparación de resultados entre los alumnos y a un intercambio de propuestas de mejora.

En la clase de LFP, las precisiones proporcionadas por los documentos presentados se convierten en información útil acerca de las convenciones que garantizan el éxito comunicativo, y facilitan la recreación de actos comunicativos propios del ámbito profesional en los que los estudiantes son protagonistas absolutos del proceso. En este tipo de tareas, además, el aprendizaje de la terminología se realiza de manera contextualizada, en un proceso de adquisición progresiva muy similar a la experiencia real de los profesionales. Al mismo tiempo, este planteamiento es eficaz para despertar en los estudiantes una conciencia de las necesidades comunicativas de su ámbito de trabajo y ayudarlos a identificar el tipo de interacciones y de tareas que les permitirán entrenar adecuadamente las prácticas discursivas asociadas.

Estos materiales pueden utilizarse en sesiones independientes, dedicadas a trabajar una fase concreta del proyecto o un evento comunicativo específico, o a lo largo de varias sesiones concatenadas, para construir un ejercicio más complejo de diseño completo de un proyecto.

⁴ Pueden consultarse otros ejemplos extraídos de POLIT en ESCARTÍN ARILLA (2018c).

⁵ Este documento presenta una falta de ortografía («¿Porqué?»). Aunque en nuestra propuesta de base esta no deja de ser una cuestión menor, que no invalida el uso de este material, sí sugerimos comentarla con los estudiantes, en coherencia con un planteamiento basado en la exposición de los aprendices a textos auténticos y a modelos de lengua de calidad.

3.2.2. Estudio de casos: De la tarea académica a la tarea profesional

En la formulación didáctica basada en el estudio de casos, «se describe una situación específica [...] que requiere una acción, por parte de los alumnos, quienes, a partir de los antecedentes y datos que les son suministrados, deben aportar una resolución del problema, mediante el análisis y la discusión» (AGUIRRE BELTRÁN, 2012: 120). La tarea se desarrolla, según esta autora, siguiendo una secuencia de acciones predeterminada:

- Identificación del problema
- Enumeración y valoración de los hechos
- Análisis de las alternativas
- Conclusiones y decisiones

En un escenario profesional de gestión de proyectos, la fase de identificación no es otra cosa que un estudio de casos real, en el que se realiza un diagnóstico inicial de la situación (análisis de participación y análisis de problemas), se lleva a cabo un estudio de las opciones posibles (análisis de alternativas) y finalmente se deciden las medidas que han de adoptarse (análisis de estrategias o de alternativas). En consonancia con ello, nuestra propuesta concreta consiste en simular esta primera etapa del ciclo de gestión a partir de la exposición de uno de los casos que presentan los manuales.

Especialmente interesantes en este sentido resultan los «casos de estudio» que facilita el manual POLIT en su sección final, y que tienen precisamente como propósito ejemplificar los pasos que deben darse durante la etapa de identificación en la metodología del Marco Lógico. Los «casos de estudio» cuentan con dos partes diferenciadas: una parte expositiva destinada, esencialmente, a la «descripción de la problemática» (anexo 3.1), y una parte ilustrativa en la que, mediante plantillas de los documentos asociados a las distintas etapas del procedimiento cumplimentadas con los datos correspondientes al caso presentado, se ejemplifican las decisiones que se van tomando en cada uno de los talleres iniciales (análisis de la participación, de los problemas, de los objetivos y de las estrategias) para presentar a modo de conclusión un ejemplo terminado de matriz de planificación.

En nuestra propuesta, planteamos una actividad preparatoria consistente en la lectura íntegra de un caso resuelto, acompañada de referencias a los procedimientos utilizados. A continuación, la actividad central consiste en la lectura de la «descripción de la problemática» de otro caso y la simulación más o menos detallada de los intercambios orales y escritos que configuran la etapa de identificación, y que en contexto real se materializan en la producción de una matriz de planificación ajustada a las normas de la gestión. Más tarde, los modelos resueltos en el manual pueden servir como instrumento de autoevaluación y de intercambio comunicativo. El estudio de casos puede estar destinado a trabajar un elemento concreto dentro del ciclo de gestión (identificación de participantes, introducción de enfoques transversales), o puede dar lugar al diseño de un proyecto complejo que constituya la solución al problema inicial, erigiéndose así en punto de partida para una simulación como la descrita en el apartado anterior.

Una segunda propuesta centrada en el estudio de casos utiliza como base el manual ISF, que se construye discursivamente en torno a la descripción de la fase de identificación de un proyecto real de la organización. Sobre la base del planteamiento de la situación (anexo 3.2), es posible abordar la lectura completa del manual como un estudio de casos, analizando las motivaciones de las distintas medidas adoptadas, e incluso recrear un proceso de evaluación del proyecto recurriendo a materiales complementarios. Este material también puede utilizarse como soporte para la recreación por parte de los estudiantes de los eventos comunicativos descritos en el texto (anexo 3.3).

Mediante este tipo de tareas, los estudiantes activan sus competencias de comprensión escrita y expresión oral, adquieren de manera contextualizada el léxico relacionado con el caso e integran aprendizaje de contenidos y técnicas de la disciplina con la práctica de la LE y de su cultura discursiva.

3.2.3. Estrategias para el desarrollo de la competencia informacional

Nuestra siguiente propuesta didáctica está destinada a fomentar un uso selectivo y adecuado de los manuales, y consiste esencialmente en la selección por parte de los estudiantes del manual o los manuales que mejor se adaptan a las necesidades del grupo y a sus objetivos. Para ello, como tarea previa a la realización de una simulación de proyecto de cooperación, o de una de sus secuencias, proponemos dedicar una sesión al estudio del corpus confeccionado por el profesor con el objetivo de reflexionar sobre la utilidad de cada uno de los manuales para la realización de la tarea encomendada, invitando así a los estudiantes a familiarizarse con las herramientas documentales profesionales.

El planteamiento básico consiste en trabajar con los índices de los manuales (anexo 4) y cruzar la información con datos del contexto de publicación (fecha, autores y destinatarios). Dichos datos pueden ser proporcionados directamente por el profesor o extraídos por los estudiantes de la lectura de las secciones introductorias, en función del tiempo disponible y de los intereses del grupo. Para realizar este análisis, podemos entablar un intercambio oral con los estudiantes en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Qué contenidos están presentes en todos los manuales y cuáles no? ¿Cuáles pueden ser las razones de esta selección?
- ¿Qué contenidos son destacados en cada uno de los manuales? ¿Cómo se manifiesta la jerarquización de los contenidos en la organización formal del manual?
- ¿Qué manuales presentan los contenidos que necesitamos para nuestros propósitos?
- ¿Qué estructuras nos resultan más clarificadoras (en función de nuestro grado de conocimiento de la materia)?
- ¿Qué otros criterios debemos tener en cuenta a la hora de seleccionar el material que vamos a utilizar (fecha de publicación / grado de actualización, autores, destinatarios...)? ¿Cómo y en qué medida inciden dichos criterios en la selección?
- ¿Qué apartado(s) del o de los manuales vamos a utilizar para el diseño del proyecto / para esta tarea? ¿Qué uso vamos a dar a cada apartado? ¿En qué momento del proceso vamos a utilizar cada uno de ellos?
- ¿Cómo vamos a distribuir las tareas de los miembros del grupo? ¿Influyen en esta distribución los datos obtenidos del análisis de los manuales?
- ¿Es suficiente el material proporcionado por el manual para la resolución de la tarea encomendada?

Este intercambio persigue varios propósitos. Desde el punto de vista más instrumental, pretende fomentar una conciencia de la utilidad de los diferentes manuales para las distintas tareas encomendadas en función de los contenidos expuestos y de las modalidades de presentación de los mismos, poner de relieve la importancia de factores clave tales como la vigencia o actualización de la información o la pertinencia de la documentación complementaria proporcionada, y ayudar a los estudiantes a identificar los límites de los materiales y a buscar recursos alternativos. Desde una óptica más crítica, puede ser útil para ilustrar las distintas esferas de trabajo de la cooperación (cooperación gubernamental/no gubernamental; nacional/descentralizada; ONG del Norte/del Sur) y

para sensibilizar a los estudiantes sobre las motivaciones y prioridades de los distintos actores de la disciplina.

La tarea puede finalizar aquí o puede completarse mediante un diario de seguimiento efectivo del uso del manual en paralelo al diseño del proyecto y/o una sesión final de balance en la que se desarrolle un nuevo intercambio con los estudiantes para dar cuenta del uso efectivo del manual, la correspondencia con los usos inicialmente previstos, la utilidad del material para la resolución de problemas concretos y las medidas adoptadas para solventar dificultades imprevistas.

Estas actividades pretenden explotar el potencial del manual para fomentar la autonomía de los estudiantes, al dotarlos de herramientas útiles para tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje y transferibles al entorno profesional. Como señala GÓMEZ DE ENTERRÍA (2009: 123), la puesta en práctica de las simulaciones exige que el profesor lleve a cabo una serie de tareas relacionadas con la programación (determinar el marco de la simulación, establecer las identidades ficticias, valorar las interacciones comunicativas, establecer el hilo conductor de la secuencia y las tareas asociadas a cada etapa), con la motivación de los estudiantes (implicar a los alumnos en la dimensión comunicativa de la simulación, estimular la cooperación) y con la evaluación. A nuestro entender, el uso adecuado de los manuales capacita a los estudiantes para negociar con el profesor algunos de los elementos de la programación, tales como la determinación del escenario del trabajo (modalidad de proyecto, ubicación geográfica, destinatarios), la atribución de las identidades ficticias a los distintos participantes, el establecimiento de la secuencia cronológica de la actividad y la evaluación del trabajo realizado.

3.3. El análisis de las prácticas discursivas. Propuestas para el desarrollo de la literacidad crítica

Un análisis básico de las formas de expresión de los manuales del corpus muestra diferencias significativas entre las prácticas de las distintas «categorías» de autores. Aunque todavía no disponemos de datos concretos que permitan establecer conclusiones sólidas al respecto, cabe suponer que esas prácticas discursivas divergentes están relacionadas con la función respectiva de los diferentes actores dentro del ámbito profesional. A continuación, vamos a presentar una última propuesta que permite llevar al aula una reflexión explícita sobre determinadas prácticas letradas que puede contribuir simultáneamente a la adquisición de la competencia discursiva y al desarrollo de la literacidad crítica.

Una de las características esenciales del manual de procedimientos es su función como vehículo de creación, definición, difusión y apropiación de términos de especialidad asociados a la gestión de proyectos, compartidos por el conjunto de la comunidad discursiva e imprescindibles para una aplicación unificada y coordinada de la metodología. Por esta razón, nuestro planteamiento concreto se construye en torno a la formulación de las definiciones en los distintos textos, como ejemplo de esas distintas formas de representar la realidad y las fuentes del saber. En el anexo 6 presentamos como ejemplo la definición de «proyecto» en cuatro de los manuales analizados. Tras la lectura individualizada de los cuatro textos, sugerimos invitar a los estudiantes a compartir con los demás sus observaciones. Este intercambio puede realizarse de manera libre, siguiendo el hilo de las intervenciones espontáneas de los aprendices, o guiada, en torno a una serie de preguntas como las siguientes:

- ¿Qué semejanzas y diferencias se observan en la presentación del concepto «proyecto» en los distintos manuales (extensión, formulación, registro)?

- ¿Qué manuales ofrecen una única definición? ¿Cuál es el origen de dicha definición: se trata de una propuesta propia o de la aportación de una fuente externa?
- ¿Qué manuales ofrecen varias definiciones? ¿Cuál es su fuente? ¿Cuál es su función? ¿Cuál es la definición propuesta como definitiva? ¿Cómo se justifica dicha propuesta?
- Si atendemos a la propuesta definitiva de cada uno de los textos, ¿qué elementos de la definición de «proyecto» son comunes a todas las definiciones propuestas? ¿Qué elementos añade cada una de ellas a esa definición básica?
- ¿Cuáles de los textos trasladan un posicionamiento crítico? ¿Cómo se manifiesta la crítica en el texto?
- ¿Es posible establecer una relación entre las observaciones anteriores y los elementos del contexto de publicación (fecha, autores, destinatarios, ámbito de circulación, objetivos)?
- ¿Se observan también divergencias en otras definiciones? ¿Qué términos cuentan con una definición más ampliamente compartida? ¿En qué casos se observan mayores divergencias entre los manuales?

Nuestro objetivo con estos ejercicios es guiar a los estudiantes hacia una comprensión profunda de las decisiones tomadas por los autores de los textos y de sus motivaciones. Se trata de discernir entre la función primaria, técnica, de los manuales y la visión que los escritores trasladan de la disciplina profesional. Dado el papel de los manuales en la consolidación y difusión de un modelo metodológico específico y de la terminología que lo vehicula, esta reflexión puede conducir a un debate sobre las relaciones de poder entre los distintos actores de la disciplina y sobre el grado de consenso en el seno de la comunidad profesional en torno a los planteamientos de partida de la cooperación.

4. CONCLUSIÓN

Con este trabajo hemos tratado de contribuir a la enseñanza del español para la cooperación internacional, y con tal propósito hemos elaborado dos documentos de base para el diseño de una intervención didáctica centrada en el uso del manual de gestión de proyectos. El primero es una caracterización del manual que da cuenta de sus distintas funciones dentro de la disciplina y de la estructura retórica propia de los documentos. El segundo es un conjunto de propuestas amplias de práctica didáctica fundamentadas, por un lado, en esta caracterización socio-profesional y formal del género y, por otro, en un planteamiento teórico que defiende el papel central de los géneros en la alfabetización disciplinar.

Tales propuestas se presentan como una secuencia lógica que va recorriendo los distintos propósitos de los manuales, articulados en niveles crecientes de abstracción. Así, partimos del propósito más inmediato y explícito del manual en tanto que herramienta metodológica destinada a la instrucción de los responsables de la gestión de proyectos de cooperación. Desde el punto de vista didáctico, esto se traduce en una propuesta de simulación global que reproduce de la manera más fiel posible los eventos comunicativos que jalonan el proceso. En ella se da prioridad a la implicación de los estudiantes en las prácticas discursivas profesionales para el desarrollo de la competencia instrumental. A continuación, proponemos una tarea destinada al desarrollo de las destrezas relacionadas con el uso de la información, construida en torno a los contenidos de los manuales, a su distribución dentro del documento y a su gestión eficaz en función de las necesidades profesionales. Desde una perspectiva más analítica, esta tarea fomenta una reflexión acerca de las razones contextuales que explican que un manual incluya u omita unos

determinados contenidos, que dé prioridad a unos elementos y relegue a otros a un segundo plano, con el consiguiente impacto en la comunidad disciplinar. Y concluimos con una propuesta de lectura crítica materializada en un análisis comparado de estrategias discursivas caracterizadoras del género, en concreto las que se hacen visibles en la formulación de las definiciones. Esta propuesta permite ampliar el campo de visión, estableciendo lazos entre el documento escrito y las intenciones no explicitadas de los responsables de las publicaciones, con el fin de desentrañar las lógicas internas de la cooperación internacional.

Asimismo, contribuye a dotar a los estudiantes de herramientas útiles tanto para la reflexión disciplinar como para la construcción discursiva de géneros especializados, erigiéndose así en puente de unión entre los géneros «de acceso al saber» y los géneros «de construcción de conocimiento» (PARODI, 2009: 83).

Con ello esperamos haber contribuido a abrir líneas de trabajo en el aula que sean rigurosas desde el punto de vista científico y respetuosas con la realidad de las distintas disciplinas profesionales, que requieren un tratamiento específico dentro del proceso de formación del profesorado de LFP (VAN DER YEUGHT, 2010: 5-6). Al mismo tiempo, nuestros planteamientos aspiran a explotar adecuadamente los conocimientos que los especialistas en formación lingüística pueden aportar al análisis razonado de las prácticas letradas y a la adquisición plena de la competencia discursiva, una de las llaves que abren la puerta a la comunidad de expertos.

5. BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE BELTRÁN, B. 2012. *Aprendizaje y enseñanza del español con fines específicos*. Madrid: SGEL.

BHATIA, V. K. 1983. «Simplification v. Easification. The Case of Legal Texts». *Applied Linguistics*, volumen 4, número 1: 42-54.

CARLINO, P. 2013. «Alfabetización académica diez años después». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 18, número 57: 355-381.

CASSANY, D. y CASTELLÀ, J. M. 2010. «Aproximación a la literacidad crítica». *Perspectiva*, volumen 28, número 2: 353-674.

ESCARTÍN ARILLA, A. 2018a. «El español de la cooperación. Análisis de necesidades de aprendizaje», *Suplemento monográfico de MarcoEle. Revista de didáctica español lengua extranjera*, nº 27, julio-diciembre.

ESCARTÍN ARILLA, A. 2018b. «Enseignement et apprentissage de la langue espagnole pour la coopération internationale: le cas des masters en France». *Revue de l'ILCEA*, número 32.

ESCARTÍN ARILLA, 2018c: «Situaciones de comunicación especializada en español en las ONG. Propuestas de explotación didáctica de géneros profesionales», *Les Cahiers du Geres*, número 10: 46-77.

GARCÍA IZQUIERDO, I. 2005. «El género y la lengua propia: el español de especialidad», *In GARCÍA IZQUIERDO, I. (ed.). El género textual y la traducción. Reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas*, Berna: Peter Lang: 117-135.

- GÓMEZ DE ENTERRÍA. 2009. *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco Libros.
- GÓMEZ, M., & J. A. SANAHUJA. 1999. *El sistema internacional de cooperación al desarrollo: Una aproximación a sus actores e instrumentos*. Madrid: CIDEAL.
- GUTIÉRREZ, R. M. 2008. «El género manual en las disciplinas académicas: Una caracterización desde el sistema de la obligación». *Revista Signos*, volumen 41, número 67: 177-202.
- HALL, B. & M. I. LÓPEZ. 2011. «Discurso académico: manuales universitarios y prácticas pedagógicas», *Literatura y Lingüística*, número 23: 167-192.
- HYLAND, K. 2004 [2000]. *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*, Michigan: University of Michigan.
- IGLESIA CARUNCHO, M. & J. ATIENZA AZCONA. 2004. «Nuevos y viejos instrumentos y modalidades de cooperación al desarrollo». In *Plataforma 2015 et al.* (coord.). *La palabra empeñada: los objetivos 2015 y la lucha contra la pobreza: segundo informe anual de la Plataforma 2015 y Más*, Madrid: Los libros de la catarata: 81-94.
- MONTES SILVA, M. E & G. LÓPEZ BONILLA. 2017. «Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas». *Perfiles Educativos*, volumen XXXIX, número 155: 162-178.
- PARODI, G. 2008. «Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva». In PARODI, G. (ed.). *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso: 17-37.
- PARODI, G. 2009. «Corpus, discursos y géneros: español en contextos académicos y profesionales». In VERA LUJÁN, A. & I. MARTÍNEZ MARTÍNEZ (eds.). *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación, XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, volumen 1: 65-88.
- PARODI, G. 2010. «La organización retórica del género MANUAL a través de cuatro disciplinas: ¿cómo se comunica y difunde la ciencia en diferentes contextos universitarios?», *Boletín de Lingüística*, volumen XXII, número 33: 43-69.
- PARODI, G. 2014. «La organización retórica del género Manual de Economía: un discurso en tránsito disciplinar». *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, Concepción (Chile): número 52 (2): 133-163.
- PARODI, G., IBÁÑEZ, R. & R. VENEGAS. 2009. «El Corpus PUCV-2006 del Español: identificación y definición de los géneros discursivos académicos y profesionales». *Literatura y Lingüística*, número 20: 75-101.
- PUREN, C. 2009. « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : De la compétence communicative à la compétence informationnelle », *APLV-LanguesModernes.org* <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841>> (consultado el 20/11/18)

STAGNARO, D., CAMBLONG, J. & J. NICOLINI. 2012. «El manual de procedimientos: ¿Quién, qué, cómo y cuándo?». In NATALE, L. (ed.). *En carrera: Escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento: 131-156.

VAN DER YEUGHT, M. 2010. «Éditorial». *Asp*, número 57: 1-10.
<<https://journals.openedition.org/asp/930>> (consultado el 3/6/18)

6. ANEXOS

Anexo 1. Documentos del corpus

AECI – ANTORANZ ORTIZ, J. (coord.) (2001). *Metodología de gestión de proyectos de la cooperación española*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional.
Disponible en la Biblioteca Digital de la AECID: <https://aecid.on.worldcat.org/discovery>

HEGOA - GONZÁLEZ GÓMEZ, L. (2007): *Guía para la gestión de proyectos de cooperación al desarrollo*, Antioquia: Universidad de Antioquia e Instituto Hegoa.
Disponible en <http://publicaciones.hegoa.ehu.es/publications/182>

POLIT - FERRERO Y DE LOMA-OSORIO, G. (ed.) (2009). *Identificación y formulación de proyectos de cooperación para el desarrollo: Gestión del ciclo de proyecto y enfoque del marco lógico*. Valencia: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.
Disponible en <http://www.upv.es/entidades/CCD/infoweb/ccd/info/795982normalc.html>

ELACID - LONDOÑO VÉLEZ, N. (2009): *Formulación de proyectos: Enfoques, procesos y herramientas*. Cuadernos de Cooperación para el desarrollo, núm. 2, Cartagena, Colombia: Escuela Latinoamericana de Cooperación y Desarrollo y Universidad de San Buena Ventura.
Disponible en <http://repositorios.rumbo.edu.co/handle/123456789/96074>

ISF - ACEDO NÚÑEZ, O, DOMÍNGUEZ NARVÁEZ, A. y JUSTO VILLALOBOS, M.J. (coords) (2011): *Guía metodológica de identificación de proyectos de cooperación internacional al desarrollo*. Ingeniería sin Fronteras de Andalucía.
Disponible en <https://caongd.org/material/guia-metodologica-de-identificacion-de-proyectos-de-cooperacion-internacional-al-desarrollo/>

Anexo 2. Documentos para el entrenamiento de prácticas discursivas

2.1. Documento base para la recreación de un taller de análisis de involucrados (HEGOA: 26)

Figura no. 9: Ejemplo de Análisis de involucrados

Grupo o actor	Representantes	Intereses	Posibles aportes	Potenciales opositores

Pasos a dar en el análisis de involucrados o de participación

1. *Identificar todas las personas, grupos e instituciones afectadas por el problema que se quiere resolver.*
2. *Discutir intereses, expectativas y puntos de vista a los que se va a dar prioridad cuando se analicen posteriormente los problemas.*
3. *Categorizar por grupos: organizaciones comunitarias, autoridades locales, políticas de mujeres, etc.*
4. *Analizar detalladamente cada grupo, sus intereses, necesidades, fortalezas y debilidades así como sus relaciones, conflictos y estructuras de cooperación y dependencia (categorizar por sexo).*
5. *Tomar decisiones con relación al grupo que se va a dar prioridad en la intervención, (dividir a los involucrados en participantes y no participantes).*
6. *Plasmar este análisis en un cuadro o matriz, donde se recoge toda esta información (lista de posibles involucrados, intereses, posibles aportes, etc.).*

2.2. Material gráfico para la recreación de un taller de análisis de involucrados (ISF: 20)



Fig. 8 y 9. Grupo de mujeres realizando el Diagrama de Venn.



Fig. 11. Colocando cartulinas en el Diagrama de Venn.



Fig. 12. Presentación del taller en el que se trabajaría el Calendario Estacional y el Reloj de Rutina Diaria.

Con este taller se intentaron identificar los agentes involucrados, su importancia en el marco del proyecto para las comunidades y el tipo de relación existente -la frecuencia y la direccionalidad (unidireccional o bidireccional)-, así como los posibles obstáculos y relaciones a fortalecer. Tras este, se obtuvieron algunos datos sorprendentes pues emergieron asociaciones, instituciones... de las que no se tenía constancia.



Fig. 10. Taller del grupo de hombres

Para ayudar a comprender las necesidades básicas de las mujeres y de los hombres, así como las oportunidades y limitaciones que tienen para alcanzar sus objetivos de desarrollo (análisis de las estrategias de subsistencia) se llevaron a cabo los siguientes talleres:

- Reloj de rutina diaria y calendario estacional ([Ver Anexo IV](#))
 - Con el calendario estacional se analizó la distribución de las actividades de las mujeres y los hombres a lo largo del año. Identificando los periodos de mayor actividad, sobre todo en relación al desempeño de actividades agrícolas. Además se evidenció la disponibilidad de recursos como alimentos y agua y/o ingresos y gastos...
 - El reloj de rutina diaria identificó las actividades (reproductivas, productivas y comunitarias) que realizaban tanto las mujeres como los hombres en su vida cotidiana en cada una de las estaciones distinguidas previamente. Permitió observar las diferencias y similitudes entre las mujeres y los hombres.



Fig. 13. Grupo de mujeres reunidas para realizar su Calendario Estacional.



Fig. 14. Grupo de hombres realizando su Reloj de Rutina Diaria.

2.3. Documentos de acompañamiento para la redacción del documento de proyecto (HEGOA: 48-49)

Elementos comunes en la formulación de proyectos:

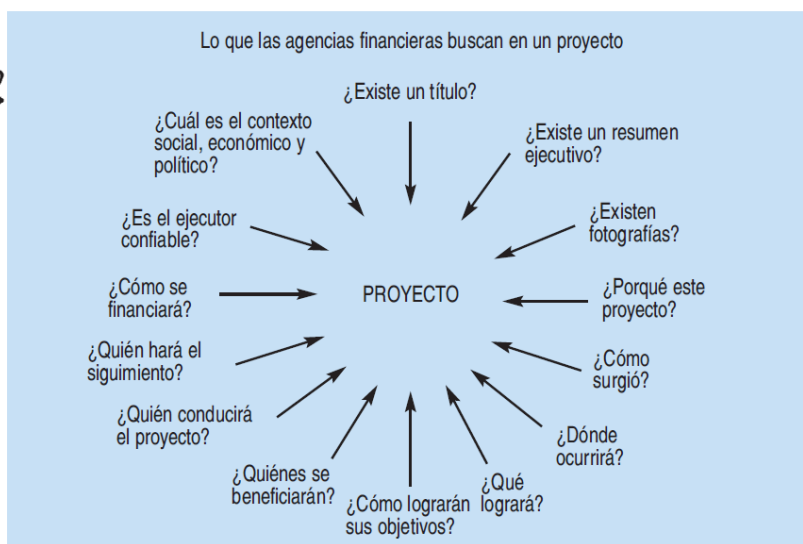
1. Datos generales sobre el proyecto (título, país, sector, etc.).
2. Datos entidad solicitante (nombre oficial).
3. Datos socio local.
4. Duración.
 - Fecha prevista de inicio.
 - Fecha prevista de finalización.
 - Período total de ejecución (en meses).
5. Financiación total.
 - Coste total.
 - Aportación solicitada al donante.
 - Tipo de cambio utilizado para convertir la moneda local en euros.
 - Otras aportaciones concedidas o solicitadas.
6. Descripción resumida del proyecto.
7. Localización detallada.
8. Contexto, antecedentes y justificación.
9. Lógica de intervención y Matriz de Planificación de Proyectos MPP.
10. Participación de los beneficiarios y beneficiarias.
11. Cronograma de actividades.
12. Presupuesto y financiación del proyecto, desglose por cofinanciadores.
13. Estudio de viabilidad y Sostenibilidad.
14. Líneas transversales.
15. Seguimiento y evaluación del proyecto.
16. Anexos.

Anexo 3. Documentos para el estudio de casos

Material inicial para el estudio de casos resueltos (POLIT: 123-124)



Figura No. 26: Lo que las agencias buscan encontrar en la formulación



CASO DE ESTUDIO N° 3

DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

La Universidad de Los Azahares (UNIAZ) es una universidad pública que imparte titulaciones en el ámbito científico-técnico y de ingeniería; en esta Universidad, como en el mundo universitario español en general, se detectan diferentes carencias referentes al ámbito de la cooperación internacional y el desarrollo que hacen que los titulados universitarios, cuando salen al mundo profesional, no tengan una visión interdependiente del mundo, y su quehacer profesional no esté influido por el valor de la solidaridad.

Esto es debido, por un lado, a que los profesores y profesoras están muy poco formados en cooperación al desarrollo y no tienen demasiada sensibilidad hacia estos temas, aunque existen grupos reducidos que impulsan estas materias, pero muy desconectados de los otros grupos que están trabajando en el ámbito del desarrollo en las diferentes universidades españolas.

En la UNIAZ las materias troncales y obligatorias están dirigidas a la formación tecnológica, con muy pocas referencias a las tecnologías orientadas al desarrollo de comunidades más empobrecidas. No existe una clara formación que oriente a los estudiantes a trabajar

en el ámbito del desarrollo, ya que hay carencias formativas en el campo de los proyectos de cooperación, a pesar de las oportunidades existentes. La libre elección, mayoritariamente, tampoco está orientada hacia esos temas.

Las prácticas de los alumnos en el entorno se canalizan hacia el sector empresarial, dejando muy poca participación en el ámbito universitario a las entidades no gubernamentales que, sin embargo, se muestran muy interesadas en acercar sus demandas al espacio universitario.

En el seno de la UNIAZ no se da demasiada reflexión crítica y debate sobre las causas del subdesarrollo y sus consecuencias. Esto es debido a los escasos espacios de debate y de reflexión, a la poca oferta formativa de actividades orientadas desde la perspectiva de la educación para el desarrollo y que traten con rigurosidad la problemática medioambiental y de la mujer.

Todo estos problemas provocan que, con la incorporación de estos titulados al mundo profesional, se detecten ciertas carencias en valores como la ética en el ejercicio profesional, un predominio de la cultura de la competitividad y una ausencia de conocimiento de todo

lo que rodea al subdesarrollo, por lo que las decisiones que se emprenden en las empresas, multinacionales y administraciones públicas siguen en general agravando el problema del subdesarrollo. Este se traduce indirectamente, entre otras cosas, en problemas tales como la permanencia de condiciones comerciales injustas, en explotación laboral infantil, en la discriminación de la mujer y la degradación medioambiental por sobreexplotación de recursos entre el Norte y el Sur. Además, la Administración Pública carece de iniciativa para promover cambios estructurales, lo que provoca falta de presión gubernamental internacio-

nal y poco impulso de medidas correctoras institucionales.

Otro de los efectos de esa falta de preocupación en la universidad por la problemática del desarrollo es que falta personal capacitado para trabajar en cooperación para el desarrollo, lo que redundará en no aprovechar el potencial de la Comunidad Autónoma en la que se ubica la UNIAZ como agente de cooperación y en una orientación de los programas y proyectos de cooperación que se están realizando poco fundamentada, de escasa calidad y eficacia.

Anexo 4. Documentos para el desarrollo de la competencia informacional

METODOLOGÍA DE GESTIÓN DE PROYECTOS DE LA COOPERACIÓN ESPAÑOLA	
ÍNDICE	
I. GUÍA PARA LA GESTIÓN DE PROYECTOS	
1. INTRODUCCIÓN	11
2. SOBRE LA IDENTIFICACIÓN	16
3. SOBRE LA FORMULACIÓN	20
3.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA FORMULACIÓN	20
3.2. LOS CONTENIDOS DE LA FORMULACIÓN	20
3.3. LA MATRIZ DE PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO	21
3.4. LA VIABILIDAD/SOSTENIBILIDAD DEL PROYECTO	27
3.5. UN EJEMPLO DE MATRIZ DE PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO	29
3.6. PROCEDIMIENTOS PARA LA FORMULACIÓN	32
4. SOBRE EL SEGUIMIENTO	34
5. SOBRE LA FINALIZACIÓN	36
II. FORMULARIOS	
1. IDENTIFICACIÓN	41
1.1. FICHA DE IDENTIFICACIÓN	41
1.2. INSTRUCCIONES	43
2. FORMULACIÓN	47
2.1. DOCUMENTO DE FORMULACIÓN	47
2.2. INSTRUCCIONES	63
3. SEGUIMIENTO	71
3.1. INFORME DE SEGUIMIENTO	71
3.2. INSTRUCCIONES	83
4. FINALIZACIÓN	87
4.1. INFORME FINAL	87
4.2. INSTRUCCIONES	103
III. ANEXOS	
1. Clasificación de la Ayuda según el sector de destino en el país receptor y códigos CAD-CRS correspondientes (DCD/DAC (99) 20)	111
2. Relación de países receptores de la Ayuda del CAD-OCDE (CDC/CAD (2000) 10)	131
3. Códigos CAD-CRS de países y territorios receptores	135
4. Directrices del CAD sobre objetivos políticos de la ayuda (DCD/DAC/STAT (97)1)	143
5. Bibliografía	163

AECl: 5-6

Indice de contenidos

PRESENTACIÓN	5
1. ¿POR QUÉ GESTIONAR NUESTRAS INTERVENCIONES CON LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL?	7
2. LOS PROYECTOS TIENEN VIDA PROPIA: EL CICLO DE GESTIÓN	9
2.1. Algunas aclaraciones previas: ¿A que le llamamos proyecto? ¿Cuál es la diferencia entre un proyecto, un programa o una política?	9
2.2. Conocer la vida del proyecto nos permite mejorar su calidad: Veamos las etapas del proceso	12
a) Comenzamos preparando un buen documento de proyecto y para ello... • Hacemos un diagnóstico participativo • Conformamos un equipo de trabajo y programamos • Vaciamos la programación en el formato de las agencias financiadoras	14
b) Una vez contamos con los recursos ¿Qué hacemos? • Reprogramamos la ejecución de las actividades y revisamos el cronograma-Los POA • Realizamos las actividades y le hacemos monitoreo	16
c) Y cuando finaliza el proyecto... evaluamos para aprender	19
2.3. Dos cuestiones esenciales en la gestión: el enfoque género y la participación	22
3. EL ENFOQUE DEL MARCO LÓGICO (EML)	24
3.1. Haciendo un poco de historia... ¿en qué consiste el EML?	24
3.2. Veamos las etapas principales de la herramienta	25
3.2.1. La fase de análisis	26
a) ¿Con quién contamos?	
b) ¿Qué problemas tenemos que solucionar?	
c) Buscando soluciones: objetivos posibles	
d) ¿Cuál es la estrategia más viable?	
3.2.2. La fase de programación: La Matriz de Planificación	36
a) La lógica vertical	
b) La lógica horizontal	
c) El presupuesto y el cronograma • Hay que poner fecha... • Y todo esto... ¿cuánto nos cuesta?	
3.4. Revisión de todo el proceso y formulación de un proyecto	47
4. Y SI QUIERO CONSULTAR MÁS INFORMACIÓN...	50

HEGOA: 3

ÍNDICE

PREFACIO	3
CAPÍTULO I	
EL PROYECTO DE COOPERACIÓN COMO INTERVENCIÓN DE DESARROLLO	7
I.1. INTRODUCCIÓN	7
I.2. DEFINICIONES.....	7
I.3. TIPOLOGÍAS DE LOS PROYECTOS DE COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO	10
I.3.1. PROYECTOS DEFINIDOS POR SU APORTACIÓN MATERIAL	10
I.3.2. PROYECTOS DEFINIDOS SEGÚN SU FINALIDAD (ORIENTADOS POR OBJETIVOS)	11
I.4. ¿QUÉ DESARROLLO? ¿QUÉ SE PRETENDE CON LOS PROYECTOS DE COOPERACIÓN?	17
I.5. ¿QUÉ COOPERACIÓN? ¿DESDE QUÉ PERSPECTIVA DE LAS RELACIONES NORTE - SUR HACERLO?.....	21
I.6. LOS ACTORES QUE INTERVIENEN EN PROYECTOS DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO	25
I.6.1. CARACTERIZACIÓN	25
I.6.2. LOS ROLES DESEMPEÑADOS POR CADA ACTOR SEGÚN SU CONCEPCIÓN DEL DESARROLLO Y LA COOPERACIÓN	28
I.6.3. LAS RELACIONES ENTRE ACTORES	34
I.6.4. EL ROL DE LOS COOPERANTES Y VOLUNTARIOS SOBRE EL TERRENO	35
I.7. LA PERSPECTIVA SISTÉMICA; EL CARÁCTER INTEGRAL EN EL PLANTEAMIENTO DE LOS PROYECTOS DE COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO	37
I.8. LOS FACTORES DE DESARROLLO Y LA VIABILIDAD	38
I.8.1. EL CONCEPTO DE VIABILIDAD	39
I.8.2. LOS FACTORES DE DESARROLLO: UNA PROPUESTA CONSENSUADA	40
I.9. A MODO DE CONCLUSIÓN: PRINCIPIOS GENERALES DE DISEÑO DE PROYECTOS Y PROGRAMAS DE COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO.....	47
CAPÍTULO II	
EL CICLO DEL PROYECTO	49
II.1. INTRODUCCIÓN	49
II.2. EL CICLO DEL PROYECTO	49

II.3. LAS FASES DEL PROYECTO DE COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO	51
II.3.1. IDENTIFICACIÓN.....	51
II.3.2. DISEÑO.....	55
II.3.3. ANÁLISIS DE VIABILIDAD Y PROGRAMACIÓN.....	56
II.3.4. FORMULACIÓN Y FINANCIACIÓN	57
II.3.5. EJECUCIÓN Y SEGUIMIENTO.....	60
II.3.6. EVALUACIÓN	60
CAPÍTULO III	
EL ENFOQUE DEL MARCO LÓGICO.....	61
III.1. INTRODUCCIÓN	61
III.2. ANTECEDENTES Y DEFINICIÓN DEL ENFOQUE DEL MARCO LÓGICO	61
III.3. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES Y ELEMENTOS CONSTITUYENTES DEL ENFOQUE DEL MARCO LÓGICO.....	63
III.4. METODOLOGÍA DE APLICACIÓN DEL ENFOQUE DEL MARCO LÓGICO	67
III.5. LA FASE DE ANÁLISIS EN EL EML.....	70
III.5.1. ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN.....	70
III.5.2. ANÁLISIS DE PROBLEMAS	73
III.5.3. ANÁLISIS DE OBJETIVOS.....	77
III.5.4. ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS.....	80
III.6. LA FASE DE DISEÑO EN EL EML.....	84
III.6.1. ELEMENTOS DE LA MATRIZ DE PLANIFICACIÓN.....	85
III.6.2. CONSTRUCCIÓN DE LA MPP.....	87
III.7. LA FASE DE PROGRAMACIÓN EN EL EML.....	94
III.7.1. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES.....	95
III.7.2. PRESUPUESTO	96
III.8. EL MARCO LÓGICO EN CASCADA	97
CAPÍTULO IV	
EJEMPLOS PRÁCTICOS DE APLICACIÓN DEL ENFOQUE DEL MARCO LÓGICO. CASOS DE ESTUDIO.....	99
CASO DE ESTUDIO Nº 1	99
CASO DE ESTUDIO Nº 2	113
CASO DE ESTUDIO Nº 3	123
REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA.....	137

POLIT: 1-2

5	LISTA DE ACRÓNIMOS
7	0 CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN DE LA GUÍA METODOLÓGICA
7	0.1 ¿Qué es ISF?
7	0.2 ¿Qué es la Guía metodológica?
8	1 INTRODUCCION
9	2 ¿QUE ES UNA IDENTIFICACIÓN?
11	3 METODOLOGIA DE CAMPO UTILIZADA
12	4 PROPUESTA DE IDENTIFICACION CONSENSUADA
13	5 FORMACION DE GRUPO DE TRABAJO
13	5.1. Trabajo previo en sede
13	5.2. Trabajo previo en terreno
14	5.3. Organización del viaje. Llegada al terreno y análisis del trabajo previo
15	6 ELECCION DE LA CONTRAPARTE
16	7 FORMACION GRUPO DE TRABAJO EN TERRENO
17	8 ELECCION AREA DE ACTUACION
17	8.1. Analisis de vulnerabilidad
19	9 DESARROLLO DE LA METODOLOGIA DE CAMPO UTILIZADA
24	10 CONTACTO CON ACTORES RELEVANTES
25	11 DEFINICION DEL PROYECTO EN SEDE
25	11.1. Analisis de la identificacion
25	11.2. Definicion de soluciones tecnicas
26	11.3. Formulación y definición del presupuesto
27	12 LECCIONES APRENDIDAS

ISF: 4

Anexo 5. Materiales para el desarrollo de la literacidad crítica

ELACID: 27

Por el término proyecto se entenderá un grupo de actividades, productos, estrategias, recursos económicos, equipamiento y talento humano, enfocado a alcanzar un objetivo sobre un grupo meta, en un tiempo determinado.

AECI: 11

Un proyecto, según se define en la Metodología de Evaluación de la Cooperación Española (SECIPI-MAE, 1998) «es un conjunto autónomo de inversiones y actividades, políticas y medidas institucionales o de otra índole, diseñado para lograr un objetivo específico de desarrollo en un período determinado, en una región geográfica delimitada y para un grupo predefinido de beneficiarios, que continúa produciendo bienes y/o prestando servicios tras la retirada del apoyo externo, y cuyos efectos perduran una vez finalizada su ejecución».

HEGOA: 9-10

En ciertos sectores de actuación, el término de «proyecto» ya no suena extraño. Se ha convertido en una herramienta básica en la gestión de intervenciones sociales, públicas e inclusive, empresariales, que nos es bien familiar.

Ahora bien, en el contexto de las acciones de desarrollo, sean de acción humanitaria (de respuesta a una emergencia o desastre) de rehabilitación socio económica, de fortalecimiento de las capacidades para generar desarrollo, de defensa de los derechos, de cuidado del medio ambiente, de prevención social, etc., lo que todas tienen en común, es la finalidad de transformar una realidad que se presenta como insuficiente o insatisfactoria y que deseamos mejorar. En ese sentido el proyecto se vuelve una herramienta indispensable para superar ciertas carencias de un colectivo que desea ser sujeto de cambio.

El Departamento de Planeación Nacional Colombiano (DNP), define proyecto como un conjunto de actividades interrelacionadas y coordinadas, con el fin de alcanzar un objetivo específico concreto dentro de unos límites de presupuesto y tiempo determinado. El Proyecto, es una herramienta que facilita la satisfacción de las necesidades de la población y que los requerimientos del desarrollo sean tenidos en cuenta en la programación de inversiones públicas. Por lo tanto, sirven para articular la planeación con las inversiones.

Como veremos a continuación esta definición está en concordancia con la utilizada en los proyectos de cooperación internacional al desarrollo.

Un proyecto es un conjunto autónomo de inversiones, actividades políticas y medidas institucionales o de otra índole, diseñado para lograr un objetivo específico de desarrollo en un período determinado, en una región geográfica delimitada y para un grupo predefinido de beneficiarios, que continúa produciendo bienes y/o prestando servicios tras la retirada del apoyo externo, y cuyos efectos perduran una vez finaliza su ejecución.

Aunque pueden encontrarse numerosas definiciones del término proyecto en la literatura, en la mayoría de los casos, existen algunos elementos que se repiten y que son los que mejor lo caracterizan. En primer lugar, vemos que se entiende el proyecto como un

instrumento, una herramienta, o un medio que permite alcanzar los objetivos que nos proponemos, o las metas establecidas para cubrir unas necesidades y conseguir ciertos cambios en la realidad de esos hombres y mujeres que hacen parte de nuestra comunidad. Así, los grupos beneficiarios (de nuestra comunidad) son los protagonistas del proyecto, bien como objetos de la acción de cambio o como sujetos del proyecto que participamos activamente en el mismo, aportando nuestras potencialidades y recursos para hacer sostenibles en el tiempo las iniciativas puestas en marcha. A estos elementos hay que sumar el tiempo y el lugar de realización del proyecto.

POLIT: 7-9

...lo primero que debe clarificarse es lo que se entiende por Proyecto de Cooperación para el Desarrollo. No es fácil definir con exactitud qué es un PCD, pues éstos son variados, con características muy diferentes unos de otros y con ámbitos de actuación dispares. Diferentes definiciones han sido propuestas para explicar lo que es un proyecto. Entre las más orientadas a proyectos de desarrollo cabe destacar las siguientes:

«Un proyecto de inversión es un conjunto, con coherencia interna, de trabajos, actividades o medidas que han de ejecutarse en un plazo acordado, por lo general en una zona geográfica específica, con objeto de crear, aumentar o mejorar la capacidad productiva y acrecentar la producción y los ingresos de los productores».

«Un proyecto [...] puede definirse como un conjunto autónomo, no relacionado con otros, de inversiones, políticas y medidas institucionales y de otra índole diseñadas para lograr un objetivo específico (o serie de objetivos) de desarrollo en un periodo determinado».

La primera definición centra el concepto en el «proyecto de inversión», destinado por tanto a producir aumentos de la producción o productividad. La segunda amplía más el objetivo, centrándolo ya en el término «desarrollo», pero al dejar de lado plazos de ejecución y localizaciones geográficas incluye también programas generales que no suelen considerarse como proyectos.

Una definición completa que enmarque con exactitud el concepto de PCD debería contemplar cuatro aspectos básicos:

- Conjunto de acciones programadas orientadas a un objetivo de desarrollo.
- Localización geográfica y temporal de dichas acciones.
- Referencia a los actores que intervienen en cuanto a la relación existente entre ellos.
- Referencia al grupo o colectivo participante y destinatario último de las acciones: los «beneficiarios».

De una manera mucho más precisa, aunque algo más extensa, la agencia de cooperación alemana (GTZ) propone la siguiente definición:

«Se entiende por proyecto (de desarrollo) una tarea innovadora que tiene un objetivo definido, debiendo ser efectuada en un cierto periodo, en una zona geográfica delimitada y para un grupo de beneficiarios; solucionando de esta manera problemas específicos o mejorando una situación... La tarea fundamental es capacitar a las personas e instituciones participantes para que ellas puedan continuar las labores de forma independiente y resolver por sí mismas los problemas que surjan después de concluir la fase de apoyo externo». [...]

A nuestro juicio una definición apropiada, acorde con nuestra visión de desarrollo y cooperación podría ser la siguiente:

«Un PROYECTO o PROGRAMA de Cooperación al Desarrollo es un conjunto de acciones, localizadas GEOGRÁFICA y TEMPORALMENTE que, previamente programadas (recursos, tiempo, secuencia), persiguen un objetivo concreto, previamente establecido, para el inicio, apoyo o promoción del proceso de desarrollo de un determinado grupo de personas mediante la colaboración en condiciones de igualdad entre varios actores».

Marta GANCEDO RUIZ y Rubén PÉREZ GARCÍA: «El Diccionario de Términos Médicos como herramienta didáctica en el Español de la Medicina»

CIESE Comillas, Universidad de Cantabria y Universidad Europea del Atlántico

margan123@msn.com

lyeperezruben@gmail.com

Resumen. Ante la amplitud y complejidad del léxico del campo de la Salud, el profesorado del Español de la Medicina requería una herramienta didáctica que facilitara el proceso de enseñanza-aprendizaje del vocabulario específico de este ámbito a la par que contribuyera al desarrollo de la competencia pragmática de los alumnos. Dentro del *Proyecto de Innovación docente para la enseñanza del español en el ámbito sanitario* desarrollado por el CIESE-Fundación Comillas y la Real Academia Nacional de Medicina, se ha llevado al aula como herramienta didáctica el *Diccionario de Términos Médicos (DTM)*. Así, el objetivo principal de este artículo es presentar los resultados de esta experiencia didáctica, los cuales apuntan a la eficiencia del *DTM* como material de consulta y preparación de clases para el profesor y como rentable recurso didáctico para el potenciamiento de las competencias pragmática y estratégica del alumno.

Palabras clave. Español con fines específicos, español de la medicina, interacción médico-paciente, competencia estratégica, terminología, diccionario.

Résumé. Face à l'ampleur et à la complexité du lexique du domaine de la santé, les professeurs d'Espagnol de la Médecine avaient besoin d'un outil didactique qui facilite le processus d'enseignement-apprentissage du vocabulaire spécifique de ce domaine tout en contribuant au développement de la compétence pragmatique des élèves. Dans le cadre du Projet d'Innovation Pédagogique pour l'Enseignement de l'Espagnol dans le Domaine de la Santé mené par le CIESE-Fundación Comillas et la Royale Académie Nationale de Médecine, le *Diccionario de Términos Médicos (DTM)* a été intégré à la classe en tant qu'outil didactique. Ainsi, l'objectif principal de cet article est de présenter les résultats de cette expérience didactique, qui soulignent l'efficacité du *DTM* en tant que matériel de référence et préparation des cours pour l'enseignant et en tant que ressource didactique rentable pour l'amélioration des compétences pragmatiques et stratégiques de l'étudiant.

Mots-clés. Espagnol à des fins spécifiques, espagnol de médecine, interaction médecin-patient, compétence stratégique, dictionnaire

1. INTRODUCCIÓN: LA DEMANDA DE CURSOS DE ESPAÑOL DE LA SALUD Y SUS PARTICULARIDADES

Como recoge el Instituto Cervantes (2018), en las últimas décadas se ha producido una importante eclosión en la demanda de cursos de español como lengua extranjera¹.

Paralelo a este auge en la didáctica del español para alumnos con perfiles de aprendientes generales de una lengua, también se ha advertido un importante incremento en la necesidad de cursos de español para aquellos alumnos cuya finalidad es ser competentes comunicativamente en español en sus funciones profesionales. Este tipo de cursos se enmarca en la didáctica del llamado *Español con Fines Profesionales (EFP)*, el

¹ Según el INSTITUTO CERVANTES, más de 21 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera en 2018 (en concreto, se registran 21.815.280 alumnos) (INSTITUTO CERVANTES, 2018: 5).

cual supone una «orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua para utilizarla como instrumento de trabajo, en diferentes posiciones laborales de los distintos sectores de la actividad profesional» (AGUIRRE BELTRÁN 2012: 13). Esta concepción instrumental de la lengua que domina en el EFP implica ciertas particularidades en su didáctica pues el alumno no solo requiere el desarrollo integrado de sus destrezas lingüísticas sino, además, el manejo de técnicas de comunicación propias de las situaciones comunicativas características de su ámbito profesional.

De esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje gira en torno no a la lengua estándar sino a las denominadas *lenguas de especialidad*, es decir, «los subconjuntos de recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos, discursivos y gramaticales, que se utilizan en situaciones consideradas especializadas por sus condiciones comunicativas» (CABRÉ y GÓMEZ DE ENTERRÍA 2006: 12); en otras palabras, el curso de español se articula en torno a la variedad del español propia de las comunicación especializada de las situaciones comunicativas profesionales de los alumnos.

En este contexto de eclosión de cursos de EFP, en los últimos años destaca la proliferación de la demanda de cursos de Español de la Salud, etiqueta que engloba aquellos cursos destinados a estudiantes, investigadores y profesionales de las diferentes ramas de las Ciencias de la Salud (Farmacia, Fisioterapia, Odontología, Enfermería y, por supuesto, Medicina). Más específicamente, cabe mencionar el vertiginoso aumento de la necesidad de cursos de español destinados a profesionales y estudiantes de Medicina (ANDRÉS GONZÁLEZ Y LANZAROTE ROJO, 2009) pues en algunos países, como EE. UU., los pacientes tienen derecho a ser atendidos en su lengua materna.

Desde el punto de vista del profesorado de español, la demanda de cursos con un perfil de alumnado profesional médico ha suscitado numerosos debates e inseguridades. Por un lado, la riqueza y complejidad del vocabulario de especialidad del ámbito médico lleva a los docentes a plantearse hasta qué punto es necesario que sean expertos no solo en didáctica de la lengua española sino en aspectos relacionados con el ámbito profesional de sus potenciales alumnos, en el cual el léxico no cesa de proliferar y especializarse. Por el otro lado, al lado del vasto vocabulario, se da en el contexto profesional médico una disparidad de posibles contextos de comunicación en los que se interrelacionan diferentes perfiles humanos: experto-experto (es decir, médico-médico) o experto-inexperto (médico-paciente, médico-familiares de paciente, médico en labores de divulgación-público general). Por lo tanto, al lado de la formación en la lengua de especialidad médica es necesario formar a los profesionales de la Medicina en técnicas y estrategias de comunicación médico-paciente en español, relación delicada pues, como sostiene JACOBSON (2001: 58)

es por medio del idioma como el médico accede a las creencias que tienen sus pacientes sobre la salud y la enfermedad, lo que proporciona la oportunidad de abordar y reconciliar los diferentes sistemas de creencias. Es también a través del idioma como médicos y pacientes establecen una conexión de empatía que puede ser terapéutica en sí misma.

Ante esta amplitud y complejidad del campo profesional de la Salud, el profesorado del Español de la Medicina requeriría una herramienta didáctica que facilitara el proceso de enseñanza-aprendizaje del vocabulario y técnicas de comunicación específicas de este ámbito.

En el seno de esta problemática, el centro universitario CIESE-Fundación Comillas y la Real Academia Nacional de Medicina emprenden el *Proyecto de Innovación docente para la enseñanza del español en el ámbito sanitario* cuyo objetivo principal es explotar como herramienta didáctica el *Diccionario de Términos Médicos (DTM)* (2012) en el aula de

Español de la Salud. De este modo, el objetivo general de este artículo es presentar los principales resultados ofrecidos por este proyecto. Específicamente, nos proponemos demostrar la rentabilidad didáctica del *DTM* en una doble dimensión: por un lado, como herramienta de consulta y preparación de actividades para el profesor; por el otro lado, como recurso didáctico al servicio de la competencia estratégica y pragmática del alumno de Español de la Salud.

Para ello, en primer lugar, realizamos una breve descripción del contexto de la propuesta didáctica que presentamos; a continuación, ofrecemos el análisis y diagnóstico de las necesidades de los alumnos, a partir de lo cual ponemos en relieve la importancia de las competencias pragmática y estratégica en este perfil de alumnado. Tras ello, realizamos una descripción de la potencialidad lingüística y didáctica del *DTM* para el docente del Español de la Salud y a continuación, presentamos las actividades desarrolladas en el aula y el impacto que estas tuvieron en los alumnos. Por último, se cierra el artículo con las principales conclusiones extraídas de pilotaje del *DTM* en el aula del Español de la Salud así como se apunta hacia posibles futuras líneas de investigación.

2. EL *DTM* COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA EL AULA DE ESPAÑOL DE LA SALUD

2.1. Contextualización de la experiencia didáctica

Como anunciamos en la introducción de este artículo, los pacientes en Estados Unidos tienen derecho a ser atendidos en su lengua materna en los servicios sanitarios. En este país, se estima que en torno a 32 millones de personas no tienen el inglés como L1, de los cuales el 54 % son hispanohablantes. De este amplio número, una gran proporción se engloba en el colectivo denominado *LEP (Limited English Proficient)*, es decir, se trata de individuos cuya competencia para comunicarse en inglés es muy limitada o insuficiente. Ante esta realidad, los servicios médicos estadounidenses se ven en la necesidad continua de recurrir a la mediación de intérpretes, lo que genera gasto de recursos humanos y económicos y, lo más importante, crea una barrera en la comunicación médico-paciente que puede ser muy contraproducente para la sanación del enfermo. Por esto, muchos médicos optan por aprender español como lengua extranjera y prescindir así de la mediación de intérpretes en su tratamiento con hispanohablantes, al mismo tiempo que numerosas universidades americanas incluyen la didáctica de español médico en sus programas.

En este contexto, como parte de su programa de capacitación lingüística en español, la New York University Langone Medical Center establece un convenio por el que 13 de sus estudiantes son recibidos en el CIESE-Fundación Comillas (Cantabria) para recibir un curso de 120 horas de Español de la Salud al mismo tiempo que realizan prácticas clínicas en el *cluster* de biomedicina de Santander. Como parte de este programa se pone en funcionamiento el convenio firmado entre esta institución académica española y Real Academia Nacional de Medicina que, con el título *Proyecto de Innovación docente para la enseñanza del español en el ámbito sanitario*, pretende introducir el empleo del *DTM* como herramienta didáctica en el aula de Español de la Salud.

Así pues, la experiencia didáctica que desarrollamos en este artículo fue realizada con un grupo de 13 estudiantes de Medicina estadounidenses cuyos niveles de partida oscilaban entre el B1 y el C1 y fue desarrollada entre los meses de junio y julio de 2016 en un curso de 120 horas. El desarrollo de la propuesta didáctica tuvo lugar en cuatro fases: análisis y diagnóstico de los perfiles de aprendizaje y necesidades comunicativas (§2.2), descripción

y análisis de la potencialidad didáctica del *DTM* (§2.3), diseño de las actividades (§2.4), pilotaje de las secuencias y análisis de los resultados (§2.5).

2.2. Las necesidades del alumno de Español de la Salud: competencia pragmática y estratégica

Como paso previo al diseño de la propuesta didáctica que toma como herramienta didáctica el *DTM* realizamos un análisis de necesidades de los alumnos antes de su llegada a través del envío de un cuestionario. Para ello, atendemos a la distinción realizada por RICHTERICH (1972) entre necesidades objetivas y necesidades subjetivas: por un lado, realizamos un cuestionario orientado a la obtención de información referida al uso actual y futuro de la lengua, es decir, para qué funciones usan y necesitarán utilizar el español en su ámbito profesional. Por el otro lado, orientamos otros ítems del cuestionario al conocimiento de las necesidades subjetivas, es decir, aquellas «necesidades del alumno como individuo en la situación de aprendizaje» (GARCÍA SANTA CECILIA, 2008: 34). De este modo, obtuvimos información sobre el perfil de los alumnos como aprendientes de una lengua extranjera (la actitud del alumno hacia el aprendizaje y hacia la lengua meta, sus expectativas, su motivación, su estilo de aprendizaje, etc.).

Los resultados obtenidos de los cuestionarios nos permitieron extraer las siguientes conclusiones:

En primer lugar, el diagnóstico lingüístico nos permitió diseñar un curso enfocado a los contenidos lingüísticos propios de los niveles B2-C1 del *MCER* (2002).

En segundo lugar, advertimos la prioridad absoluta de los estudiantes: la comunicación con los pacientes. En efecto, en uno de los ítems del cuestionario se les pide que numeren del uno al cuatro qué aspecto quieren mejorar; los 13 alumnos marcaron como prioritaria la misma opción: “mi comunicación con los pacientes”, restando importancia a otras posibles situaciones como intercambios entre colegas, presentaciones en eventos científicos, etc. Manifestaron además la prioridad por un enfoque funcional de la lengua que, al margen de cuestiones de corrección lingüística, prioricen las técnicas de comunicación que fomenten la manifestación de empatía y cercanía con sus pacientes. Este hecho nos lleva a tomar la decisión de adoptar un enfoque pragmático, de manera que el objetivo general del curso sea el desarrollo de la *competencia pragmática* de los discentes, entendida esta como

capacidad de un hablante para realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan en cuenta no solo las relaciones que se establecen entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones pragmáticas; es decir, aquellas que se originan entre el sistema de una lengua y los interlocutores y el contexto discursivo (AGUIRRE BELTRÁN, 2012: 22).

De este modo, la lengua española es concebida como una herramienta que capacita al alumno para desempeñar la faceta social de su trabajo, es decir, como un medio para satisfacer las necesidades de comunicación que surgen en los procesos de interacción entre médico y paciente facilitando un vínculo de confianza. En definitiva, adoptamos un enfoque en el que se pretende que el alumno sea consciente de los efectos comunicativos y sociales de ciertos usos lingüísticos con respecto no solo a una cultura sino también a su rol profesional (GANCEDO RUIZ, 2017: 88).

Por el otro lado, los cuestionarios revelan una gran preocupación de los alumnos por el desarrollo de su faceta de aprendientes autónomos. Así, los estudiantes manifestaron el deseo de adquirir estrategias tanto de aprendizaje como de comunicación, de manera que

puedan actuar de una manera independiente como usuarios de la lengua en contextos profesionales compensando dificultades, así como una vez finalizado el curso puedan continuar potenciando su capacidad de expresión y comprensión de una manera autónoma. Por lo tanto, al lado de la competencia pragmática, estimamos de gran importancia para este curso el fomento de la *competencia estratégica*, es decir,

la capacidad de la persona para servirse de recursos verbales y no verbales, con el fin de conseguir una comunicación eficaz, compensando las dificultades que impiden esta comunicación, bien por desconocimiento de la lengua u otras limitaciones (AGUIRRE BELTRÁN, 2012: 21).

Así, decidimos que uno de los ejes vertebradores del curso debería ser el trabajo de estrategias tanto de aprendizaje (especialmente del complejo vocabulario médico) como de comunicación (especialmente, la adaptación a diferentes perfiles de pacientes). No obstante, debemos resaltar que, siguiendo a MARTÍN LERALTA (2006), tomamos el trabajo con estrategias no como un fin en sí mismo, sino un medio que ayude a mejorar, agilizar y afianzar la autonomía del alumno como aprendiente y hablante de español en su contexto profesional.

Por lo tanto, con base en el análisis de necesidades, estructuramos un curso cuyo desarrollo de la competencia comunicativa se apoye, especialmente, en el fomento de la subcompetencias pragmática y estratégica, para lo que aunamos elementos lingüísticos, pragmáticos, estratégicos y socioculturales. Es precisamente en el potenciamiento de estas dos subcompetencias donde encuadramos nuestra propuesta didáctica, la cual apoyamos no solo en los datos expuestos derivados del análisis y diagnóstico de necesidades sino en las características del *DTM* que a continuación se describen.

2.3. Descripción y análisis de la potencialidad didáctica del *DTM*

El *Diccionario de términos médicos* de la REAL ACADEMIA NACIONAL DE MEDICINA, publicado en 2012, nace con la clara intención de solucionar las dudas que se plantean en el uso del léxico asociado a los conceptos médicos. Se trata, por tanto, de un diccionario especializado dirigido, en principio, a profesionales biosanitarios en sentido amplio: médicos, enfermeros, estudiantes de ciencias de la salud y especialistas de otros campos afines como psicólogos, farmacéuticos, biólogos o químicos.

La obra recoge un número cercano a las 66000 acepciones correspondientes a 52000 términos de las distintas especialidades médicas, tal y como se describe en su propia introducción.

Nuestro proyecto, como se ha expuesto anteriormente, traslada esta ingente aportación terminológica al ámbito de la enseñanza de Español de la Salud. Si bien en un principio la obra no fue concebida con esta finalidad, su potencialidad didáctica parte de la variada carga de información lingüística que aparece en cada una de las entradas:

- categoría gramatical del lema y su flexión de género y número,
- etimología, con mayor o menor grado de extensión, junto con los formantes y afijos,
- su equivalente en inglés,
- grafía y pronunciación en lo referente a los epónimos y nombres propios,
- sinónimos relativos a toda la acepción o a cada una de las acepciones que contiene el artículo, así como sinónimos coloquiales y en desuso,
- términos abreviados,

- observaciones de diferente tipo relativas a la ortografía, a la gramática o a los usos lingüísticos incorrectos.

A partir de toda esta información, hemos entendido el *DTM* no solo como una creación destinada a los profesionales biosanitarios especializados, sino como un valioso recurso para nuestras clases de Español de la Salud. De esta forma, hemos articulado su aplicación en el aula desde dos puntos de vista: desde la perspectiva del profesor, como una herramienta indispensable para la preparación de las clases y, desde la perspectiva del aula y los contenidos, como un recurso didáctico para el diseño de actividades que ayuden a desarrollar la competencia comunicativa de nuestros alumnos para, así, atender a las necesidades expresadas por ellos mismos en los análisis anteriormente señalados.

2.4. Diseño de las actividades

Atendiendo a esta doble perspectiva que proponemos para la aplicación del *DTM* a la clase de Español de la Salud, desde el punto de vista del profesor, esta obra, además de ser una indispensable fuente de información lingüística de obligada consulta dentro y fuera del aula, es, a su vez, una fuente de ideas para el diseño de actividades y el desarrollo de contenidos. El *DTM* nos da la posibilidad de variar esos diseños a través de ejercicios relacionados con la etimología, con la formación de palabras a partir de la prefijación y sufijación, con la sinonimia, con los usos incorrectos o para la propia comparación de determinados términos con su equivalente en inglés, entre otras posibilidades.

Desde el punto de vista del aula, el *DTM* es un recurso didáctico que nos ha permitido diseñar actividades orientadas a satisfacer las necesidades comunicativas expuestas por los alumnos en sus análisis previos al curso. De esta manera, tal y como expusimos más arriba, el desarrollo de la competencia comunicativa en las actividades que describimos a continuación se apoya en las subcompetencias estratégica y pragmática.

2.4.1 Desarrollo de la competencia estratégica

Como apuntamos anteriormente, siguiendo a MARTÍN LERALTA (2006), entendemos el trabajo con las estrategias no como un fin en sí mismo sino como un medio para desarrollar la autonomía del alumno. Para ello, por un lado, hemos diseñado dos actividades orientadas a fomentar las estrategias de aprendizaje de léxico con ejercicios de formación de palabras y la creación de mapas léxicos, y, por otro lado, un ejercicio orientado a la mejora de las estrategias de comprensión con el juego de *Pasapalabra* apoyado en el *DTM*.

En primer lugar, el trabajo con los mapas léxicos dentro del aula no ha sido un único ejercicio restringido a una sola sesión, sino que ha estado presente a lo largo del curso en varias ocasiones debido a su eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de léxico. BARALO (2001), en su obra sobre el lexicón mental, ya apuntaba que «las actividades deberían favorecer las estrategias de asociación de piezas léxicas a través de sus redes». De esta forma, nuestra actividad comienza con la selección por parte de los alumnos de términos clave dentro del contenido que se está trabajando en el aula. A partir de este primer acercamiento, son los propios alumnos en grupos los que, con el uso del *DTM*, deben ampliar las redes relacionadas con los términos clave aportados. Estas asociaciones se basan en aspectos semánticos como la hiponimia e hiperonimia, la sinonimia o los campos semánticos.

En segundo lugar, siguiendo la misma concepción de enseñanza de léxico, se encuentra la actividad en la que se trabaja con la formación de palabras. La creación de redes no solo implica las asociaciones de carácter semántico sino también las morfológicas (BARALO, 2001). En este caso, hemos trabajado con la derivación a través de los mecanismos de prefijación y sufijación. En una primera fase de la actividad, los alumnos han de definir palabras a partir del significado de los sufijos y prefijos que aparecen, con el objetivo de poner en funcionamiento su competencia morfológica. En la segunda fase, los alumnos deben crear palabras utilizando diferentes prefijos y sufijos que aparecen en los contenidos que estamos viendo en la clase.

Toda la información que nos proporciona el *DTM* sobre estos procesos de formación de palabras son la base sobre la que creamos estos ejercicios y es, a su vez, la herramienta que utilizan los alumnos para verificar sus respuestas y ampliar los conocimientos adquiridos. Los procesos de formación de palabras se convierten, así, en fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un léxico tan amplio como es el caso del lenguaje médico en una segunda lengua.

El último de los ejercicios relacionado con el desarrollo de la competencia estratégica es el de la comprensión auditiva. El conocido programa de televisión *Pasapalabra* sirve como base para la creación de esta actividad. La dinámica comienza con la separación de la clase en dos grupos. Cada uno de ellos debe seleccionar varios términos y crear la definición basándose en el *DTM*. Posteriormente, uno de los grupos comenzará el juego con sus definiciones y los miembros del otro equipo serán los que compitan por acertar el mayor número posible. Una vez terminada esta fase, es el grupo que ha competido el que debe poner a prueba al otro con sus definiciones.

Con la actividad nos proponemos que los alumnos realicen un primer trabajo grupal en la selección de los términos y sus definiciones mediante la herramienta del *DTM* y, en segundo lugar, que activen estrategias de comprensión auditiva relacionadas con la captación palabras clave en las definiciones que les ayuden a identificar la palabra lo más rápidamente posible.

2.4.2 Desarrollo de la competencia pragmática

Como expusimos más arriba, hemos diseñado las actividades con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa de nuestros alumnos apoyándonos en las subcompetencias estratégica y pragmática. Una vez descritas las actividades relacionadas con la primera, pasamos a describir los dos ejercicios diseñados para la segunda.

Los alumnos, en los análisis de necesidades mencionados anteriormente, ponían de manifiesto que su mayor preocupación era la comunicación con el paciente. Las actividades desarrolladas en la clase han tenido como finalidad, por tanto, practicar los intercambios comunicativos atendiendo a las diversas características del interlocutor, así como las diferentes situaciones en las que se producen. Describimos, a continuación, los dos ejercicios que reúnen este objetivo y el uso del *DTM*.

La información que nos proporciona el *DTM* sobre sinónimos y usos incorrectos y coloquiales nos permite crear una actividad en la que los alumnos deben exponer determinados contenidos médicos en situaciones en las que sus interlocutores no dominan esa terminología, como es el caso de los intercambios médico-paciente, médico-familiares del paciente o médico como divulgador. Así, dependiendo del contenido que estemos trabajando en el aula, tienen que simular diferentes situaciones con los

intercambios aludidos y buscar en el *DTM* los sinónimos y los usos coloquiales que le permitan trasladar la información a su paciente.

Esta actividad tiene una primera fase de preparación en la que se busca toda esta información para que, en la segunda fase, la comunicación sea lo más natural y fluida posible.

El segundo de los ejercicios propuesto está basado en el juego llamado *Tabú*. El objetivo que persigue es similar al anterior: mejorar la fluidez en la comunicación con interlocutores que no tienen conocimientos de la terminología médica. La dinámica de la actividad comienza con la división de la clase en dos equipos. Cada uno de ellos debe hacer una primera tarea de búsqueda de diferentes palabras en el *DTM* relacionadas con el contenido que se está viendo en la clase en ese momento. Posteriormente, tienen que seleccionar palabras clave del interior de esas definiciones. Una vez lo tengan, crean unas tarjetas con el término que tiene que definir un miembro del equipo contrario acompañado de aquellas palabras que no puede decir en esa definición.

En la fase competitiva del ejercicio, un miembro de cada grupo selecciona al azar una de las tarjetas que ha creado el otro equipo y tiene que definir el término que aparece en ella sin utilizar las palabras clave, que están escritas debajo, para que sus compañeros lo acierten. El proceso se irá repitiendo y cambiando el alumno encargado de definir.

El objetivo de los dos ejercicios propuestos es que el alumno desarrolle, por un lado, una mayor fluidez en la comunicación con personas ajenas al ámbito sanitario y, por otro lado, unas estrategias propias para hacer llegar la información a ese tipo de interlocutores. Para cumplir con este objetivo, el *DTM* ha supuesto un recurso didáctico de gran utilidad.

2.5. Resultados y conclusiones de la experiencia didáctica

Los resultados obtenidos en el aula han sido muy positivos. Esto nos demuestra que el *DTM* no es solo una obra que puede ser utilizada por expertos en el ámbito de la salud, sino que puede ser un eficiente recurso didáctico para el aula del español de la salud pues es útil tanto para la preparación de las clases, como para ser introducido en ellas como herramienta didáctica que permita al alumno el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de comunicación.

La experiencia en el aula también nos da la oportunidad de realizar algunas sugerencias de mejora. En primer lugar, el volumen en papel posee grandes dimensiones, lo que dificulta su manejo en el aula; por ello, una versión *online* resultaría de más practicidad para el docente. También hemos observado que la obra tiene una preeminencia clara de la variedad del español peninsular, dejando fuera las variedades léxicas del español de América. No obstante, estas dos deficiencias se verán subsanadas con la aparición del *Diccionario Panhispánico de Términos Médicos (DPTM)*, pues contará con una sofisticada versión *online* y, como su propio título indica, incluirá todas las variedades diatópicas del español.

En definitiva, la puesta en práctica expuesta de la propuesta didáctica nos permite afirmar que este diccionario es una eficiente fuente de consulta para la preparación de las clases por parte del profesor, así como una herramienta muy útil en el desarrollo de estrategias de comunicación y de aprendizaje para el alumno del español de la salud.

3. CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo, hemos expuesto la creciente demanda de cursos de español de la salud, así como las particularidades de su alumnado. A continuación, hemos

presentado tanto el diseño como el pilotaje y resultados de la experiencia didáctica llevada a cabo en el seno del *Proyecto de Innovación docente para la enseñanza del español en el ámbito sanitario*, auspiciado por el CIESE-Fundación Comillas y la Real Academia Nacional de Medicina. Esto, nos permite enunciar las siguientes conclusiones.

En primer lugar, el *DTM* revela ser un eficiente apoyo para el profesor (no experto en Medicina) de español de la salud pues, además de ser un fiable material de consulta para la preparación de las clases y el diseño de actividades, también es un eficiente recurso de consulta permanente en el aula (tanto en su versión en papel como en línea).

Además, es posible concluir la rentabilidad didáctica del *DTM* para el alumno, pues a partir de él, como se ha expuesto, es posible desarrollar actividades que fomenten tanto la competencia estratégica del alumno (favoreciendo su faceta como hablante y aprendiente autónomo para el futuro) como su competencia pragmática, ya que asimismo se puede partir del *DTM* para crear situaciones de aprendizaje que favorezcan la reflexión de los alumnos sobre las diferentes situaciones y registros de comunicación propios del ámbito de comunicación médico.

No obstante, lejos de suponer un proyecto cerrado, el trabajo con esta herramienta didáctica apunta hacia futuras líneas de investigación. La más inmediata pasa por la adaptación y enriquecimiento de esta propuesta a la inminente publicación del *Diccionario panhispánico de términos médicos*, que permitirá, además, incluir las variedades diatópicas del español. Esto permitirá crear secuencias orientadas al léxico específico de los diferentes países hispanohablantes.

4. BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE BELTRÁN, B. 2012. *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Madrid: SGEL.
- ANDRÉS GONZÁLEZ, P. y LANZAROTE ROJO, J. 2009. «Curarse en salud: enfoques para la enseñanza del español médico». En A. Vera Luján e I. Martínez Martínez (eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, pp. 1009-1054. Comillas: Fundación Comillas.
- BARALO, M. 2001 «El lexicón no narrativo y las reglas de la gramática», *Estudios de Lingüística E.L.U.A* 1, pp. 23-38.
- CABRÉ, M.T. y GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. 2006. *Lenguajes de especialidad y enseñanza de lenguas. La simulación global*. Madrid, Gredos.
- GANCEDO RUIZ, M. 2017. “La atenuación pragmática como estrategia de acercamiento en el Español de la Salud: propuesta didáctica”. *Foro de profesores de E/LE*, 13, pp. 85-95.
- GARCÍA SANTA CECILIA, A. 2008. *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*, Madrid: Arco/Libros, S.L.
- JACOBSON, H.E. 2001. «La comunicación con pacientes hispanohablantes en Estados Unidos», *Panace@* 2 (3), pp.58-66.

MARTÍN LERALTA, S. 2006. La integración de la competencia estratégica en el currículo de lengua extranjera. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 20, pp. 233-257.

REAL ACADEMIA NACIONAL DE MEDICINA 2012. *Diccionario de términos médicos*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

RICHTERICH, R. 1972. *A Model for the definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language*. Strasbourg: Council of Europe.

Émilie LUMIÈRE: «L'espagnol et l'anglais de spécialité ALL-SHS dans les universités françaises (secteur LANSAD): éléments pour un état des lieux et perspectives»¹

Laboratoire LLA-CRÉATIS, Université Toulouse-Jean Jaurès
emilie.lumiere@univ-tlse2.fr

Resumen. Este texto es la síntesis de una recolección de datos realizadas en el mes de junio de 2018 en las páginas web de las universidades francesas y el catálogo SUDOC (Sistema universitario francés de documentación), con el propósito de medir la importancia de las clases de inglés y español de especialidad para estudiantes de Humanidades en Francia. Esperamos que estos datos puedan participar en una progresiva especialización del sector "LANSAD" (Lenguas para Especialistas de Otras Disciplinas) para las carreras de Humanidades. Después de presentar estos elementos, formulamos unas recomendaciones para favorecer una especialización del LANSAD para Humanidades en las universidades francesas.

Palabras clave. Lenguas y culturas de especialidad, inglés, español, LANSAD, Humanidades

Résumé. Ce texte est la synthèse d'un recensement effectué en juin 2018 sur les sites internet des universités françaises et sur le catalogue SUDOC (Système Universitaire de Documentation), dans le but d'évaluer la place des enseignements d'anglais et d'espagnol de spécialité à destination des étudiant.e.s des domaines ALL-SHS (Arts Lettres Langues - Sciences Humaines et Sociales) dans les établissements français du supérieur. Nous espérons que ces indicateurs pourront participer à une progressive spécialisation du secteur LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) pour les filières ALL-SHS. Après avoir présenté le résultat de ces recensements, nous formulons quelques préconisations pour favoriser une spécialisation du LANSAD ALL-SHS dans les universités françaises.

Mots-clés. Langues-cultures de spécialité, anglais, espagnol, LANSAD, ALL-SHS.

Avant cela, précisons deux appellations que nous manierons dans cet article :

- «ALL-SHS» ou «Arts, Lettres, Langues - Sciences Humaines et Sociales»: il s'agit, en France, du domaine qui regroupe les disciplines correspondantes (arts, arts du spectacle, lettres, musique, histoire de l'art, philosophie, anthropologie, ethnologie, histoire, archéologie, géographie, psychologie,

¹ Ce texte est la synthèse d'un recensement effectué en juin 2018 sur les sites internet des universités françaises et sur le catalogue SUDOC (Système Universitaire de Documentation), dans le but d'évaluer la place des enseignements d'anglais et d'espagnol de spécialité à destination des étudiant.e.s des domaines ALL-SHS (Arts Lettres Langues - Sciences Humaines et Sociales) dans les établissements français du supérieur. Bien sûr, ces indicateurs ne reflètent pas exactement le contenu des cours proposés dans ces établissements. Ces relevés rendent compte du degré de visibilité donné aux enseignements de langue-culture orientés ALL-SHS sur les pages internet des universités françaises et mettent en évidence certaines initiatives pédagogiques innovantes. Comme nous le verrons, notre étude laisse penser qu'à l'heure actuelle, ces enseignements sont encore largement minoritaires.

Nous espérons que ces données pourront participer à une spécialisation du secteur LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) pour les filières ALL-SHS. Après avoir présenté le résultat de ces recensements, nous formulerons quelques préconisations pour favoriser une spécialisation du LANSAD ALL-SHS dans les universités françaises.

sociologie, sciences du langage, sciences de l'éducation, etc.) et qui se distingue des domaines «GEA» (Droit, Économie, Gestion), «STS» (Sciences, Technologies, Santé) et « STAPS » (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives).

- Enseignements de langue-culture de spécialité: en nous inspirant de l'expression «langues-cultures» utilisée par Robert GALISSON (1994) et de la définition donnée à «langue de spécialité» par la Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur (soit «l'expression d'un domaine spécialisé dans une langue»; 2011: 3), nous désignons par cette appellation des enseignements de langue et de culture disciplinaires, professionnelles et générales, associés au projet universitaire et/ou professionnel des étudiant.e.s (LUMIÈRE, 2018).

1. LES ENSEIGNEMENTS DE LANGUES-CULTURES DE SPÉCIALITÉ SUR LES SITES INTERNET DES UNIVERSITÉS FRANÇAISES : QUELQUES CHIFFRES CLÉ (ANGLAIS ET ESPAGNOL)

Pour ce recueil de données, nous avons suivi la méthodologie suivante. Nous nous sommes rendus sur le site internet du Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation et avons consulté la liste des 74 universités françaises qui y sont répertoriées. Nous avons vérifié les domaines de formation de ces universités. 61 d'entre elles présentent au moins un domaine ALL-SHS dans leur offre de formation. Nous avons parcouru le site internet de chacune de ces 61 universités [1] pour identifier les diplômes proposant au moins un enseignement d'anglais ou d'espagnol spécialisé en ALL-SHS. Pour ce faire, nous avons croisé, sur chaque site, les trois modes de recherche suivants :

- moteur de recherche général : recherche par mot-clé (« langues », « Lansad », « anglais » et « espagnol »)
- visite des pages des centres de langue des universités, lorsqu'ils existent, et des départements d'anglais et d'espagnol
- maquette de chaque diplôme relevant d'un domaine des ALL-SHS

Nous nous sommes vite rendu compte de l'extrême hétérogénéité des descriptions des formations en langue, rarement regroupées sur une seule et même page. Pour des questions de faisabilité, nous n'avons retenu que les enseignements affichant une orientation langues-cultures de spécialité explicite, c'est-à-dire indiquée dans leur intitulé (« Anglais des sciences humaines », « Anglais arts visuels », « Anglais sociologique », « Anglais philosophique », « Anglais des linguistes », « Espagnol : Histoire des Arts », etc.). Toujours pour des raisons de faisabilité, nous nous sommes centrés uniquement sur les formations initiales et avons écarté les diplômes professionnels. Enfin, pour tenter de faire ressortir la situation du secteur LANSAD exclusivement, nous n'avons pas pris en compte les enseignements de langue des formations linguistiques ou bilingues : LLCE, LEA, Traduction, Tourisme, diplômes bilingues.

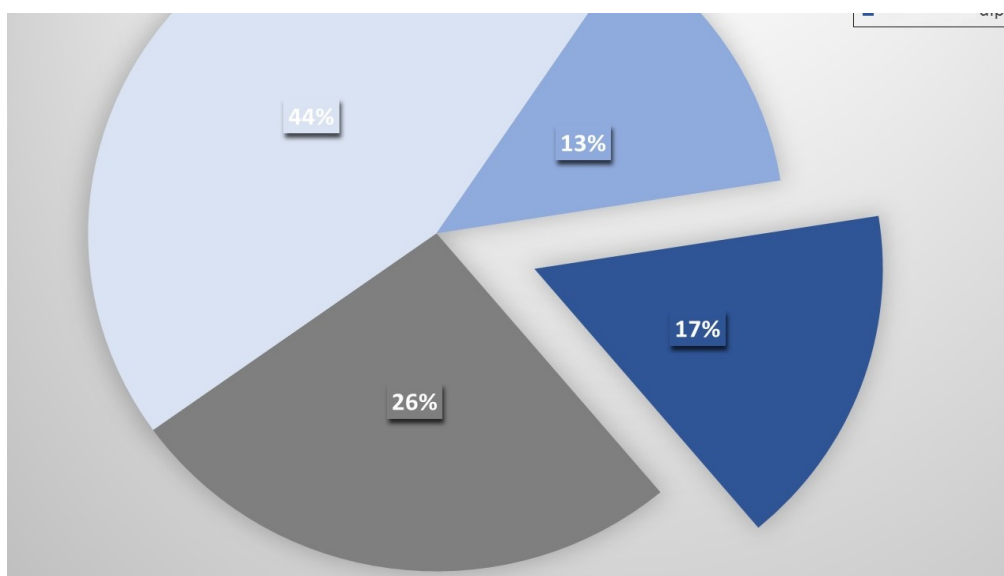
D'après notre relevé, 74 % des 61 universités² retenues proposent au moins un diplôme de licence ou de master en ALL ou SHS pourvu d'un enseignement d'anglais ou

² Aix-Marseille Université; Université d'Avignon et des pays du Vaucluse; Université de Picardie Jules Verne – Amiens; Université de Franche-Comté: Besançon; Université Michel de Montaigne Bordeaux ³ Université de Pau et des Pays de l'Adour; Université de Caen Normandie; Université Clermont Auvergne; Université Pascal Paoli Corse; Université Vincennes-Saint-Denis Paris 8; Université de Paris-Est Marne-la-Vallée; Université Paris-Est Créteil Val de Marne; Université Paris 13; Université de Bourgogne Dijon; Université de Savoie Mont Blanc; Université Grenoble Alpes;

d'espagnol de spécialité. Dans le détail, ces enseignements ne concernent que très peu de diplômés. D'après leur page internet, ces universités ne seraient que 17 % à offrir plus de 10 diplômés dotés d'au moins un enseignement d'anglais ou d'espagnol de spécialité, 13 % en proposeraient entre 5 et 10, et 44 % délivreraient seulement 1 à 4 diplôme(s) intégrant au moins un cours d'anglais ou d'espagnol de spécialité :

Graphique 1

Domaines ALL-SHS : universités offrant des enseignements de langues-cultures de spécialité (répartition par nombre de diplômés - licences (LMD) ou masters)



Les universités qui, d'après leur site internet, possèderaient la plus grande offre en anglais ou en espagnol de spécialité des domaines ALL-SHS sont les suivantes (sans ordre d'importance et sans rapporter le nombre de diplômés concernés par ces enseignements au nombre total de diplômés délivrés par l'établissement) :

- Aix-Marseille Université (en anglais et en espagnol)
- Université Lumière Lyon II (en anglais et en espagnol)
- Université Panthéon-Sorbonne Paris 1 (en anglais et en espagnol)
- Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3 (en anglais et en espagnol)

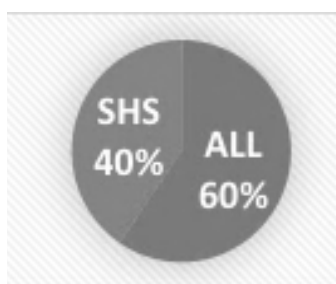
Université des Antilles; Université de Guyane; Université d'Artois; Université de Lille; Université du littoral Côte d'Opale; Université de Valenciennes et Hainaut-Cambrésis; Université de Limoges; Université Lumière Lyon II; Université Jean Moulin Lyon III; Université Jean Monnet Saint-Etienne; Centre Universitaire de Mayotte; Université des Antilles; Université Paul Valéry Montpellier 3; Université de Perpignan Via Domitia; Université de Nîmes; Université de Lorraine; Université d'Angers; Université du Maine: le Mans; Université de Nantes; Université de Nice - Sophia Antipolis; Université de Toulon; Université de la Nouvelle Calédonie; Université d'Orléans; Université François Rabelais Tours; Université Panthéon-Sorbonne Paris 1; Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3; Université Sorbonne Université; Université Paris Descartes Paris 5; Université Paris Diderot Paris 7; Université de Poitiers; Université de la Rochelle; Université de la Polynésie Française; Université de Reims Champagne-Ardenne; Université de Bretagne Sud (Site de Lorient); Université de Bretagne Sud (Site de Vannes); Université de Haute Bretagne Rennes 2; Université de la Réunion; Université du Havre; Université de Rouen; Université de Haute-Alsace Mulhouse; Université de Strasbourg; Université Toulouse-Jean Jaurès; Université de Cergy Pontoise; Université d'Évry-Val d'Essonne; Université Paris 10 Ouest Nanterre la Défense; Université de Versailles Saint Quentin en Yvelines

- Université Toulouse-Jean Jaurès (en anglais et en espagnol)
- Université Grenoble Alpes (en anglais + langue non spécifiée)
- Université Jean Moulin Lyon III (en anglais + langue non spécifiée)
- Université de Rouen (en anglais + langue non spécifiée)
- Université de Strasbourg (en anglais + langue non spécifiée)
- Université de Franche-Comté : Besançon (en anglais seulement)
- Université Vincennes-Saint-Denis Paris 8 (en anglais seulement)

Les intitulés des enseignements indiqués sur les sites internet des universités montrent un relatif équilibre entre les domaines ALL et SHS, avec un léger avantage pour les ALL :

Graphique 2

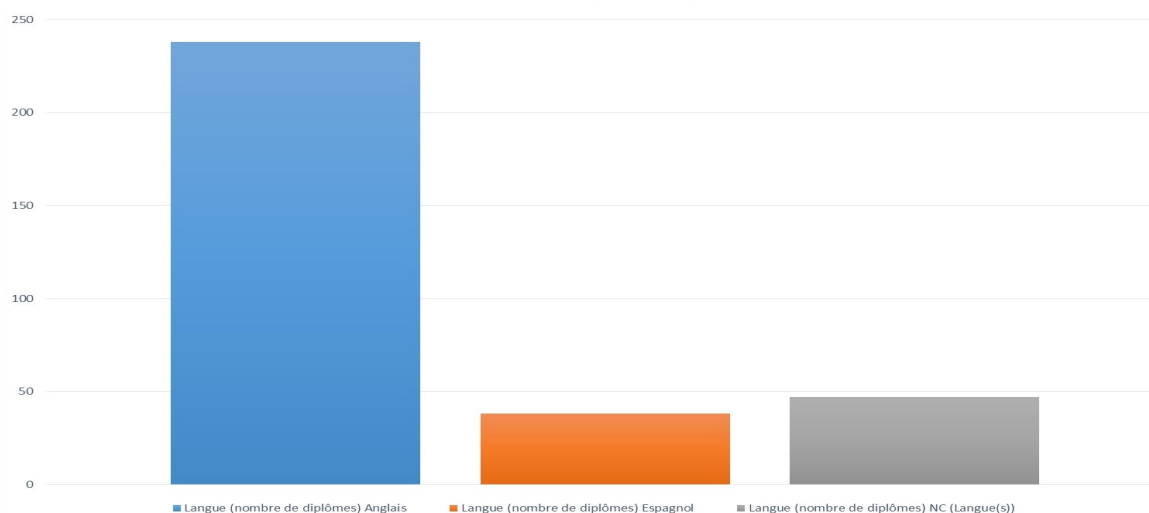
Langues-cultures de spécialité ALL-SHS - Licences (LMD) et Masters : répartition par domaine



D'après les intitulés des enseignements, l'anglais de spécialité ALL-SHS est cinq fois plus représenté que l'espagnol de spécialité ALL-SHS :

Graphique 3

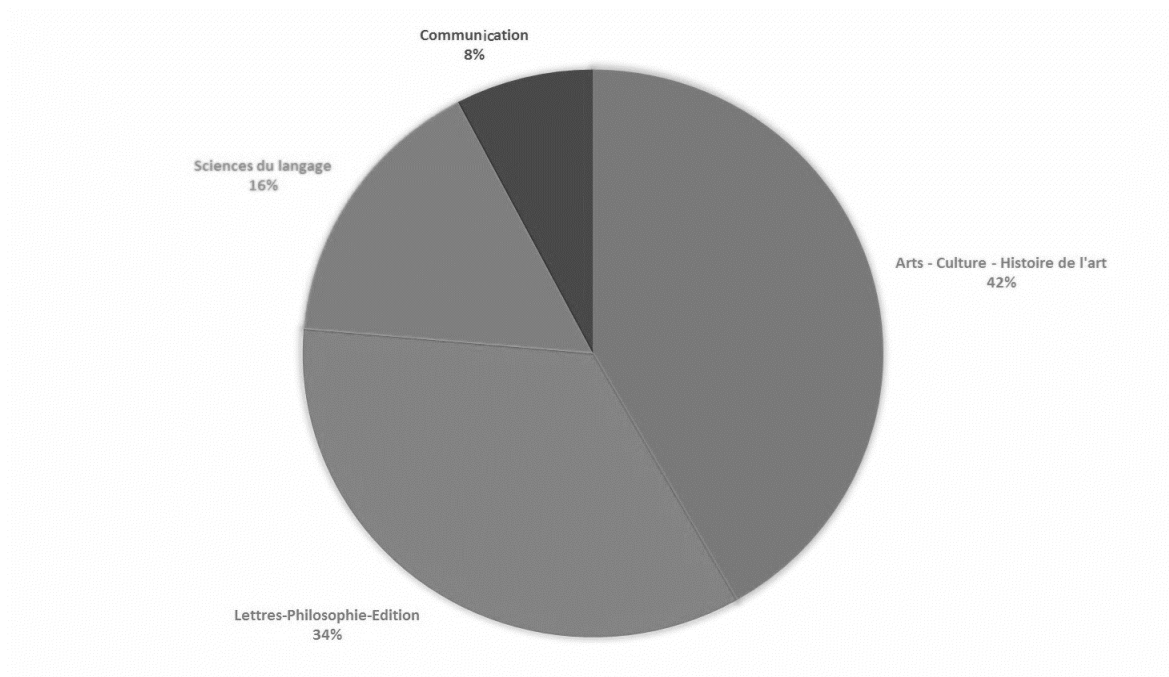
Langues-cultures de spécialité ALL-SHS - Licences (LMD) et Masters : répartition par langue (Anglais – Espagnol – Non communiqué)



Nous avons tenté de regrouper ces enseignements en sous-domaines. Pour les domaines ALL, la majeure partie des enseignements d'anglais ou d'espagnol de spécialité concerne le champ des arts (arts, culture, histoire de l'art), puis celui des lettres (lettres, philosophie et édition). Les sciences du langage et la communication étant moins représentées :

Graphique 4

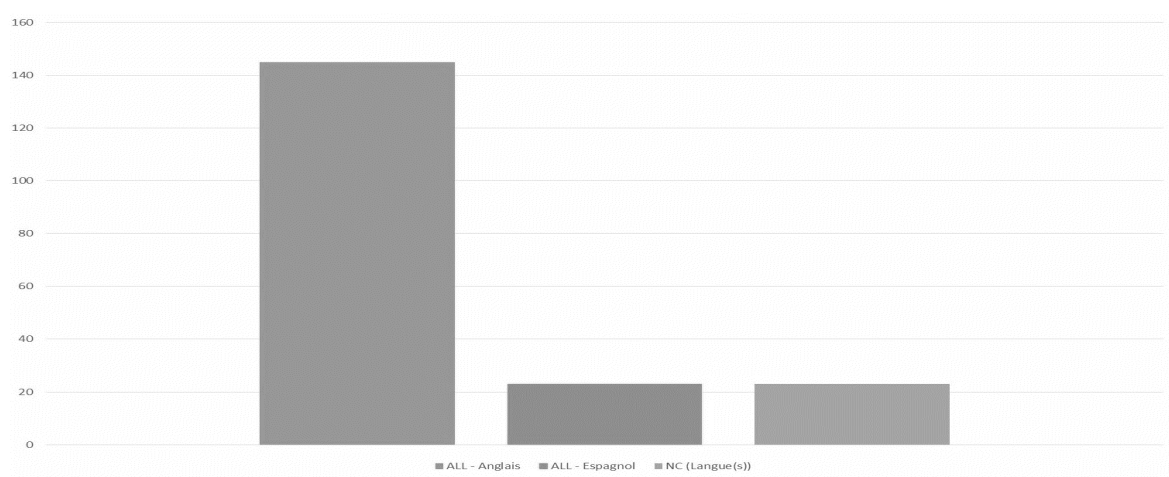
Langues-cultures de spécialité ALL - Licences (LMD) et Masters : répartition par sous-domaine



En ALL, le rapport entre l'anglais et l'espagnol de spécialité correspond à la tendance générale des domaines ALL-SHS :

Graphique 5

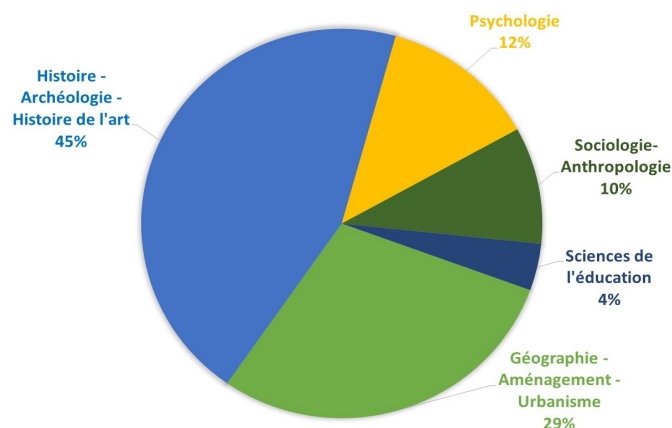
Langues-cultures de spécialité ALL - Licences (LMD) et Masters : répartition par langue (Anglais – Espagnol – Non communiqué)



Pour ce qui est des SHS, la priorité semble être donnée aux enseignements d'anglais et d'espagnol spécialisés en histoire-archéologie-histoire de l'art. Le sous-domaine géographie-aménagement-urbanisme arriverait en seconde position, suivi de celui de la psychologie, puis de celui de la sociologie-anthropologie et enfin des sciences de l'éducation :

Graphique 6

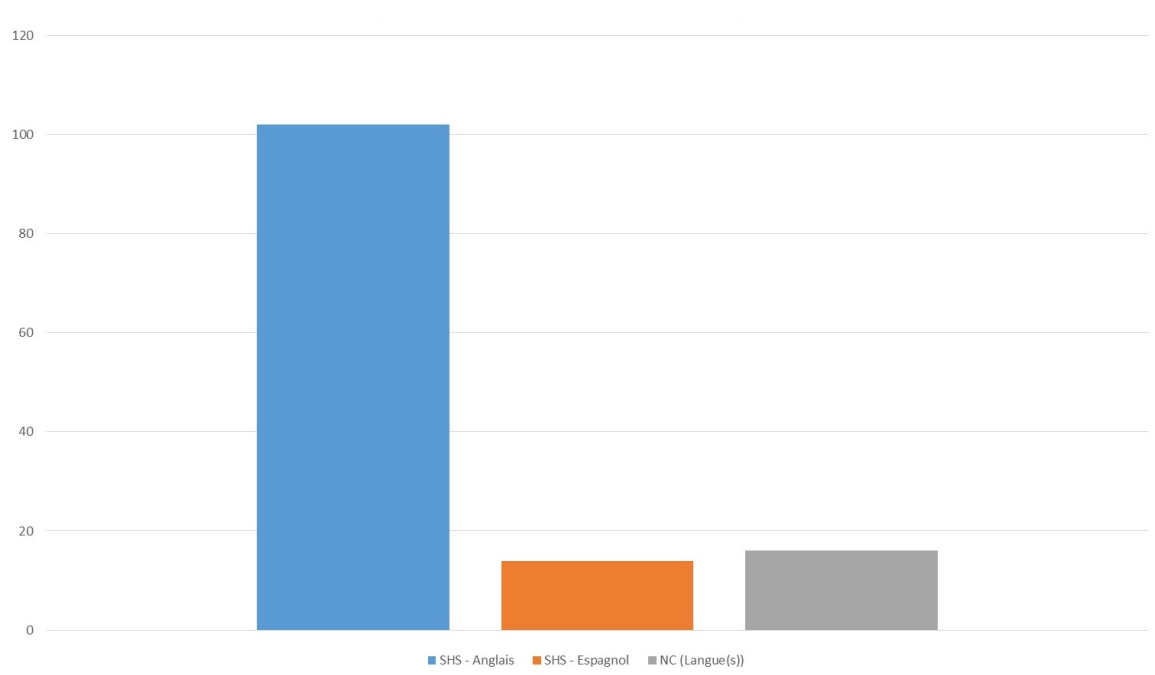
Langues-cultures de spécialité SHS - Licences (LMD) et Masters : répartition par sous-domaine



Là encore, l'anglais est cinq fois plus représenté que l'espagnol :

Graphique 7

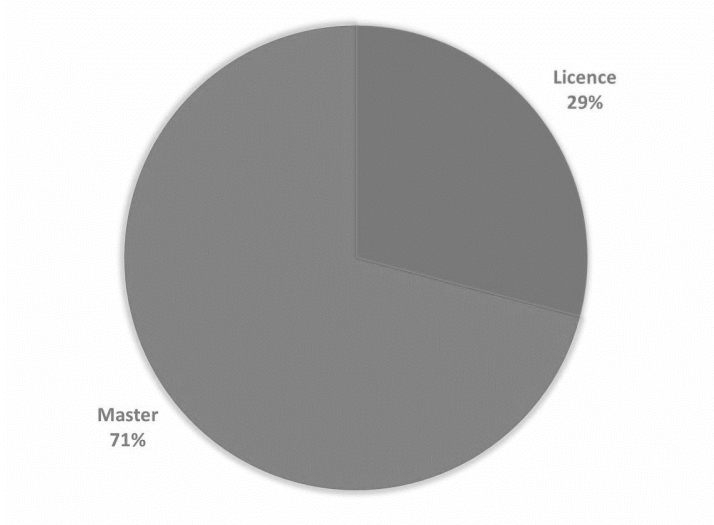
Langues-cultures de spécialité SHS - Licences (LMD) et Masters : répartition par langue (Anglais – Espagnol – Non communiqué)



Dans la majorité des formations proposant au moins un enseignement d'anglais ou d'espagnol de spécialité ALL-SHS, la spécialisation apparaît en Master. En effet, 71 % des enseignements que nous avons relevés sont délivrés en Master tandis que 29 % concernent la Licence :

Graphique 8

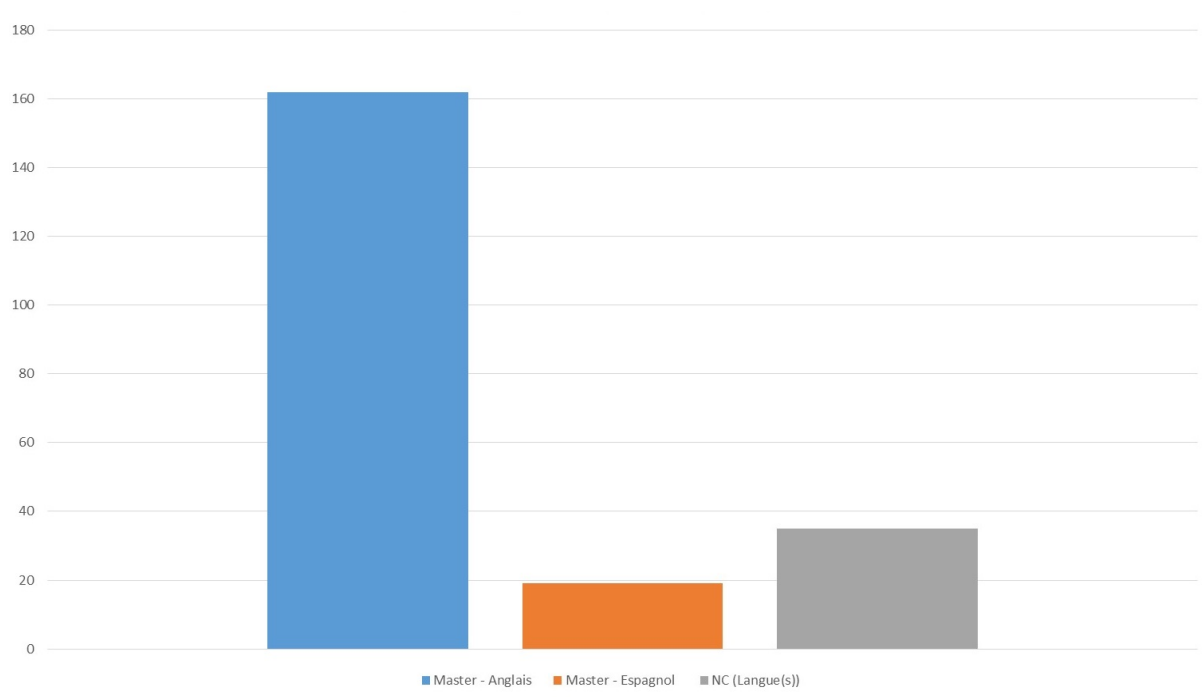
Langues-cultures de spécialité ALL-SHS - Licences (LMD) et Masters : répartition par diplôme



Cette spécialisation progressive en langue se fait surtout en anglais. L'espagnol de spécialité ALL-SHS perd du terrain en Master au profit de l'anglais :

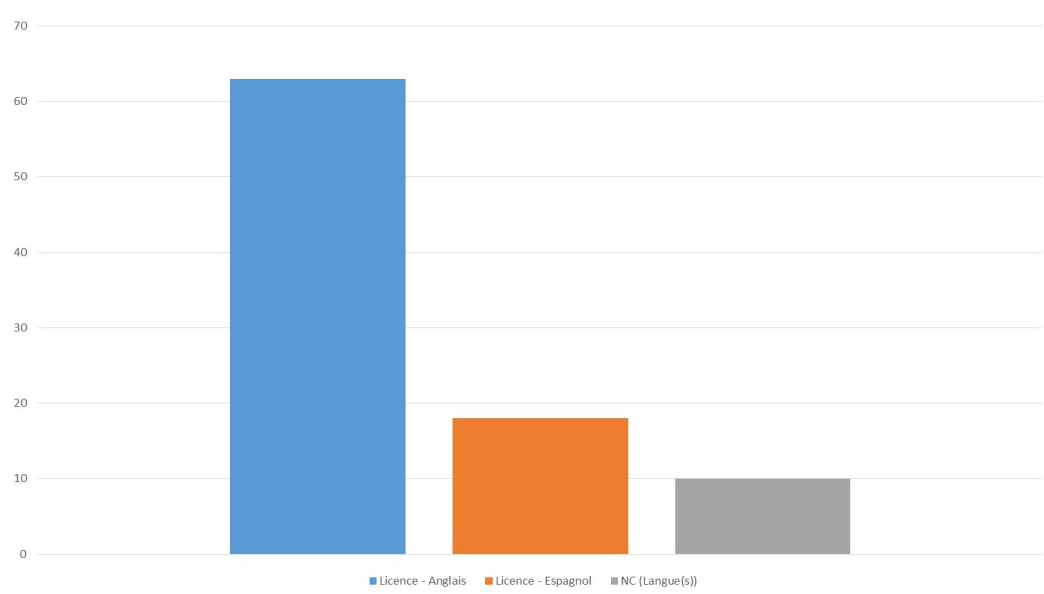
Graphique 9

Langues-cultures de spécialité ALL-SHS – Masters : répartition par langue (Anglais – Espagnol – Non communiqué)



Graphique 10

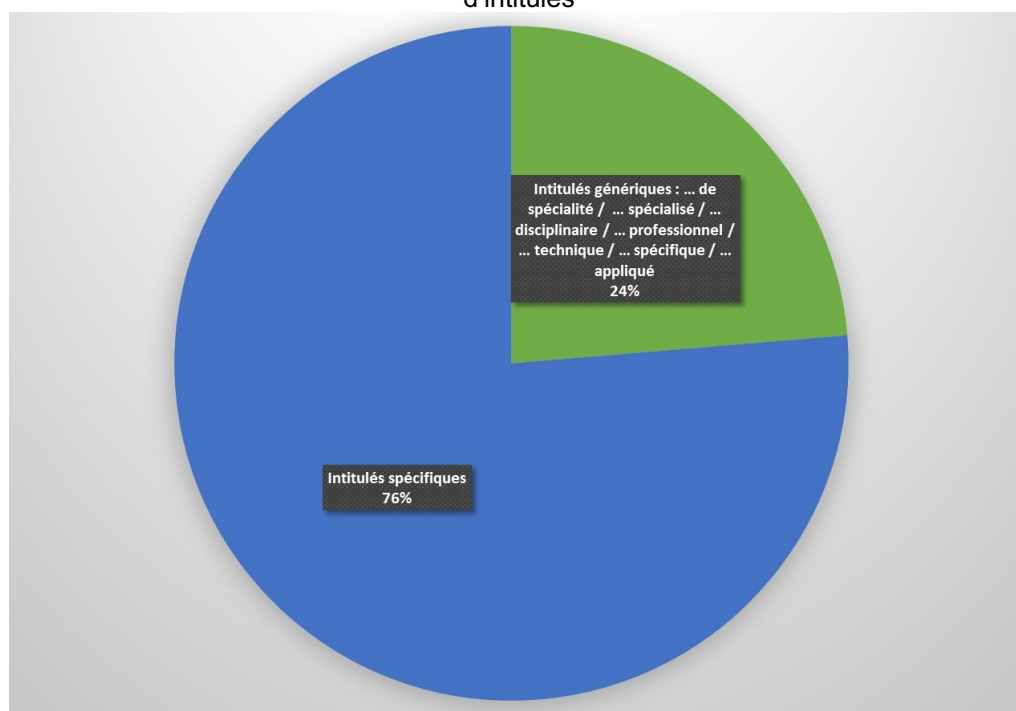
Langues-cultures de spécialité ALL-SHS – Licences : répartition par langue (Anglais – Espagnol – Non communiqué)



Concernant les intitulés de ces enseignements, ceux que nous qualifierons de spécifiques (par exemple, « Anglais des médias ») sont majoritaires (76 % des cas), face à des intitulés génériques (anglais ou espagnol « de spécialité », « spécialisé », « disciplinaire », « professionnel », « technique », « spécifique » ou encore « appliqué ») qui ne représentent que 24 % des cas :

Graphique 11

Langues-cultures de spécialité ALL-SHS - Licences (LMD) et Masters : répartition par type d'intitulés



Les intitulés spécifiques peuvent être regroupés en cinq grands groupes relevant d'éclairages différents :

- éclairage sur la discipline ou sur le secteur :
Par exemple : « Anglais des sciences humaines » ; « Anglais Géographie » ; « Anglais pour les sciences de l'éducation » ; « Anglais arts visuels » ; « Anglais sociologique » ; « Anglais SDL (Sciences du Langage) » ; « Anglais philosophique » ; « Anglais des médias » ; « Langue en urbanisme et aménagement » (anglais ou espagnol) ; « Espagnol: Histoire des Arts » ; etc.
- sur le type de public :
« Anglais pour géographes » ; « *English for historians, art historians and archaeologists* » ; « Anglais pour philosophes » ; « Anglais pour sociologues » ; « Anglais pour psychologue(s) » ; « Anglais des linguistes » ; etc.
- sur des compétences et/ou connaissances scientifiques :
« *English for Research Purposes* » ; « Anglais scientifique (lecture et rédaction d'*abstract*) » ; « Communication philosophique en anglais » ; « Langues vivantes : textes de sciences sociales » ; « Langue vivante (communication scientifique en langue étrangère) » ; etc.
- sur des applications professionnelles (hors université) :
« Anglais professionnel appliqué aux métiers de la culture » ; « Anglais appliqué au développement territorial » ; « Anglais appliqué aux plateaux de tournage » ; « Anglais appliqué : métiers de l'art » ; « Anglais appliqué au théâtre » ; « Anglais appliqué à la muséologie » ; « Anglais orienté création littéraire » ; « Langue vivante appliquée à l'archéologie » ; « Enseignement de langue étrangère en lien avec les métiers du livre et de la lecture pour jeunes publics » ; etc.
- sur des thématiques disciplinaires ou transdisciplinaires :
« La communication dans tous ses états Niveau B1 » (anglais); « Théâtre anglophone - la tragédie shakespearienne B1 » (anglais); « La ville à l'écran - B2 » (anglais) ; « Enjeux identitaires et théorie littéraire féministe et postcoloniale - C1 » (anglais) ; « Le passé en revues - C1-C2 » (anglais) ; « Mythes et légendes latino-américains, Espagnol B1 » ; « Voir le monde depuis l'Espagne, à partir du XVI^e siècle, Espagnol B2 » ; « Cinéma des réalisatrices, Espagnol B2 » ; « Histoire de la peinture espagnole des XIX^e et XX^e siècle B2 » ; etc.

2. ANGLAIS ET ESPAGNOL DE SPÉCIALITÉ ALL-SHS : QUELLES RESSOURCES DANS LES BIBLIOTHÈQUES DES UNIVERSITÉS FRANÇAISES ?

Pour effectuer ce recensement de références bibliographiques, nous avons entré plusieurs mots clé en français, en anglais et en espagnol dans le moteur de recherche du catalogue SUDOC (Système Universitaire de Documentation). Nous avons répertorié au total 179 ressources ayant trait, d'après leur titre, à l'anglais ou à l'espagnol de spécialité des domaines ALL-SHS. 149 concernent l'anglais et 30 seulement l'espagnol.

Le rapport entre les ressources relevant des ALL et celles relevant des SHS est à peu près identique à celui des enseignements affichés sur les sites internet des universités françaises proposant des formations en ALL-SHS :

Graphique 12

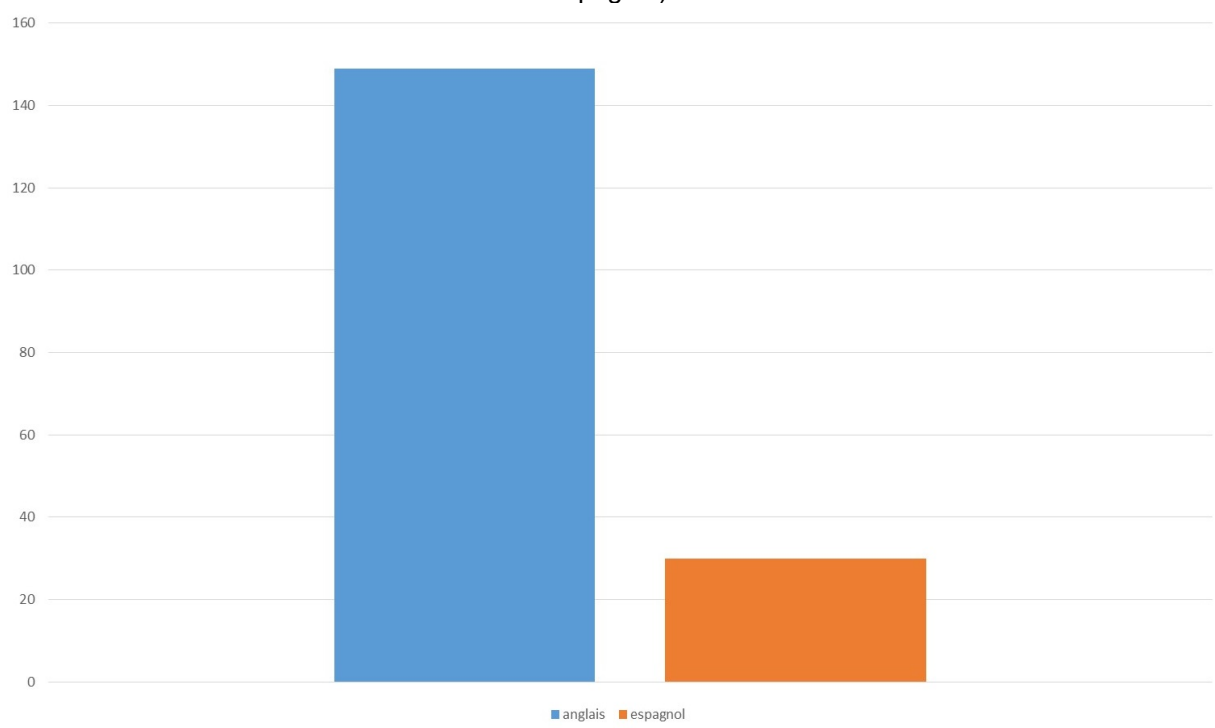
Langues-cultures de spécialité ALL-SHS sur le catalogue SUDOC : rapport ALL / SHS



La répartition par langue est elle aussi semblable (l'anglais est cinq fois plus présent que l'espagnol) :

Graphique 13

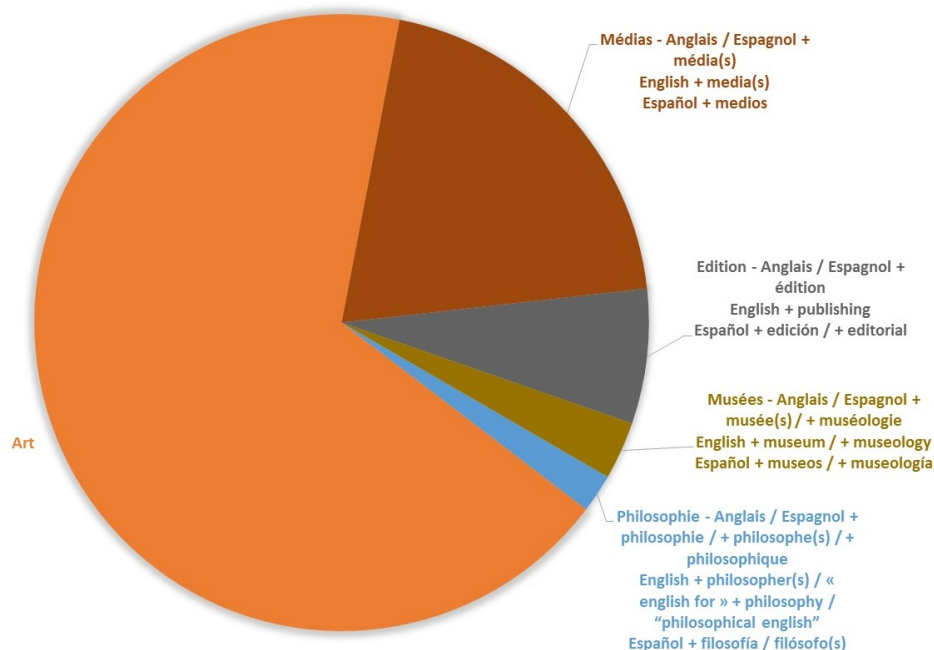
Langues-cultures de spécialité ALL-SHS sur le catalogue SUDOC : répartition par langue (Anglais – Espagnol)



La majorité des ressources en ALL concernent l'anglais ou l'espagnol de spécialité pour les arts. Dans des proportions bien inférieures, on retrouve celles portant sur les médias, puis l'édition, la muséologie et enfin la philosophie :

Graphique 14

Langues-cultures de spécialité ALL sur le catalogue SUDOC : répartition par sous-domaine

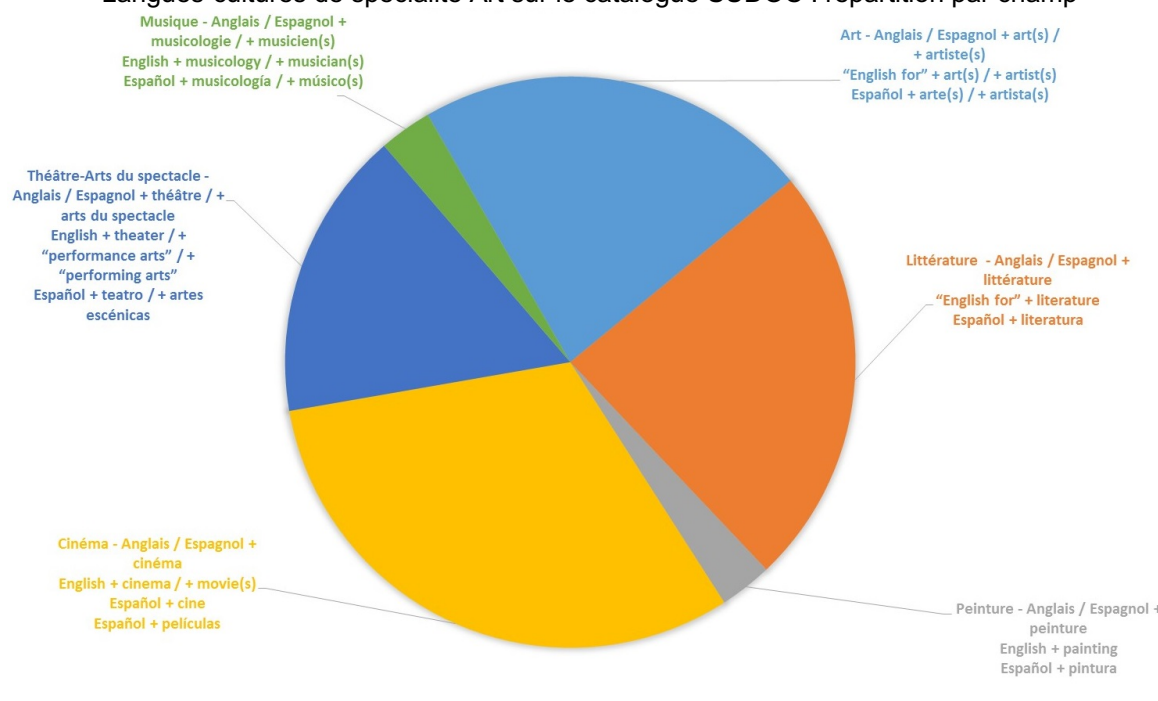


Les mots clé entrés dans le moteur de recherche du SUDOC apparaissent sur le graphique (« Anglais », « English », « Espagnol » ou « Español » suivi de « + ... »). Les « s » entre parenthèses indiquent que les deux mots ont été testés (par exemple, « anglais + média(s) » : « anglais » et « média », puis « anglais » et « médias » ont été entrés dans le moteur de recherche). Les guillemets signalent que des expressions exactes ont été tapées.

Parmi les ressources relevant des arts, la discipline la plus représentée en anglais et espagnol de spécialité est celle du cinéma, suivie de la littérature et des arts de la scène. La musique et la peinture sont quant à elles sous-représentées :

Graphique 15

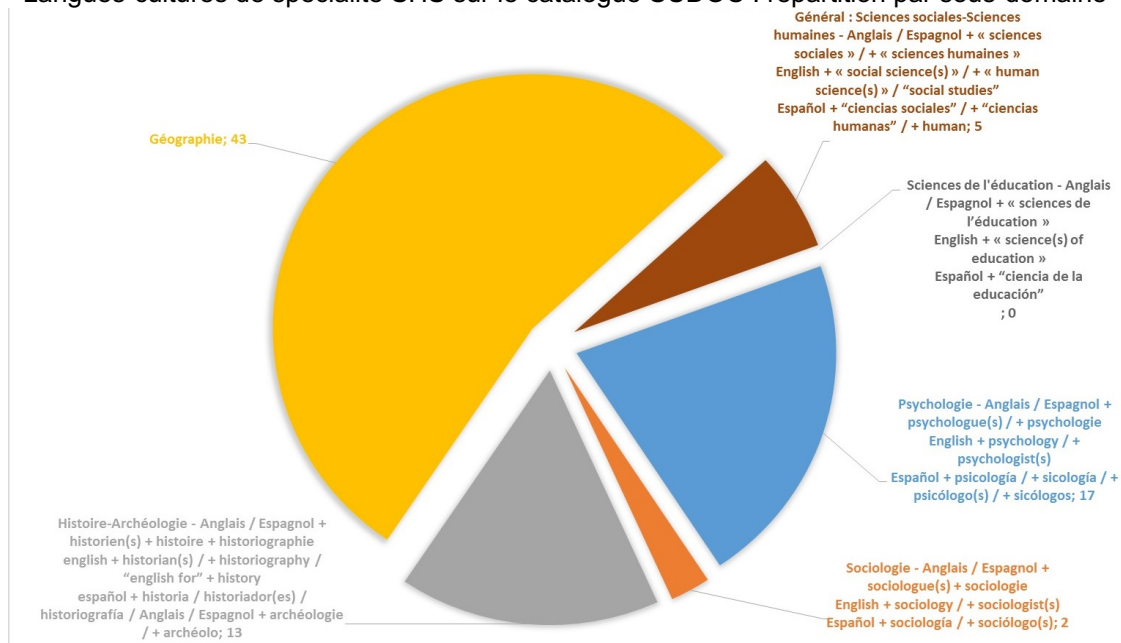
Langues-cultures de spécialité Art sur le catalogue SUDOC : répartition par champ



En SHS, c'est la géographie qui bénéficie du plus grand nombre de ressources en anglais ou espagnol de spécialité. Elle est suivie de la psychologie, puis de l'histoire-archéologie. La sociologie, en revanche, est très peu représentée :

Graphique 16

Langues-cultures de spécialité SHS sur le catalogue SUDOC : répartition par sous-domaine

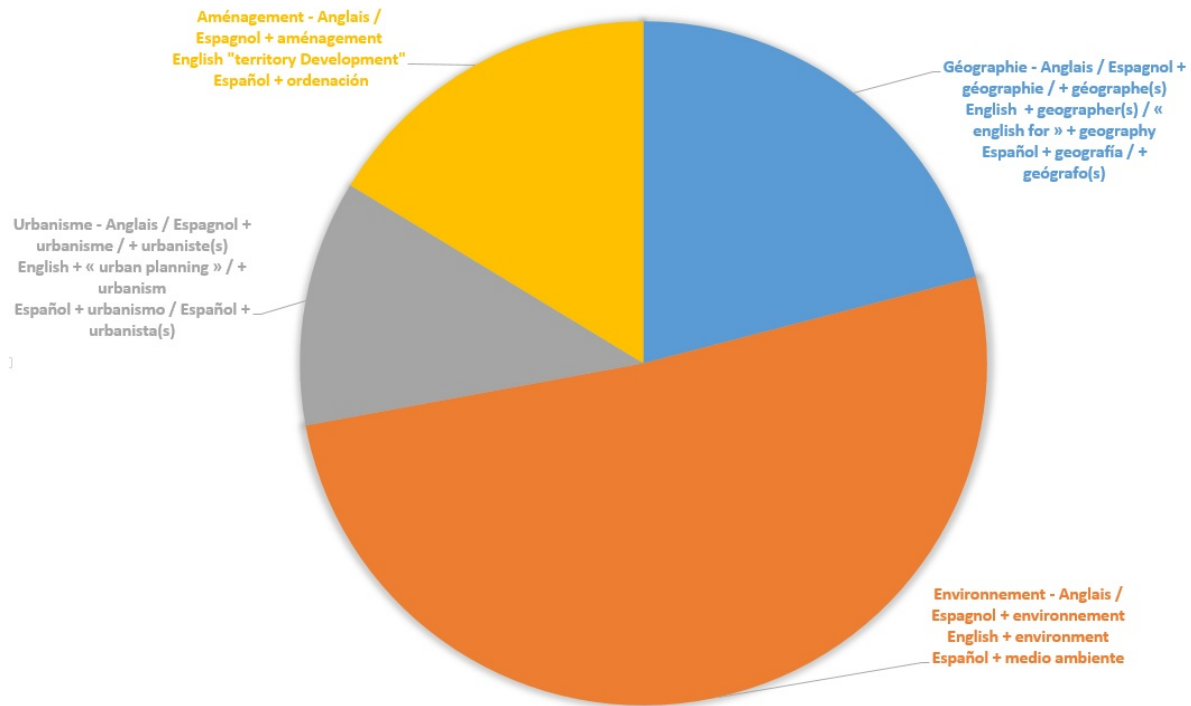


Si l'on observe les ressources de géographie, ce sont celles liées à l'environnement qui sont les plus présentes (51 %), suivies de celles correspondant à l'aménagement (16 %) et à l'urbanisme (12 %). Comme pour les ressources portant sur les arts, un certain

nombre de ressources en langue de spécialité pour la géographie portent des titres génériques (21 %) ne relevant pas d'un champ de la géographie en particulier :

Graphique 17

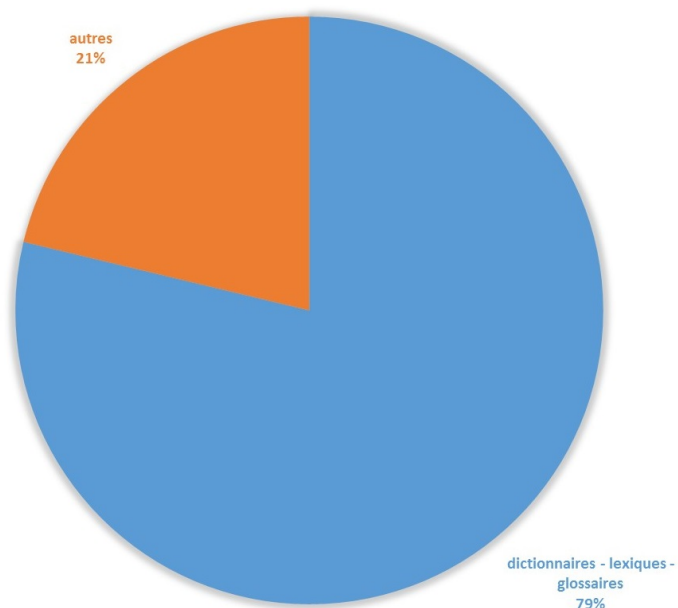
Langues-cultures de spécialité Géographie sur le catalogue SUDOC : répartition par champ



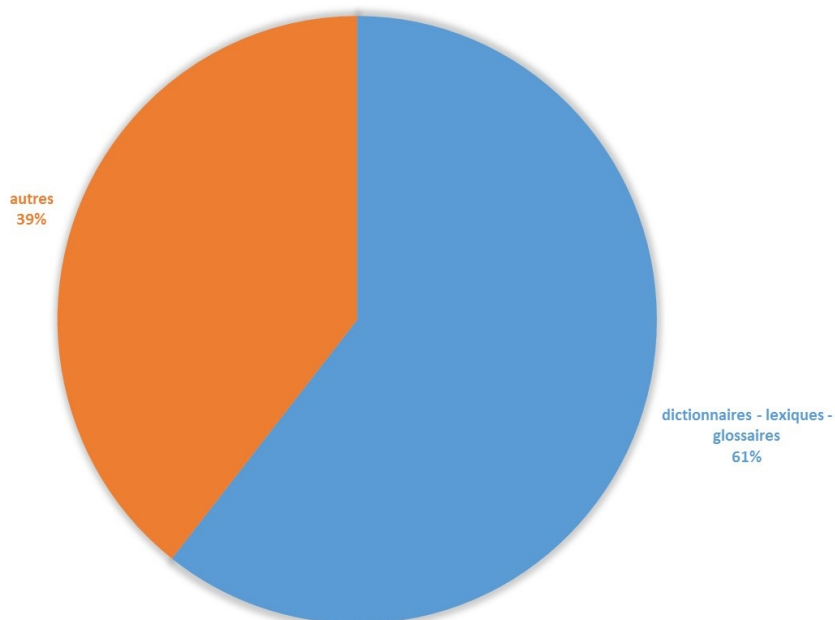
Mais de quel type de ressources parle-t-on exactement ? Malheureusement, il s'agit essentiellement de ressources lexicales (lexiques, glossaires et dictionnaires), ce qui est encore plus accentué dans les domaines des SHS :

Graphique 18.

Langues-cultures de spécialité SHS sur le catalogue SUDOC : répartition type de ressources

**Graphique 19**

Langues-cultures de spécialité ALL sur le catalogue SUDOC : répartition par langue (Anglais – Espagnol)



3. LES LANGUES-CULTURES DE SPÉCIALITÉ DANS LES UNIVERSITÉS FRANÇAISES : DES EXEMPLES D'INITIATIVES PÉDAGOGIQUES INNOVANTES

3.1. Une offre diversifiée : l'Université Vincennes-Saint-Denis Paris 8

Cette université ALL-SHS possède une page consacrée à la présentation de ses enseignements de langue destinés aux étudiant.e.s spécialistes d'autres disciplines. Ces enseignements sont gérés par le « Centre de Langues », structure transversale appartenant à l'UFR LLCER LEA : <http://www.ufr-langues.univ-paris8.fr/spip.php?article1483>. D'après les informations données sur cette page, les enseignements sont organisés selon les niveaux du *CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues)*. L'offre en langue de spécialité ne semble concerner que l'anglais. Les enseignements portant sur des domaines ALL-SHS sont les suivants : « Anglais pour Art », « Anglais pour Communication », « Anglais pour Psychologie » et « Anglais pour Sciences Sociales ».

Notons que cette université a publié lors de la campagne 2016 une fiche de poste de PRAG profilée « Anglais pour arts ». Dans l'encadré « Enseignement » de cette fiche, apparaît la mention suivante : « Les étudiant.e.s seront des spécialistes de l'UFR Arts ayant besoin d'un anglais orienté vers les études universitaires et la recherche³ ».

3.2. Visibilité et offre multilingue : Université Panthéon-Sorbonne Paris 1

Cette université pluridisciplinaire rend visibles ses enseignements de langue en regroupant son offre sur un seul et même document : http://www.pantheonsorbonne.fr/fileadmin/Service_des_langues/planning_langues_2017_2018.pdf. Un critère d'organisation est, là encore, le niveau de langue, désigné par une nomenclature propre, allant du « N1 » au « N6 ». D'après ce document, l'offre est mixte : on y trouve des enseignements de langue non spécialisés et des enseignements de langue-culture de spécialité. Les enseignements de langue-culture de spécialité concernent plusieurs langues dont l'anglais et l'espagnol. Toutefois, à part en anglais où ces enseignements sont proposés dès le N4 et pour les « Sciences humaines », les cours de langue-culture spécialisés sont réservés aux niveaux les plus avancés (« N5 » et « N6 »). Pour l'espagnol, les spécialités proposées correspondent aux orientations de la filière LLCE (civilisation et arts).

Cet établissement a publié en 2018 un poste de MCF Anglais LANSAD profilé « Anglais LANSAD – Sociologie, histoire et science politique⁴ ». Le « profil enseignement » précise : « Il serait souhaitable que le ou la candidat.e ait des compétences ou une expérience préalable dans l'enseignement de l'anglais LANSAD – notamment à des publics de sciences politiques, de sociologie et d'histoire politique ».

3

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjCuaPJ0I3fAhVSYxoKHWmWA54QFJAaegQICBAC&url=https%3A%2F%2Fwww.galaxie.enseignementsup-recherche.gouv.fr%2Fensup%2FListesPostesPublies%2FVEGA%2F0931827F%2FFOPC_0931827F_4353.pdf&usq=AOvVaw0vAdDuqbFU3Hxul3sCtVMK

⁴ Université Paris 1 (Panthéon Sorbonne), Département des Langues / Laboratoire Centre Européen de Sociologie et de Science Politique de la Sorbonne. Campagne 2018. Référence Galaxie 4461.

3.3. Clarté, offre multilingue et originalité : Université de la Sorbonne Nouvelle Paris

L'Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3, spécialiste des domaines ALL-SHS, possède une page spécifique dédiée à ses enseignements de langue – « UE de langues » –, présentés sur la page du « Bureau des enseignements transversaux » :

<http://www.univ-paris3.fr/les-unites-d-enseignement-de-langues-pour-non-specialistes-ue-de-langues--118287.kjsp?RH=1179926084097&RF=1291130904130>. L'offre est multilingue. Les enseignements de langue sont structurés par niveau de langue du CECRL, par diplôme et par année universitaire pour l'anglais, par niveau de langue du CERCL et par diplôme pour l'espagnol. L'université propose en outre deux licences qui possèdent une offre spécifique en enseignements d'anglais (Cinéma et Audiovisuel ; Études Théâtrales).

Si certains intitulés de ces enseignements sont généralistes (centrés sur l'acquisition de compétences linguistiques ou la préparation d'un certificat de langue), la plupart d'entre eux relèvent d'enseignements de langue-culture de spécialité. Parmi ces intitulés spécialisés, une minorité est de nature disciplinaire (« Anglais des linguistes ») et une majorité porte sur un sujet plus ou moins circonscrit, disciplinaire ou transdisciplinaire. Dans l'offre d'enseignements d'espagnol par exemple, on trouve « Architecture et société en Espagne B2 », « L'enfant : relation et représentations B1 (psychologie, histoire, arts) » ou encore « Espagnol B1 Initiation à la création de film de poche ».

Malgré l'originalité de cette offre en langues, on regrette la nomenclature « Unités d'enseignement de langues pour non spécialistes (UE de langues) » utilisée pour l'ensemble de ces enseignements, qui n'en reflète ni la richesse, ni, surtout, le caractère spécialisé.

Remarquons enfin que cette université abrite un « Centre de recherche en langues de spécialité et cultures » (CERLAC), sur lequel très peu d'informations sont disponibles en ligne⁵.

3.4. L'exemple de la description des cours d'anglais sur la plaquette du Master « Études sur le genre » de l'Université d'Angers

La plaquette du Master « Études de genre » de l'Université d'Angers donne une description des enseignements d'anglais tout à fait intéressante du point de vue des langues-cultures de spécialité : « Des enseignements en langue anglaise seront l'occasion de former les étudiant-e-s en anglais tout en travaillant sur les textes théoriques fondamentaux anglophones⁶. Il s'agira également d'appréhender la construction sociale et symbolique du genre à travers des séries et des films anglophones ». L'orientation pédagogique qui transparait dans ce texte nous semble tout à fait remarquable car elle correspond à un enseignement, à la fois, de compétences langagières généralisées et spécialisées, de connaissances disciplinaires étrangères et, enfin, d'une culture étrangère appréhendée depuis les outils de la spécialité. Cet enseignement semble être l'occasion

⁵ https://data.bnf.fr/13614602/centre_de_recherche_en_langues_de_specialite_et_cultures_paris/

⁶ https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEWjUolia1I3fAhUBqxoKHUxXBG4QFjABegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fwww.univ-angers.fr%2F_contents%2Famety%25253Aodf%2Famety%25253Acontents%2Fprogram-master-etudes-sur-le-genre%2F_metadata%2Fattachments%2F1%2Fattachment%2FM_etudes_genre_filsh_fev_2018.pdf%3FobjectId%3DprogramContent%3A%2F%2Fe150a96a-6cb5-45d8-b782-e555ac2e4b33%26download%3Dtrue&usq=AOvVaw1-k-dVY8Cq6VnB0O9QUE4k

de former à une langue étrangère, aux spécificités de la discipline dans un contexte étranger et à certaines particularités de l'aire étrangère étudiées depuis la perspective disciplinaire. Un tel texte est un bel exemple de plusieurs des potentialités d'un enseignement de langue-culture de spécialité et de ses articulations possibles avec la formation des étudiant.e.s.

3.5. Université Toulouse Jean-Jaurès : des nouveautés à la rentrée 2018

Nous souhaiterions achever cette partie en évoquant les enseignements d'espagnol de niveaux B1 et B2 mis en place à l'université Toulouse - Jean Jaurès à la rentrée 2018. Ils ne rentrent pas dans le recensement que nous avons effectué en juin 2018 puisqu'ils n'existaient pas encore, mais il serait regrettable, étant donné leur caractère innovant, de ne pas les mentionner ici. Nous pourrions d'autant plus donner de précisions sur ce nouveau dispositif que nous avons participé à sa mise en place.

À la rentrée 2018, les équipes pédagogiques de B1 et de B2 d'espagnol ont proposé aux étudiant.e.s de l'Université Toulouse-Jean Jaurès cinq parcours organisés selon les principales spécialités des étudiant.e.s de cet établissement, dont les grands domaines sont les ALL-SHS. Ces enseignements, pour l'instant accessibles uniquement en contrôle continu, sont décrits de la façon suivante sur la page « LANSAD Espagnol » du Département d'Études hispaniques et hispano-américaines⁷:

LANSAD Espagnol

[...]

Niveaux B1 et B2

Les enseignements dispensés en B1 et B2 d'Espagnol - B1A et B2A au premier semestre, B1B et B2B au second - doivent permettre aux étudiant.e.s d'acquérir respectivement, en fin d'année universitaire, le niveau B1 ou le niveau B2 d'Espagnol, tels que ces niveaux sont décrits dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL).

A partir de la rentrée 2018-2019, **5 parcours** sont proposés :

B1 ou B2 Espagnol - Arts et Lettres dans les mondes hispaniques

B1 ou B2 Espagnol - Histoire et Territoires dans les mondes hispaniques

B1 ou B2 Espagnol - Psychologie dans les mondes hispaniques

B1 ou B2 Espagnol - Sociologie dans les mondes hispaniques

B1 ou B2 Espagnol - Éducation et Langues dans les mondes hispaniques

Chaque étudiant.e est libre de s'inscrire dans le parcours de son choix.

Le programme de langue, la progression, la méthodologie et le type d'examen sont les mêmes dans les cinq parcours et suivent le *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

Les thèmes des documents et des activités proposés sont quant à eux orientés, au sein de chaque parcours, autour des principales spécialités des étudiant.e.s de notre université (arts, lettres, philosophie, psychologie, sociologie, histoire, géographie, éducation, sciences du langage, etc.).

L'objectif de cette répartition en parcours est d'intéresser davantage les étudiant.e.s à travers des contenus et des activités liés à leurs centres d'intérêt, leur projet universitaire et/ou leur projet professionnel.

Cette organisation en parcours a supposé, pour les équipes pédagogiques, un travail de conception de ressources conséquent. Chaque parcours, au sein de chaque niveau, possède son cahier propre. Afin de conserver une cohérence entre les cinq parcours d'un même niveau, ont été fixés, pour chaque niveau (B1 ou B2), des modalités de contrôle et un programme de grammaire identiques, fondés sur les compétences décrites dans le

⁷ <https://espagnol.univ-tlse2.fr/accueil-espagnol/navigation/lansad-espagnol/>

CECRL. Chaque cahier de parcours possède, en revanche, ses propres thématiques, adaptées à l'orientation disciplinaire du parcours, et les tâches à effectuer sont en lien avec la spécialité des étudiantes. Nous nous sommes appuyés sur les spécialités des enseignantes impliquées dans ces parcours, dans leur majorité doctorantes ou docteurs travaillant sur les arts, la civilisation, l'histoire ou la didactique des langues. Le degré de spécialisation des dossiers, d'un point de vue linguistique, culturel (culture disciplinaire) et pragmatique (savoir-faire disciplinaires) a dépendu des spécialités représentées dans les équipes pédagogiques.

D'un point de vue organisationnel, nous avons laissé les étudiantes choisir leur parcours sur *Igweb*, application qui leur permet de s'inscrire dans les groupes de TD. Comme les niveaux B1 et B2 d'espagnol possèdent un nombre important de groupes et comme, en principe, à l'université Toulouse - Jean Jaurès, certains créneaux pédagogiques ont été banalisés pour y placer les enseignements de LANSAD, ce dispositif « à la carte » a permis à la majorité des étudiantes inscrites dans ces niveaux d'accéder au parcours de son choix. Les estimations des besoins en nombre de groupes par parcours ont été réalisées durant l'année précédente (2017-2018). Nous avons relevé les spécialités et projets universitaires et professionnels d'un échantillon d'étudiantes inscrites en B1 et B2 espagnol. Ce nouveau dispositif pédagogique est en cours d'expérimentation. Nous espérons pouvoir l'évaluer en fin d'année universitaire de sorte à pouvoir le faire évoluer pour qu'il réponde, du mieux possible, aux besoins et souhaits des étudiantes et des enseignantes et enseignantes-chercheuses.

4. PRÉCONISATIONS ET PERSPECTIVES

Nous avons développé dans l'article « Pour une spécialisation du secteur LANSAD. Mise en place d'enseignements de "Langues et cultures de spécialité" adossés aux programmes de formation et de recherche : cas particulier des domaines ALL-SHS » plusieurs préconisations dont nous rappellerons ici les grands principes. Le premier concerne la conception et la diffusion des ressources pédagogiques. Si nous souhaitons spécialiser les enseignements de LANSAD pour les domaines ALL-SHS, il faut en faciliter la mise en œuvre. L'un des principaux obstacles peut être la charge de travail que suppose la création de ressources pédagogiques adaptées. Une façon de le surmonter est d'encourager le travail collaboratif entre enseignant.e.s au sein d'un même établissement et entre plusieurs établissements. En s'appuyant sur les initiatives pédagogiques déjà existantes, les équipes de recherche et les sociétés savantes sur les langues de spécialité (GERAS, GERES, etc.), de nouvelles ressources pourraient être conçues et diffusées dans une logique de réseaux. Des publications en libre accès, validées par les pairs, seraient une formule intéressante.

Parallèlement à cela, la spécialisation du secteur LANSAD pour les domaines ALL-SHS demande que soient approfondies les connaissances sur les langues-cultures de spécialité de ces domaines et sur les façons d'enseigner ces langues-cultures de spécialité. Il semble crucial d'inciter davantage de travaux de recherche en la matière (VAN DER YEUGHT, 2010).

Pour aider les enseignant.e.s à s'impliquer dans ce type d'enseignements, une formation en didactique des langues-cultures de spécialité ALL-SHS pourrait être proposée en formation continue et en formation initiale, en particulier dans les cursus des futur.e.s enseignant.e.s de langue (SAES, 2018: 44).

Une spécialisation du secteur LANSAD nécessite par ailleurs de recruter des enseignant.e.s et enseignant.e.s-chercheur.e.s dont le profil coïncide ou peut coïncider avec la spécialité des étudiant.e.s à qui ils.elles délivreront ces enseignements de langue-culture de spécialité. Si pour les enseignements de langue-culture en sciences cela peut s'avérer ardu – les profils d'enseignant.e.s d'anglais par ailleurs spécialistes de médecine, par exemple, ne sont pas courants –, quoique possible – le choix d'être enseignant de langue est parfois le résultat d'une reconversion professionnelle –, dans les domaines ALL-SHS, de nombreux enseignant.e.s-chercheur.e.s, PRAG et PRCE sont par ailleurs chercheur.e.s sur une spécialité étudiée par leurs étudiant.e.s de LANSAD. En effet, la majorité des personnels enseignants des départements de langue ont obtenu un concours du second degré (agrégation et/ou CAPES) et se sont spécialisés, lorsqu'ils sont maîtres de conférences, ou PRAG ou PRCE docteur.e.s, sur une discipline naturellement présente en LLCE et relevant des ALL-SHS: lettres, arts, civilisation, linguistique ou didactique. Nous pourrions considérer que c'est essentiellement en psychologie qu'il manque des linguistes spécialistes. Être formé.e à l'enseignement d'une langue seconde et être spécialiste d'un champ de connaissances et d'études particulier correspond à ce que nous appelons le principe de «double compétence». C'est sur ce principe que devraient s'appuyer les recrutements des enseignant.e.s du secteur LANSAD pour étudiant.e.s des domaines ALL-SHS. Les profils de recrutement « LANSAD » sans précision disciplinaire sont à proscrire. Il faudrait au contraire encourager les profils spécialisés liés aux besoins réels des structures : « Anglais pour les arts », « Espagnol SHS », etc.

D'ailleurs, une spécialisation du secteur LANSAD pourrait conduire à l'abandon de l'appellation « LANSAD » qui, au fond, ne dit rien sur le contenu de ces enseignements. Il faut reconnaître à cet intitulé d'avoir remplacé, dans bon nombre d'établissements, l'expression « Langues pour non spécialistes », fondée sur une négation. « LANSAD » a permis un certain décentrement, un déplacement vers le public concerné, désormais explicitement considéré comme « spécialiste », mais sans préciser exactement de quoi (« spécialistes d'autres disciplines »). Il conviendrait à présent d'utiliser une nouvelle dénomination qui ne repose ni sur une négation, ni sur un caractère « autre », mais, au contraire, qui rassemble l'autre et le propre, qui renvoie au principe d'*inter-en* prenant en compte les différentes parties du *milieu* complexe dans lequel ces enseignements s'inscrivent⁸. Ce secteur semble désormais requérir une nouvelle appellation qui définisse concrètement le contenu de ses enseignements, qui lui octroie une identité réelle, qui soit, en somme, l'expression d'une proposition véritable permettant à chacun.e d'y trouver du sens.

Enfin, d'un point de vue structurel, il est essentiel de ne pas isoler les enseignements ni les enseignant.e.s de LANSAD. Au contraire, le LANSAD devrait être associé, dans chaque établissement, aux départements de langue (LLCE), aux départements dont les étudiant.e.s sont issu.e.s, et à la recherche menée sur site. Cela semble être un principe de base pour que ces enseignements jouent le rôle qui devrait être le leur dans un contexte universitaire, celui de leviers d'interculturalité, de professionnalisation (VAN DER YEUGHT, 2014) et d'internationalisation. Cela implique que chaque établissement définisse une politique linguistique ajustée à ses plans de formation et de recherche. Une façon d'inciter la définition de telles politiques au niveau local, qui prennent en compte les spécificités humaines et structurelles de chaque site, serait d'encourager les

⁸ Nous utilisons à dessein des éléments de terminologie développés notamment par les études intermédiaires, lesquels nous paraissent, pour certains d'entre eux, transposables à la didactique des langues-cultures. Ils nous semblent en effet pouvoir ouvrir, ou plutôt systématiser, des perspectives globales et dynamiques permettant d'appréhender l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture dans son hétérogénéité et son polymorphisme (voir LUMIERE ET GARNIER, 2019).

établissements du supérieur à offrir à leur projet linguistique un espace de diffusion et de promotion qui lui serait propre – ne serait-ce qu'une page internet. Cela favoriserait, au sein de chaque institution, une politique linguistique cohérente, visible, évolutive et durable.

5. CONCLUSION

En conclusion, en parcourant les sites internet des universités françaises, on ne peut nier qu'il existe des offres en langues-cultures de spécialité adaptées au profil des étudiant.e.s des domaines ALL-SHS. Mais ces offres semblent extrêmement réduites, concerner principalement l'anglais et être surtout proposées en master. Comme nous l'avons dit, les pages internet des universités ne reflètent pas exactement le contenu des formations. On peut donc imaginer que les dispositifs pédagogiques en langues-cultures de spécialité ALL-SHS sont un peu plus nombreux que ce qu'il apparaît sur ces sites. Néanmoins, il est évident qu'ils restent minoritaires. Ce que cette étude nous montre également, c'est qu'il existe des initiatives pédagogiques innovantes sur lesquelles il conviendrait de s'appuyer pour engager une véritable spécialisation du secteur LANSAD ALL-SHS. Il y a, en France, des « forces vives » en langue de spécialité ALL-SHS, sur le plan pédagogique mais aussi scientifique⁹, qu'une politique nationale et/ou de site pourrait aisément renforcer.

Nous ajouterons qu'une transition vers une spécialisation du secteur LANSAD ne pourra se faire qu'en adoptant une certaine flexibilité, aussi bien épistémologique que structurelle. Cette spécialisation progressive demandera en effet du temps et des positions de principe ou des solutions unilatérales pourraient la paralyser sinon la rendre impossible.

Enfin, les enseignant.e.s et enseignant.e.s-chercheur.e.s en langue auraient tout intérêt à s'interroger sur les possibles apports d'une spécialisation du secteur LANSAD pour les étudiant.e.s (Wozniak et MILLOT, 2016) et pour les établissements bien sûr, mais aussi pour eux-mêmes (VAN DER YEUGHT, 2010). Cette spécialisation permettra certainement de stabiliser et d'enrichir les équipes investies en LANSAD¹⁰ et renforcera les départements LLCE qui forment notamment à la double compétence requise par le secteur LANSAD ALL-SHS. Une spécialisation du LANSAD pourrait également encourager, par influence rétroactive, une diversification des formations en LLCE, encore aujourd'hui largement axées sur les métiers de l'enseignement, en faisant circuler de nouvelles connaissances et compétences, par exemple en psychologie, sociologie ou communication, du LANSAD vers le LLCE, et en accroissant l'intérêt pour l'acquisition de savoir-faire professionnels. La participation aux réflexions sur l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture de spécialité, réflexions qu'encouragera une spécialisation du secteur LANSAD, pourrait aussi, si les enseignant.e.s qui y assurent des cours interviennent aussi en LLCE – ce que nous préconisons –, contribuer à rendre la didactique plus présente dans les formations des futures enseignantes de langue.

⁹ En particulier chez les anglicistes. Voir le cycle de journée d'études lancé notamment par Linda Terrier en 2017 (cf. LUMIÈRE, 2018).

¹⁰ Selon les réponses obtenues lors de la récente enquête de la SAES, parmi les enseignant.e.s du secteur LANSAD, 61 % sont non titulaires, 31 % PRAG ou PRCE, 7 % seulement sont Maîtres de conférences et 1 % Professeur.e.s des Universités (BRUDERMANN *et al.*, 2016).

6. BIBLIOGRAPHIE

BRUDERMANN, C., MATTIOLI, M.-A., ROUSSEL, A.-M., SARRE, C. 2016. « Le secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines dans les universités françaises : résultats d'une enquête nationale menée par la SAES ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], 35/1.

<https://journals.openedition.org/apliut/5564> (consulté le 30/11/2018).

CONSEIL DE L'EUROPE, Unité des Politiques linguistiques. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*. Strasbourg / Paris : Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier.

GALISSON, R. 1994. « Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France [État des lieux et perspective] ». *Revue française de pédagogie*, 1994, 108 : 25-37.

LUMIERE, É. et GARNIER, E. 2019. « Introduction », « L'approche intermédiaire en enseignement-apprentissage des langues vivantes », 1/2019 de la revue *Les Langues Modernes*, p. 11-18.

LUMIERE, É. 2018. « Pour une spécialisation du secteur LANSAD. Mise en place d'enseignements de "Langues et cultures de spécialité" adossés aux programmes de formation et de recherche : cas particulier des domaines ALL-SHS ». Colloque international « Pour une gouvernance linguistique des universités et des établissements d'enseignement supérieur », Paris, École Polytechnique-Université Paris Diderot-Sorbonne, 8-9 novembre 2018 (actes à paraître).

SOCIÉTÉ DES ANGLICISTES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. Commissions Formations. 2011. « Évolution et enjeux des formations et de la recherche dans le secteur LANSAD ».

SOCIÉTÉ DES ANGLICISTES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. Commissions Formations. 2018. *Livre blanc de la formation*. <http://saesfrance.org/wp-content/uploads/2018/03/Livre-blanc-formation-180318.pdf> (consulté le 30/11/2018).

VAN DER YEUGHT, M. 2010. « Éditorial ». *Asp* (La revue du GERAS), 57. <http://asp.revues.org/930> (consulté le 30/11/2018).

VAN DER YEUGHT, M. 2014. « Développer les langues de spécialité dans le secteur LANSAD. Scénarios possibles et parcours recommandé pour contribuer à la professionnalisation des formations ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], 33 / 1. <https://journals.openedition.org/apliut/4153> (consulté le 30/11/2018).

WOZNIAK, S., MILLOT, PH. 2016. « La langue de spécialité en dispute. Quel objet de connaissance pour le secteur Lansad ? ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], 35/ 1. <https://journals.openedition.org/apliut/5496> (consulté le 30/11/2018).

Rocío LUQUE: «La adquisición del español a través de la elaboración de subtítulos»

Università degli Studi di Udine
rocio.luque@uniud.it

Resumen. Los géneros audiovisuales abarcan distintos tipos de lenguajes específicos, además de determinar la presencia de un léxico sectorial que debe ser conocido por todo aquel que decida acercarse a estos productos para una mejor fruición. Generalmente los estudiantes de español se aproximan a los géneros audiovisuales a través de un tipo de traducción especializada, la del doblaje; pero hay otro tipo de traducción que prevé la transferencia de contenidos dentro de la misma lengua: la subtitulación. Nuestro objetivo, dado que la elaboración de subtítulos conlleva a una reducción del texto original, es el de presentar un modelo de enseñanza del español basado precisamente en esta labor de síntesis, ya que para poder cortar contenidos es necesario poseer conocimientos léxicos, gramaticales, sintácticos, textuales y culturales

Palabras clave. Adquisición, léxico de especialidad, traducción

Résumé. Les genres audiovisuels couvrent différents types de langages spécifiques, en plus de déterminer la présence d'un lexique sectoriel qui devrait être connu de toute personne qui décide d'approcher ces produits pour une meilleure réalisation. Généralement, les étudiants espagnols abordent les genres audiovisuels à travers une traduction spécialisée, le doublage ; mais il existe un autre type de traduction qui prévoit le transfert de contenu dans la même langue : le sous-titrage. Notre objectif, puisque la préparation des sous-titres entraîne une réduction du texte original, est de présenter un modèle d'enseignement de l'espagnol basé précisément sur ce travail de synthèse, car pour pouvoir couper du contenu, il est nécessaire d'avoir des connaissances lexicales, grammaticales et syntaxiques, textuel et culturel.

Mots-clés. Acquisition, lexique de spécialité, traduction

1. INTRODUCCIÓN

Los géneros audiovisuales –que pueden ser dramáticos, informativos, publicitarios o de entretenimiento– abarcan, por su naturaleza misma, distintos tipos de lenguajes específicos, además de determinar la presencia de un léxico sectorial que debe ser conocido por todo aquel que decida acercarse a estos productos para una mejor fruición. Generalmente los estudiantes de español se aproximan a los géneros audiovisuales a través de un tipo de traducción especializada, la del doblaje, que prevé la transferencia de una lista de diálogos de una lengua extranjera a otra; pero hay otro tipo de traducción, que podríamos denominar «intralingüística», que prevé la transferencia de contenidos dentro de la misma lengua: la subtitulación.

Nuestro objetivo, dado que la elaboración de subtítulos conlleva a una reducción del texto original del 40 al 70 % (PEREGO y TAYLOR, 2012: 121), es el de presentar un modelo de enseñanza del español basado precisamente en esta labor de síntesis, ya que para poder simplificar contenidos es necesario poseer conocimientos:

- Léxicos: analizar la terminología específica y, de esta, las familias léxicas para poder encontrar sinónimos y evitar repeticiones.
- Culturales: interiorizar las referencias culturales para transmitir fraseologismos, culturemas, juegos de humor o usos pragmáticos.
- Gramaticales: dominar las varias categorías para mantener vínculos de referencia (con pronombres personales, posesivos, demostrativos, adverbios, etc.) y de conexión (con conjunciones y marcadores discursivos).

- Sintácticos: dominar las unidades oracionales lógicas para dividir los subtítulos evitando separar, por ejemplo, locuciones, el sujeto del verbo o el verbo del predicado.
- Textuales: manejar los focos contextuales (narrativo, expresivo, descriptivo, expositivo, predictivo o instructivo) y los registros (orales y escritos).

Nuestra propuesta didáctica se dirige a estudiantes italianos de cuarto de especialidad de un Grado en Traducción, que parten de un nivel B2 de español para alcanzar un nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia, ya que, para poder realizar este tipo de traducción –basado en la sinonimia léxica, en la alternancia de estructuras gramaticales y sintácticas y en la transposición cultural–, se necesita tener bastantes conocimientos previos.

2. MARCO TEÓRICO

La traducción audiovisual (TAV), que nació en los años 30, es una modalidad de traducción que CHAUME (2004: 30) define como «una variedad de traducción que se caracteriza por la particularidad de los textos objeto de la transferencia interlingüística [...]». TALAVÁN (2013: 39) enriquece la definición con una alusión a los medios que transmiten los productos audiovisuales: «[es] la traducción de productos transmitidos a través del cine, vídeo, DVD, Internet y televisión, así como productos multimedia que se difunden a través de ordenadores o consolas de videojuegos».

A través de estas definiciones queda claro cómo en la TAV se combinan dos canales de comunicación o códigos: el verbal y el visual. Ambos alimentan el entusiasmo del alumno mediante un aprendizaje que resulta lúdico además de realista.

Como señala SOLER PARDO¹ (2017: 169), diversas son las teorías didácticas de base sociolingüística que demuestran el uso eficaz de los subtítulos:

- la teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia, que consiste en la creencia de que, cuando la información se transmite por más de un canal, mejora la capacidad de atención del alumno;
- la teoría de la Doble Codificación, que se basa en la hipótesis de que cuando la información verbal contiene imágenes, esta se recordará con mayor facilidad;
- la teoría del Procesamiento de la Información, que se basa en la teoría de que los primeros filtros de información que se retienen a largo plazo son sensoriales.

¹ Betlem SOLER PARDO forma parte del grupo de investigación «PluriTAV. La traducción audiovisual como herramienta para el desarrollo de competencias plurilingües en el aula (Audiovisual Translation as a Tool for the Development of Multilingual Competences in the Classroom», ref. FFI2016-74853-P, 2017-2019), financiado por la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), que se ocupa, entre otras cosas, del uso de la subtitulación como herramienta para el desarrollo de competencias léxicas. Se señala asimismo ClipFlair, un proyecto europeo financiado por Lifelong Learning Programme. Comenius, ICT and Languages. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) (2011-2014), en el que participaron diez universidades de ocho países europeos, centrado en la creación de actividades con material audiovisual para el aprendizaje de lenguas extranjeras. En Italia no existe un grupo que se dedique a la investigación en este ámbito, pero se señalan diferentes publicaciones sobre el tema como las de CAIMI (2002) y BALBYNA (2018).

Estas teorías, pues, enriquecen nuestra propuesta ya que el alumno, no solo trabajará con una combinación de canales, la imagen y el texto oral, sino que a estas les añadirá el texto escrito de los subtítulos, forjando de este modo aún más su aprendizaje.

La elaboración de subtítulos, además, prevé toda una serie de aspectos que hay que tener en cuenta cuando se traduce en esta modalidad, a saber (DURO, 2001: 278-282):

- un subtítulo puede tener al máximo dos líneas;
- cada línea tiene una longitud máxima de 42 caracteres (espacios incluidos);
- la división de un subtítulo en dos líneas debe corresponder a unidades sintáctico-semánticas propias de la lengua (no se debe separar, por ejemplo, el artículo del sustantivo, el auxiliar del verbo al que acompaña o el nexos de la subordinada que introduce);
- el carácter en cursiva se utiliza solo para las letras de las canciones, las voces procedentes de aparatos como la radio o la televisión, las voces fuera de plano, los extranjerismos que no han entrado en el diccionario de uso de la lengua de llegada y los neologismos;
- la mayúscula se emplea para letreros o carteles;
- las comillas dobles sirven para los títulos de obras, la reproducción del estilo directo o formas agramaticales o inventadas;
- los puntos suspensivos se utilizan solo para discursos que se dejan en suspenso y no para cortar una frase en dos subtítulos;
- el guión breve distingue intervenciones de dos personajes en el mismo subtítulo;
- los paréntesis y los corchetes se desaconsejan, así como el punto y coma;
- las siglas, los acrónimos y los símbolos no van seguidas por un punto;
- los números se escriben en letras del cero al nueve y el resto en cifras;
- los números de fechas, direcciones y edades se indican en cifras

Estas pautas a seguir estimulan aún más el aprendizaje de la lengua por parte de los alumnos de traducción, ya que, aparte de enfrentarse a todas las cuestiones de carácter léxico-semántico, morfosintáctico y cultural que la actividad traductológica de por sí plantea, deben desenvolverse para respetar dichos códigos y elaborar estrategias que sean útiles para la resolución de problemas (CALVANI, 2007: 141).

Tal y como prevén los *Cognitive Studies*, el interés se centra en la mente y en la organización de procesos mentales como una secuencia de acciones con un objetivo, en este caso el de crear subtítulos para que el público pueda acceder a un determinado producto audiovisual (CRISPIANI, 2004: 74). El mismo aprendizaje, además, se considera una expresión de la mente, un llamamiento a la memoria y a la organización del material, y la manera en la que el hombre adquiere, organiza y utiliza el conocimiento se conecta con el ambiente sociocultural del que procede, con el que mantiene una relación de influjo recíproco (LUCCIO, 2002: 89).

Dentro de las teorías de adquisición del lenguaje, que intentan responder a cómo una persona aprende la lengua y a cuáles son las condiciones que facilitan el dominio del mismo, encontramos la de Vygotsky, según la cual el desarrollo lingüístico se produce precisamente a través del intercambio y la transmisión de conocimiento cultural y según la cual la evolución del lenguaje y del pensamiento son la consecuencia de un proceso social.

Todo ella determina que las implicaciones en el plano didáctico sean diferentes, entre ellas, la importancia que se le atribuye a los conocimientos previos en el proceso de aprendizaje.

3. CORPUS

Hemos elegido como muestra una escena sacada de la película «La miglior offerta» de Giuseppe TORNATORE (2013) porque abunda en referencias a obras de arte², lo cual nos coloca de lleno en el contexto de las lenguas de especialidad.

El protagonista de la película es Virgil Oldman, un agente de subastas muy solicitado que, con la complicidad de su viejo amigo Billy, logra apoderarse de obras de mucho valor por muy poco dinero. Obsesionado con la figura femenina, a lo largo de los años ha reunido una impresionante colección de retratos de mujeres que conserva en una habitación secreta de su casa, donde admira todos los días esos rostros que representan el único valor sentimental en una vida dedicada al arte. Una mañana responde a la llamada de una chica que le pide que haga una evaluación de una antigua villa de propiedad de sus padres y de las obras de su interior. Después de algunas vacilaciones, Mr. Oldman se decide a aceptar, pero la que parece no querer cooperar es la chica, Claire Ibbetson, que comunica solo con llamadas o mensajes breves e incomprensibles. La mujer, sin embargo, empezará a revelar su identidad a través de una puerta cerrada y a justificar sus repetidas ausencias con la agorafobia. Decidido a arrojar luz sobre una cuestión que limita con lo absurdo, Mr. Oldman comenzará a establecer con la joven una relación cada vez más íntima, exponiéndose a la duda, típica en el arte, que surge entre lo falso y lo auténtico.

A continuación, presentamos una escena, que se desarrolla en la casa de Mr. Oldman, en la que el agente de subastas y su amigo Billy se reúnen tras la compra de una obra y discuten sobre la remuneración correspondiente, tanto en lengua original como en traducción, y su adaptación para la subtitulación.

3.1 Scena 8 [A casa di Mr. Oldman]

Billy: [Gli porge davanti un quadro] Bellissimo, eh?

Mr. Oldman: Sì... molto.

Billy: Non perdi un colpo, eh, vecchio mio? Chi è veramente?

Mr. Oldman: Jansky. Un pittore russo morto giovanissimo negli anni '30. Uno straordinario paesaggista, ma fra tanti bellissimi panorami ha realizzato tre stupendi ritratti. Solo tre in tutta la sua vita.

Billy: E questo è uno dei tre. [Gli consegna una busta]

Mr. Oldman: È il doppio. Va bene?

² Se nombran o se ven, por ejemplo, «Retrato de muchacha» de Petrus Christus, «La Fornarina» y «La Muta» de Rafael, «Violante», «La Bella» y «Retrato de Eleonora Gonzaga Della Rovere» de Tiziano, «Retrato de Delphine Ingres» y «Retrato de Madame Aymon» de Ingres, «Joli Coeur» y «La joven de la ventana» de Dante Gabriel Rossetti y «Jeanne Samary con vestido escotado» de Pierre-Auguste Renoir. A lo largo de toda la película se hace referencia también a Jacques de Vaucanson por el hallazgo por parte de Mr. Oldman de piezas de un autómatas atribuidas al célebre inventor del siglo XVIII.

- Billy: Quanti anni è che ci conosciamo, Virgil?
- Mr. Oldman: Non pochi.
- Billy: Ne abbiamo combinate di tutti i colori noi due. Te lo ricordi Emil Hansen? Solo tu avevi intuito che sarebbe diventato un grande. Prendemmo il ritratto di sua madre per niente. Lo abbiamo sfilato a quella banda di incompetenti. Varrà un patrimonio adesso.
- Mr. Oldman: Sembri quasi amareggiato per non averci guadagnato di più.
- Billy: Abbiamo mai discusso di quattrini noi due?
- Mr. Oldman: A dire il vero mai.
- Billy: Quello che decidi tu è andato sempre bene per me, vecchio brontolone! Ciò che conta è che tu sia soddisfatto. Il mio unico rammarico è di non essere riuscito a convincerti che nei miei quadri c'è il segno di un grande talento artistico.
- Mr. Oldman: Amare la pittura e saper impugnare un pennello non basta a diventare artisti. Ci vuole un mistero che tu, caro Billy, non hai mai posseduto. Hai ragione... il doppio è poco.

3.2 Escena 8 [En casa de Mr. Oldman]

- Billy: Es precioso, ¿verdad?
- Mr. Oldman: Sí... precioso.
- Billy: No se te escapa ni una, ¿eh, jefe? ¿De quién es en realidad?
- Mr. Oldman: Jansky. Un pintor ruso que murió joven a finales de los 30. Un destacado paisajista, pero entre sus espléndidos paisajes pintó tres retratos. Solo tres en toda su vida.
- Billy: Y este es uno de los tres.
- Mr. Oldman: Es el doble. ¿De acuerdo?
- Billy: ¿Hace cuánto que nos conocemos, Virgil?
- Mr. Oldman: Hace bastante.
- Billy: Hemos salido airosos de ingeniosos chanchullos. ¿Te acuerdas de Emil Hansen? Tú fuiste el único que supo desde el principio que iba a ser muy grande. Conseguimos el retrato de su madre a precio de ganga. En las narices de esa pandilla de idiotas. Valdrá una fortuna ahora.
- Mr. Oldman: Casi diría que te amarga no haber recibido un poco más.
- Billy: ¿Alguna vez hemos hablado de dinero tú y yo?

Mr. Oldman: Para serte sincero no.

Billy: Lo que a ti te ha parecido bien, a mí también me lo ha parecido, ¡viejo desgraciado! Lo importante es que tú quedes satisfecho. Solo lamento no haber logrado convencerte de que mis propios cuadros son prueba de un gran talento artístico.

Mr. Oldman: El amor por el arte y saber sujetar un pincel no te convierten en artista. Necesitas un gran misterio interior y eso tú, mi querido Billy, no lo has poseído nunca. Tienes razón... El doble no era suficiente.

3.3 Escena 8. Subtítulos

76 00:10:12:00 00:10:17:00 – Qué bonito, ¿eh?
– Sí, mucho.

77 00:10:18:00 00:10:22:00 No se te escapa ni una,
¿eh, amigo mío?

78 00:10:24:00 00:10:26:00 – ¿Quién es realmente?
– Jansky.

79 00:10:27:00 00:10:29:00 Un pintor ruso
que murió muy joven en los 30.

80 00:10:30:00 00:10:32:00 Un paisajista extraordinario.

81 00:10:33:00 00:10:42:00 – Pintó solo tres retratos estupendos.
– Y este es uno de los tres.

82 00:10:44:00 00:10:49:00 – Es el doble, ¿de acuerdo?
– ¿Desde hace cuántos años nos conocemos?

83 00:10:50:00 00:10:51:00 No son pocos.

84 00:10:52:00 00:10:54:00 Hemos pasado por muchas cosas.

85 00:10:55:00 00:10:59:00 ¿Te acuerdas de Emil Hansen?
Solo tú intuiste que sería un grande.

86 00:11:00:00 00:11:05:00 Pagamos muy poco el retrato de su madre.
Se lo quitamos a esos incompetentes.

87 00:11:06:00 00:11:10:00 – Ahora valdrá un capital.
– Pareces dolido por no haber ganado más.

88 00:11:11:00 00:11:14:00 – ¿Hemos discutido de pelas alguna vez?
– Nunca.

89 00:11:15:00 00:11:18:00 Lo que decides siempre ha estado bien,
¡viejo gruñón!

90 00:11:19:00 00:11:20:00 Lo que importa es que estés satisfecho.

91 00:11:21:00 00:11:27:00 Me arrepiento de no haberte convencido de que en mis cuadros hay talento.

92 00:11:28:00 00:11:32:00 Amar la pintura y saber coger un pincel no es suficiente para ser artistas.

93 00:11:33:00 00:11:35:00 Se necesita un misterio que tú, Billy, nunca has tenido.

94 00:11:36:00 00:11:38:00 Tienes razón. El doble es poco.

4. ANÁLISIS DEL CORPUS

La escena presenta aspectos que resultan ser muy interesantes a la hora de traducir el texto del italiano al español en diferentes niveles:

- Léxico:
 - o Parónimos: *bellissimo, veramente, sfilare, patrimonio, amargado.*
 - o Colocaciones: *realizzare un ritratto, prendere il ritratto, banda di incompetenti, impugnare un pennello.*
 - o Locuciones verbales: *andare bene; non perdere un colpo.*
 - o Locuciones adverbiales: *di tutti i colori, per niente, di più.*
 - o Lenguaje sectorial: *pittore, paesaggista, panorama, ritratto, talento artistico.*
- Cultura:
 - o Tratamiento personal: *vecchio mio, vecchio brontolone, caro Billy.*
 - o Usos pragmáticos: *va bene?*
- Gramática:
 - o Superlativos absolutos: *bellissimo, giovanissimo.*
 - o Numerales: *anni '30, noi due.*
 - o Indefinidos: *non pochi.*
 - o Cipleonástico: *guadagnarci, volerci.*
 - o Condicionales: *avevi intuito che sarebbe diventato un grande.*
 - o Verbos de cambio: *diventare un grande, diventare artisti.*
 - o Verbos con preposición: *bastare a.*
- Sintaxis:
 - o Posición del adjetivo: *unostraordinario paesaggista, tre stupendi ritratti.*
 - o Posición del adverbio: *varrà un patrimonio adesso, abbiamo mai discusso, è andato sempre bene, non hai mai posseduto.*
 - o Posición del pronombre: *Te lo ricordi Emil Hansen?, Quello che decidi tu.*
 - o Estructuras temporales: *Quanti anni è che ci conosciamo?*
- Textualidad:
 - o Marcador discursivo: *eh?*
 - o Coloquialismos: *quattrini.*
 - o Turnos de habla: *a dire il vero.*

A continuación, analizando el texto original y los subtítulos correspondientes, nos detendremos en los diferentes aspectos, marcando las diferencias más significativas entre italiano y español.

76

- *Bellissimo, eh?*
- *Sì... molto.*

- Qué bonito, ¿eh?
- Sí, mucho.

En la primera emisión lingüística encontramos en italiano el uso de superlativo *bellissimo*, una forma adjetival que en español presenta una frecuencia de uso mucho menor. Además, el adjetivo *bello* constituye un parónimo de uso, pues podemos destacar su continuo uso en italiano, también empleado como adverbio, y que entendemos como resultado de una interpretación particular del concepto de “belleza”, con frecuencia usado para resaltar incluso lo que no es bello. DE MAURO (2000: 271) lo define como

(agg., s.m.) FO I. agg. I 1a. di qcs., che ha un aspetto gradevole: una bella casa, un bel paesaggio, un bel... 2 ben riuscito, piacevole: una bella festa, un bel viaggio. 3a moralmente buono, nobile: fare un bel gesto. 3b che suscita ammirazione: una bella mente. 3c gentile, garbato: avere belle maniere.

Interpretaciones pragmáticas que contrastan significativamente con su correspondiente en español “bello” por su escaso uso.

En el TO aparece también el marcador discursivo *eh*, con función fática, que según las convenciones técnicas habría que eliminar de un subtítulo (RICA PEROMINGO, 2016: 105), pero que creemos conveniente mantener para reflejar el tono interrogativo del elemento sonoro y, por consiguiente, para no romper la ilusión del medio audiovisual.

77

Non perdi un colpo, eh, vecchio mio?

No se te escapa ni una,
¿eh, amigo mío?

En el siguiente subtítulo afrontamos la traducción de la locución verbal *non perdere un colpo*, que alude a la idea de eficiencia y agilidad mental, con lo cual se puede optar por la locución “no escaparse ni una” del español, que transmite la misma imagen.

Aparece además la forma de tratamiento personal *vecchio mio*, cuya traducción literal sería errónea, pues el español en ese contexto recurriría a “amigo mío” y no a “viejo mío”, que, en todo caso, puede usarse para los padres o como apelativo de confianza en América Latina (DLE, 2014: <https://dle.rae.es/?id=bnRGe0W>). En cuanto a las pautas para la elaboración de subtítulos, las convenciones prevén que no se incluyan estas formas para lograr una mayor brevedad, pero en este caso el vocativo nos ayuda a entender el nivel de confidencialidad entre los dos personajes.

78

- *Chi è veramente?*
- *Jansky.*

- ¿Quién es realmente?
- Jansky.

Encontramos el adverbio *veramente*, otro parónimo de uso, ya que en este contexto no usaríamos el término español “verdaderamente”, sino “realmente”, información que no puede deducirse, por ejemplo, del principal diccionario bilingüe italiano/español, el Zanichelli (ARQUÉS y PADOAN, 2012), que nos presenta ambas formas en la misma acepción.

79

Un pittore russo morto giovanissimo negli anni '30.

Un pintor ruso
que murió muy joven en los 30.

El término sectorial *pittoreno* representa ningún problema traductológico, pero volvemos a encontrar un superlativo, *giovanissimo*, además de un participio, *morto*, que en español se convierte en una oración de relativo; y del numeral '30 que, para indicar una década en italiano requiere un apóstrofe, signo ortográfico que en español desaparece.

A nivel sintáctico, se señala que es necesario dividir la oración principal de la subordinada relativa, pues es necesario cortar los subtítulos atendiendo a las unidades sintáctico-semánticas propias de la lengua (RICA PEROMINGO, 2016: 97).

80

Uno straordinario paesaggista.

Un paisajista extraordinario.

Se observa una posición diferente del adjetivo *straordinario* entre las dos lenguas, pues el español suele preferir la posposición.

En cuanto al término sectorial *paesaggista*, el *DLE* admite el término "paisajista", usado también como sustantivo (2014: <<http://dle.rae.es/?id=RT9A3DO>>).

81

– *Ma fra tanti bellissimi panorami ha realizzato tre stupendi ritratti. Solo tre in tutta la sua vita.*
– *E questo è uno dei tre.*

– Pintó solo tres retratos estupendos.
– Y este es uno de los tres.

Destaca la colocación de ámbito artístico *realizzare un ritratto*, que en español no se construye con el colocativo "realizar", sino con "pintar".

Para poder respetar la convención de crear subtítulos de dos líneas de 42 caracteres cada una ha sido necesario eliminar las repeticiones del número de retratos y de los adjetivos valorativos, manteniendo solo en posposición el adjetivo "estupendo".

Se ha mantenido también la convención de escribir en letras los números del cero al nueve.

82

– *È il doppio. Va bene?*
– *Quanti anni è che ci conosciamo, Virgil?*

– Es el doble, ¿de acuerdo?
– ¿Desde hace cuántos años nos conocemos?

Encontramos *Va bene?*, que tiene la función pragmática de indicar acuerdo, valor que en español podríamos comunicar con "¿está bien?" o "¿de acuerdo?".

La estructura temporal 'quanto + s. temporal + essere + che + v.' del italiano exige una construcción con "desde hace" y no una traducción literal.

83

Non pochi.

No son pocos.

El indefinido “poco” en español requiere que se explicita el verbo tras la negación, aunque esto aumente el número de caracteres en el producto final.

84

Ne abbiamo combinate di tutti i colori noi due.

Hemos pasado por muchas cosas.

La locución adverbial *di tutti i colori*, referida a experiencias, significa “de todo tipo” con matiz sorpresivo, y, de hecho, acompaña verbos como *dire*, *fareo passarne*. En español, podría traducirse como “hemos hecho cosas de todo tipo” o “hemos hecho de todo”, perdiendo el campo semántico de la pintura, pero para subrayar el valor de la experiencia es mejor recurrir al verbo con preposición “pasar por” y añadir el matiz de la variedad con el indefinido “muchas”.

85

Te lo ricordi Emil Hansen? Solo tu avevi intuito che sarebbe diventato un grande.

¿Te acuerdas de Emil Hansen?
Solo tú intuiste que sería un grande.

Se observa la eliminación del pronombre antepuesto *lo* con función de complemento directo del italiano.

Se realizan además una serie de cambios de tiempo verbal como la transformación del pretérito pluscuamperfecto *avevi intuito* en pretérito indefinido por razones de espacio y la transformación del condicional compuesto *sarebbe diventato* en un condicional simple, pues este último es el que comunica el valor de hipótesis desde el pasado.

El verbo de cambio *diventare* podría traducirse con “llegar a ser” o “convertirse”, pero en este medio traductológico, se recurre a la reducción a través del uso del simple auxiliar “ser”.

86

Prendemmo il ritratto di sua madre per niente. Lo abbiamo sfilato a quella banda di incompetenti.

Pagamos muy poco el retrato de su madre.
Se lo quitamos a esos incompetentes.

Aparecen varios parónimos: el verbo *prendere*, en la locución *prendere il ritratto*, adquiere el significado de “comprar” y no corresponde a “prender”; el término coloquial *sfilare* significa “quitar” y no “desfilar”; *banda* en este caso corresponde a “pandilla” y no a “banda”, pero, para disminuir el número de caracteres del subtítulo, se ha optado por eliminar el término colectivo y dejar solamente “incompetentes”.

87

– *Varrà un patrimonio adesso.*
– *Sembri quasi amareggiato per non averci guadagnato di più.*

–Ahora valdrá un capital.
–Pareces dolido por no haber ganado más.

Aparecen varios parónimos: *patrimonio* corresponde a “capital” para indicar una gran cantidad de dinero; *amareggiato* significa “dolorido”, mientras que “amargado” en español define a una persona que guarda algún resentimiento por frustraciones, disgustos, etc.; *di più* no corresponde a la locución adverbial “de más”, porque en italiano indica una mayor cantidad, mientras en italiano indica una cantidad que sobra.

88

– *Abbiamo mai discusso di quattrini noi due?*
– *A dire il vero mai.*

– ¿Hemos discutido de pelas alguna vez?
– Nunca.

Aparecen dos marcas de oralidad: *quattrini*, que es un coloquialismo y que podría traducirse con “pelas”; y *a dire il vero* que funciona como introductor y que podría traducirse al español con “para ser sinceros”, pero que se puede eliminar por economía lingüística.

89

Quello che decidi tu è andato sempre bene per me, vecchio brontolone!

Lo que decides siempre ha estado bien, ¡viejo gruñón!

Se observa el cambio de posición del adverbio “siempre”, que en español admite la anteposición y la posposición con respecto al verbo.

Se mantiene la forma de tratamiento personal *vecchio brontolone!* “viejo gruñón” por ser funcional a la definición del carácter del personaje.

90

Ciò che conta è che tu sia soddisfatto.

Lo que importa es que estés satisfecho.

Se observa que el demostrativo del italiano *ciò* se convierte en un artículo en español con valor demostrativo seguido por el “que”.

En español es posible además eliminar el pronombre personal sujeto “tú”, dado que el subjuntivo del verbo no crea la misma ambigüedad de sujeto como ocurre en italiano, donde el *sia* puede corresponder a cualquiera de las primeras tres personas de singular.

91

Il mio unico rammarico è di non essere riuscito a convincerti che nei miei quadri c'è il segno di un grande talento artistico.

Me arrepiento de no haberte convencido de que en mis cuadros hay talento.

Tenemos una verbalización del sustantivo *rammarico*, verbalización que implica un verbo con preposición, “arrepentirse de algo”. Asimismo, aparece siempre en español el verbo con preposición “convencer de algo”.

Se observa la condensación de contenido de *c'è il segno di un grande talento artistico* a “hay talento” simplemente.

92

Amare la pittura e saper impugnare un pennello non basta a diventare artisti.

Amar la pintura y saber coger un pincel no es suficiente para ser artistas.

La colocación *impugnare un pennello* se traduce literalmente (*impugnar un pincel), ya que constituiría un falso amigo con el término “impugnar”, sino con “coger un pincel”. El verbo de cambio *diventare* se traduce nuevamente con el auxiliar “ser”.

93

Ci vuole un mistero che tu, caro Billy, non hai mai posseduto.

Se necesita un misterio que tú, Billy, nunca has tenido.

Se observa en español el cambio de posición del adverbio *mai*, che, contrariamente al italiano, no puede aparecer entre el auxiliar y el participio.

5. APLICACIÓN DIDÁCTICA DEL CORPUS

El análisis del corpus nos permite elaborar una serie de reflexiones sobre cada uno de los subgrupos presentados al principio del apartado 4 y que son las reflexiones que han de acompañar cada ejercicio de traducción para que el alumno entre en el mecanismo mental que subyace a la lengua española y que difiere significativamente del italiano.

Con respecto al léxico, el caso más destacado es el de los parónimos de uso ya que a menudo los diccionarios no nos proporcionan la frecuencia real de un término. Como hemos podido observar con el adjetivo *bellissimo*, el error que un alumno italiano, acostumbrado a calificar positivamente lo que lo rodea con el adjetivo *bello*, puede cometer es el de trasladar la misma forma en español, por lo que es importante hacerle notar la manera en la que cada lengua funciona para lograr el objetivo de una traducción que suene natural en el TM, resultado que no se obtendría con “bellísimo” en español. Esto resulta ser de importancia fundamental con los parónimos de uso, como lo es también *veramente*, puesto que con los parónimos plenos, como lo son *sfilareo amareggiato*, es probable que el alumno pueda percatarse solo de que la traducción no funciona.

También las colocaciones pueden representar un problema traductológico ya que son unidades fraseológicas que se encuentran entre las expresiones idiomáticas y las combinaciones libres de la lengua (CORPAS PASTOR, 1996: 53) y que, por lo tanto, no se recogen en su totalidad en los diccionarios bilingües. Salvo en los casos de combinaciones más frecuentes, los alumnos no tienen ninguna ayuda, por lo que es frecuente que se den casos de traducción literal, como podría suceder con la colocación del lenguaje sectorial *realizzare un ritratto*, que podría traducirse erróneamente como “realizar un retrato”. El profesor, durante el ejercicio, ha de señalar la forma correcta del verbo colocativo que es “pintar”. Por suerte hay casos también, como el de la estructura *impugnare un pennello*, en los que una traducción literal llevaría a un error evidente ya que “impugnar” es un término que pertenece al lenguaje jurídico-administrativo.

A menudo los diccionarios bilingües no nos son de ayuda tampoco en lo que atañe a las locuciones verbales, ni siquiera el diccionario fraseológico bilingüe de mayor uso de SAÑÉ y SCHEPISI (2013), y es por ello por lo que frente a una locución como *non perdere un colpo* es importante guiar al alumno en la búsqueda, como hemos visto, del equivalente funcional en la LM a partir del significado y de la imagen transmitidos por la estructura en

la LO. Cada cultura, de hecho, elabora ciertos significados a partir de un determinado material léxico y es importante no dejarse influir por el ambiente de origen.

Por lo que concierne a aspectos meramente socioculturales, como las formas de tratamiento personal, hemos observado que las convenciones de los subtítulos sugerirían su eliminación para una mayor economía lingüística, pero que puede haber excepciones cuando estos transmiten información relevante para la trama argumental de la película o la caracterización de un personaje. Habiendo decidido mantener, por ejemplo, el tratamiento *vecchio mio*, es importante hacer reflexionar al alumno acerca de cuáles son los usos en la LM, puesto que una traducción literal podría hacer sonar de manera poco natural la traducción. Como señala RANZATO (2010: 48), los elementos *culturospecifici* tienen una naturaleza muy subjetiva y están muy vinculados al contexto, así que se sugiere al alumno una búsqueda pormenorizada de los diferentes usos de cada forma de tratamiento para adquirir la adecuada en la LM.

Con respecto a las cuestiones gramaticales, hemos destacado en italiano el uso abundante del superlativo absoluto, como en el caso de *giovannissimo*. El alumno, en fase de traducción, tendrá la tendencia a mantener el mismo grado del adjetivo en el TM, ya que también en español existe, por lo que se hace necesario explicarle cuál es el contraste. Lo mismo acaece con los indefinidos como *pochi*, que, en italiano, una lengua con mayor tendencia a la elipsis no exige la explicitación del verbo en su forma negativa mientras que en español sí; razón por la cual, también en este caso, es importante subrayar el distinto mecanismo de cada lengua.

Por lo que concierne a los aspectos sintácticos, hemos observado que resultan ser relevantes los cambios de orden frástico, como se da con la posición del adjetivo (antepuesta con respecto al sustantivo en la LO y pospuesta en la LM); la posición del adverbio (por ej. *sempre*, que en italiano admite solo la anteposición con respecto al verbo mientras que el español es más flexible; o *mai*, que en la LO puede colocarse entre el auxiliar y el verbo mientras que la LM no permite la división del grupo verbal); y la posición del pronombre (por ej. el pronombre *lo* con función de complemento directo que en la LO es obligatorio anteponer y en la LM no). Siendo la sintaxis uno de los niveles más estables en la lengua, el alumno tiende a mantener estas formas y estructuras de su lengua de origen, así que resulta necesario marcar el contraste en fase de traducción. Una fidelidad excesiva requeriría usos impropios, o por lo menos forzados, de la lengua, y a este propósito NEWMARK (1992: 45) afirma que hay que seguir un «principio de naturalidad», o sea, es necesario que la traducción suene de modo natural y que esté escrita en un lenguaje corriente.

También en el plano de la textualidad destaca la conexión entre lengua y cultura, como se ha dado con el introductor de turno de habla *a dire il vero*, donde el italiano recurre al núcleo “verdadero”, mientras que el español construye la estructura con la palabra “sincero” en “para ser sinceros”. En el caso concreto de traducción de la escena de nuestro corpus, no obstante, se ha optado por eliminar el introductor por cuestiones de exigencias de brevedad del subtítulo. Frente al marcador discursivo *eh*, en cambio, se ha elegido mantener la partícula con valor fático para reflejar el tono interrogativo del elemento sonoro y no romper la ilusión del medio audiovisual. Es importante, por consiguiente, hacerle entender al alumno cuándo hay que seguir las convenciones y cuándo se pueden hacer excepciones.

Y precisamente la cuestión de las convenciones en la elaboración de los subtítulos es la que ha llevado a una mayor conciencia lingüística en fase de traducción. Para respetar el objetivo primario de la brevedad de las tiras de textos para una mejor fruición del producto

audiovisual, se han eliminado repeticiones con referencia a los retratos de Jansky, razonando sobre cuál es la información prioritaria; o se ha reducido la colocación *banda di incompetenti* en «incompetentes», distinguiendo entre el núcleo de la estructura y el colocativo que sirve como elemento de especificación.

De la misma manera, ha habido cambios en los tiempos verbales. Aparte del condicional compuesto *sarebbe diventato*, que corresponde a la forma simple y más breve en la LM «sería», poniendo de manifiesto la discrepancia en el uso entre las dos lenguas, hemos podido hacer reducciones también ante el pretérito pluscuamperfecto italiano *avevi intuito*, que se ha traducido no con el correspondiente «habías intuido», sino con en el pretérito indefinido «intuiste», de mayor frecuencia en español. Asimismo, se ha podido el pronombre en la oración con subjuntivo *che tu sia soddisfatto*, cuya explicitación es necesaria en italiano para desambiguar el sujeto, pero no en español, dando como resultado “que estés satisfecho”. Además, frente al verbo de cambio *diventare*, que correspondería a formas de mayor extensión en la LM (por ej. la perífrasis «llegar a ser + inf.» o la estructura pronominal y preposicional “convertirse en + s.”), se puede hacer con el alumno un razonamiento acerca de los verbos sinónimos en español y optar por la forma más breve “ser”.

La exigencia de dividir correctamente los subtítulos respetando las unidades oracionales lógicas, permite razonar con los estudiantes sobre el caso del participio *morto* de la LO, que se convierte en la estructura relativa “que murió” (ya hemos recordado que el italiano es una lengua mucho más elíptica) y que requiere una división correcta entra la oración principal y la subordinada.

La escena seleccionada de la película *La miglior offerta* contiene una tal riqueza de elementos lingüísticos que pone de relieve la cantidad de aspectos sobre los que se puede reflexionar con los alumnos durante un ejercicio de traducción, haciendo hincapié en los diferentes mecanismos que subyacen a cada lengua. Dicha operación es fundamental especialmente cuando encontramos formas y estructuras muy arraigadas en la cultura y los diccionarios y las gramáticas no nos son de ayuda.

6. CONCLUSIONES

La revolución digital de las pasadas décadas ha contribuido a que se desarrollen nuevas formas de enseñanza en al aula; en el campo del aprendizaje de lenguas, el material audiovisual ha demostrado ser una herramienta eficaz para aprender una segunda lengua o un idioma extranjero haciendo hincapié en la mejora de vocabulario. A su vez, la traducción audiovisual (TAV) ha ido haciéndose un hueco en la didáctica de la lengua como herramienta metodológica a pesar del rechazo que suscitaba por ser la traducción el método de trabajo del tradicional *Grammar-Translation Method* que comenzó a utilizarse a finales del siglo XIX y que continuó hasta mediados del siglo XX (SOLER PARDO, 2017: 165). De ahí que, basándonos en las diversas teorías existentes sobre la TAV para la enseñanza de lenguas, queramos abordar la traducción audiovisual desde el punto de vista didáctico tomando una de sus modalidades, la subtitulación, como herramienta pedagógica para llevar a cabo nuestra investigación en el aula; siendo el objetivo de este estudio señalar la eficacia de esta modalidad de traducción audiovisual como herramienta didáctica para la adquisición de una lengua extranjera (SOLER PARDO, 2017: 167).

El subtitulado es un tipo de modalidad audiovisual que tiene ciertas limitaciones espaciotemporales impuestas por el medio y que influyen en gran medida en el trasvase

lingüístico de los subtítulos. El subtítulo es el típico ejemplo de adaptación y no de traducción en sí. Los subtítulos «no pueden ser una traducción literal de los diálogos originales» (DIÁZ CINTAS, 2001: 131), son una versión reducida del texto original.

Para conseguir estas reducciones los estudiantes tendrán que distinguir entre lo que es fundamental para la narración y lo que es secundario (VERMEULEN, 2003: 165). Las reducciones se obtienen mediante el uso de varios trucos de condensación, llamados estrategias cuando los traductores recurren a antónimos, hipónimos, hiperónimos, o simplemente sinónimos más cortos, etc. Si se han agotado todas las posibilidades de reducción, los traductores recurren a la omisión o eliminación. En las subtítulos se suele omitir lo obvio (los nombres de los personajes, una vez que el público sabe quién es quién), lo que ya se sabe, lo que se ve en la pantalla, los vocativos, etc.^[1].

Concluimos, por consiguiente, que esta modalidad de transferencia de contenidos lingüísticos y extralingüísticos –pero también paralingüísticos por el carácter semiótico del medio– esconde, detrás de este intento de reducción, una amplia posibilidad de recursos para la enseñanza del español.

7. BIBLIOGRAFÍA

ARQUÉS, R.; PADOAN, A. 2012. *Il Grande Dizionario di Spagnolo*. Bologna: Zanichelli.

CAIMI, A. 2002. *Cinema: Paradiso delle lingue. I sottotitoli nell'apprendimento linguistico*. Roma: Bulzoni Editore.

CALVANI, A. 2007. *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.

CHAUME, F. 2004. *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra.

CORPAS PASTOR, G. 1996. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.

CRISPIANI, P. 2004. *Didattica cognitivista*. Roma: Armando.

DE MAURO, T. 2000. *Il dizionario della lingua italiana*. Torino: Paravia.

DURO, M. (ed.). 2001. *La traducción para el doblaje y la subtítulos*. Madrid: Cátedra.

LUCCIO, R. 2002. *Psicologia generale: Le frontiere della ricerca*. Bari: Laterza.

NEWMARK, P. 1992. *Manual de traducción*. Madrid: Cátedra.

PEREGO, E; TAYLOR, C. 2012. *Tradurre l'audiovisivo*. Roma: Carocci.

RAE. 2014. *Diccionario de la Lengua Española (DEL)*. <https://dle.rae.es/?id=bnRGe0W> (consultado en mayo de 2018).

RANZATO, I. 2010. *La traduzione audiovisiva: analisi degli elementi culturospecifici*. Roma: Bulzoni Editore.

RICA PEROMINGO, J. P. 2016. *Aspectos lingüísticos y técnicos de la traducción audiovisual (TAV)*. Frankfurt am Main, Peter Lang, 177 págs.

SAÑÉ, S.; SCHEPISI, G. 2013. *Dizionario Fraseologico Idiomatico Spagnolo - Italiano, Italiano - Spagnolo*. Bologna: Zanichelli.

SOLER PARDO, B. 2017. «La traducción audiovisual en la enseñanza de una LE: la subtitulación como herramienta metodológica para la adquisición de léxico». *Tejuelo*, 26, 163-192.

TALAVÁN, N. 2013. *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.

VERMEULEN, A. 2003. «La traducción audiovisual en la enseñanza de idiomas». *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, 159-168.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice2.htm (consultado en mayo de 2018).

Filmografía

TORNATORE, G. 2013. *La miglior offerta*.

David NAVARRO CIURANA: «Una aproximación a la didáctica de los discursos reportados en ELE»

Universitat de València

danaciu@alumni.uv.es

Resumen. El objetivo de este trabajo es doble: (i) destacar el uso y funcionalidad del discurso directo en la interlengua de ELE de hablantes senegaleses, y (ii) desarrollar una propuesta didáctica sobre el discurso reportado en ELE. Para ello, en primer lugar, se demuestra la rentabilidad del discurso directo en hablantes con bajo dominio lingüístico, dado que supone un recurso de simplificación discursiva. En segundo lugar, se ofrece una propuesta didáctica dividida en tres secuencias, basada en ejemplos extraídos de corpus: descubrimiento del comportamiento lingüístico del discurso reportado, explicación de sus peculiaridades gramaticales a través de la lingüística cognitiva y utilización y transformación de los distintos tipos y registros.

Palabras clave. Adquisición, lingüística de corpus, didáctica de lenguas extranjeras, interculturalidad

Résumé. L'objectif de ce travail est double : (i) mettre en évidence l'utilisation et la fonctionnalité du discours direct dans l'interlangage en ELE des locuteurs sénégalais, et (ii) élaborer une proposition didactique sur le discours rapporté en ELE. Pour cela, premièrement, la rentabilité du discours direct chez des locuteurs de bas domaine linguistique est démontrée, car elle suppose une ressource de simplification discursive. Deuxièmement, une proposition didactique divisée en trois séquences est proposée, basée sur des exemples extraits du corpus : découverte du comportement linguistique du discours rapporté, explication de ses particularités grammaticales à travers la linguistique cognitive et utilisation et transformation des différents types et registres.

Mots clés. Acquisition, linguistique de corpus, didactique des langues étrangères, interculturalité

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presenta un estudio sobre la adquisición del discurso directo en hablantes inmigrantes de español, en el que se incluye una propuesta didáctica de la enseñanza de este fenómeno en el aula de ELE. En este sentido, como es sabido, el *Manifiesto de Santander* (2006) fue un documento firmado por numerosos especialistas de enseñanza de segundas lenguas que planteaba la problemática en torno a la necesidad de aprendizaje lingüístico de la población inmigrante. Si bien es cierto que esta necesidad es común a individuos de distinta procedencia y que estos siguen idénticos mecanismos y procesos cognitivos en el aprendizaje, el nivel socioeconómico y una correcta alfabetización son todavía una barrera que llega a lastrar, o incluso impedir, un correcto aprendizaje. Esto se debe a los escasos fondos dotados a la enseñanza de lenguas a inmigrantes, función que suele ser desempeñada por organismos públicos y por ONG.

Una de las demandas clave del citado Manifiesto era «potenciar la investigación en la adquisición y enseñanza de segundas lenguas para este grupo social» (2006). El presente estudio pretende colaborar a esta necesidad.

El punto de partida sobre el que se realiza el análisis de necesidades y sobre el que se diseña la propuesta didáctica de este trabajo es un corpus de hablantes senegaleses que actualmente viven en Valencia. Investigaciones previas sobre este corpus (NAVARRO CIURANA, en prensa) han demostrado que estos hablantes presentan un uso abundante

del discurso reportado, que resulta incluso mucho más frecuente que en los hablantes nativos, especialmente del DD.

La primera parte del artículo es un estudio comparativo con otros grupos de hablantes que también muestran una alta recurrencia al uso de los DR y, especialmente, del discurso directo (DD), con la finalidad de ofrecer una explicación de su uso tan frecuente en nuestro grupo de hablantes. En segundo lugar, desarrollaremos una propuesta didáctica sobre la importancia de incluir los discursos reportados en la enseñanza de ELE a la población inmigrante.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El discurso directo desde la adquisición de lenguas por inmigrantes

Para justificar la relevancia de la enseñanza del discurso reportado en el aula de ELE, nos hemos basado en un estudio previo sobre un grupo de hablantes aprendices de español como segunda lengua (NAVARRO CIURANA, en prensa). Dicho estudio está fundamentado en un corpus propio de conversación coloquial transcrita de hablantes senegaleses en la ciudad de Valencia. Los tres hablantes seleccionados tenían un nivel aproximado B2 de español y su lengua materna era el wolof, aunque los tres manifiestan una competencia lingüística medio-alta en francés.

Ese estudio reveló que, sobre el total de palabras del corpus, cerca del 20 % de ellas formaban parte de estructuras de discurso reportado, lo que revela la alta recurrencia a este recurso por parte de esos hablantes. Además, dentro del total de casos de discurso reportado, un 96 % ellos eran mecanismos de cita directos, frente a un escaso 4 % de indirectos.

Gráfico 1

Discurso reportado sobre el total del corpus.

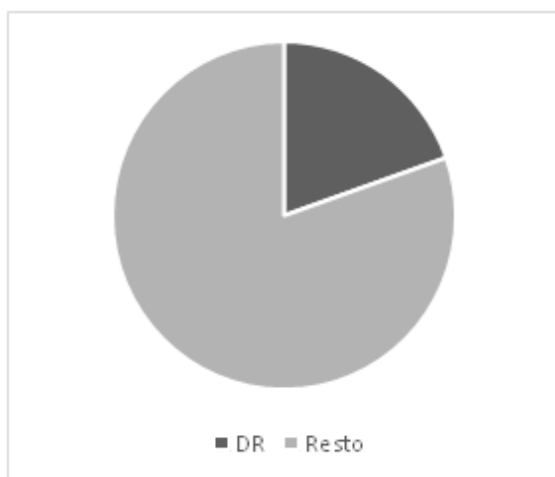
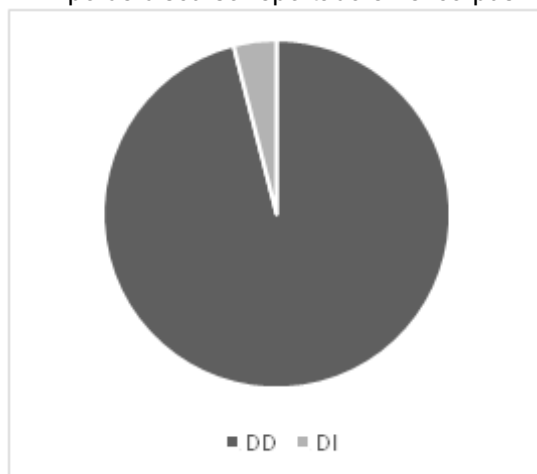


Gráfico 2

Tipo de discurso reportado en el corpus



Además, centrando nuestra atención en el discurso directo, se constató que el uso del verbo *decir* y la ausencia de marco fónico explícito —introducido a través de modulaciones prosódicas en la propia cláusula— como marco introductor de las cláusulas en DD era casi exclusivo (96 %) frente a escasos casos de elección de otro verbo *dicendi* (*informar, comentar, contar...*). Por otro lado, analizando la función discursiva que estas cláusulas presentaban, la narración de historias resultaba ser la función principal (NAVARRO CIURANA, en prensa).

Gráfico 3

Marco introductor del DD en el corpus

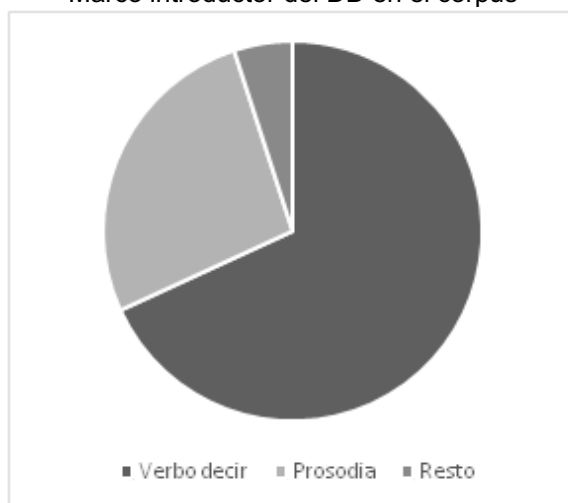
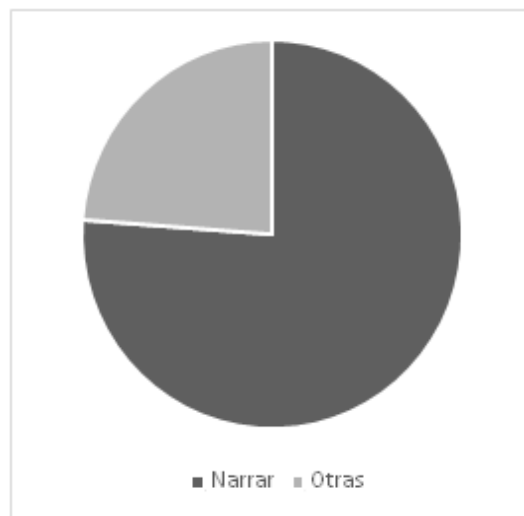


Gráfico 4
Funciones discursivas del DD en el corpus



Es posible concluir a través de estos datos que el discurso reportado supone un recurso útil para la narración de historias a los hablantes con un bajo dominio de la lengua. Sin embargo, estos hablantes destacan por su escasa variedad a la hora de utilizar las dos variantes de DR, decantándose en prácticamente la totalidad de casos por el discurso directo, así como por los limitados recursos introductores que utilizan (el verbo *decir* en cerca del 70 % de los casos), por lo que su narración puede caer en la repetición excesiva.

Consideramos que todos estos datos indican que el discurso reportado parece un recurso familiar y muy accesible para estos hablantes. Si bien conviene estudiar la causa de esta frecuencia de uso, de lo que no cabe duda es que facilita en gran medida la narración de historias en estos hablantes. Asimismo, la frecuencia de uso de este tipo de discurso tanto en nativos como en aquellos hablantes no nativos que se encuentran en situación de inmersión lingüística revela la necesidad de atender a este fenómeno en la enseñanza de ELE.

2.2. El discurso directo en el lenguaje infantil y en el habla de pacientes afásicos

Tras haber visto el funcionamiento del discurso directo e indirecto en el español L2 de aprendices, pasamos a realizar una breve síntesis teórica de los estudios de discurso referido en el español de los pacientes afásicos y en el lenguaje infantil, ya que creemos que muchas de las características que presenta el discurso referido en los aprendices también los presentará en este tipo de hablantes, dado que tienen como característica común un déficit lingüístico, por distintas causas.

En primer lugar, como ya es sabido, el uso del discurso indirecto para contar historias implica una reorganización de los elementos deícticos, lo que exige una comprensión más profunda del mensaje y un dominio mayor de la lengua, para ser capaz de interpretarlo y de transformarlo (GOODELL y SACHS, 1992). Por otro lado, el uso del discurso directo reviste, aparentemente, una mayor simplicidad, ya que es posible plasmar las palabras, propias o de un tercero, sin ninguna modificación. Además, los autores a los que nos referiremos realizan una distinción, dentro del propio discurso directo, entre DD libre y DD enmarcado, siendo el directo enmarcado el que va precedido de una expresión

introdutora y el directo libre el que reproduce la cláusula citada sin ninguna introducción previa.

Dentro de los estudios sobre el lenguaje infantil, NORDQVIST (2001: 61) defiende que el discurso directo libre tiene su aparición a los 26 meses de edad del niño, dado que es más simple «to quote and enact rather than frame and narrate». Por su parte, el discurso directo enmarcado no aparece hasta los 28-30 meses y el discurso indirecto retrasa su primera aparición hasta los 35-36 meses, siendo en esta etapa todavía muy escaso. En realidad, este es el comportamiento esperable, ya que cada tipo de discurso reportado exige un mayor manejo de la lengua: el discurso directo libre solo requiere una palabra o frase en colocación libre, mientras que el discurso directo enmarcado exige la combinación de dos cláusulas y el indirecto, además, la subordinación de dichas cláusulas (NORDQVIST, 2001).

Esto nos ofrece datos consistentes con los presentados en el primer apartado sobre los inmigrantes aprendices de español. Estos hablantes, al igual que los niños que están en proceso de adquirir su primera lengua, utilizan en primer lugar el discurso directo y, posteriormente, pasan a utilizar en menor medida el discurso indirecto¹.

La simplicidad es, por tanto, según los autores mencionados, un factor a sumar en la explicación del motivo de la alta frecuencia del discurso directo en niños y, en general, en personas que están todavía en estadios iniciales de desarrollo de la lengua. En ese sentido, también las diversas frecuencias de uso según las edades del verbo decir como introductor del discurso directo enmarcado revelan evidencias sobre la simplicidad que se otorga al DD. GOODELL y SACHS, en su análisis empírico de 1991, comparan dos relatos sobre un mismo tema —descripción de unas fotografías— por parte de adultos y niños y concluyen que «the adult's report is much more colorful» (1991:413), debido a que han reducido el uso de *say* y *tell*, lo que denominan verbos genéricos, a un 25 %, en contraste con el 80 % de uso de estos por los niños. Esto se debe a que, para ser capaz de utilizar un verbo 'no genérico', es necesario interpretar el mensaje y ser capaz de juzgar con qué verbo específico se correspondería cada cláusula (amenazar, recordar, comentar, prometer, etc.).

Si observamos el corpus de hablantes senegaleses aquí estudiado, la atribución de la causa del excesivo uso de decir (un 68 % del total), y no de otros verbos dicendi como comentar, informar o contar, a un bajo nivel de adquisición de la lengua de los hablantes queda desmentida por los resultados de estudios sobre DD en conversación coloquial de nativos. Entre otros, GALLUCCI (2013), en su estudio sobre el Corpus sociolingüístico de Caracas 2004-2008, apunta que los hablantes optan por el verbo decir como introductor del discurso directo enmarcado en un 87 % de casos, entre el total de casos en que deciden introducir el DD con un verbo. Estos datos concuerdan con los de otros estudios realizados sobre el mismo fenómeno, que prueban una aparición de este verbo en el DD que fluctúa entre el 83 % (CAMERON, 1998) y el 92 % (FERNÁNDEZ, 2011). De ahí que no podamos atribuir el elevado uso del verbo decir de nuestro corpus a razones exclusivas de adquisición de lenguas, sino a la simplicidad buscada en todo intercambio conversacional coloquial.

En cuanto a los resultados anteriormente citados del estudio de GOODELL y SACHS (1992), el 25 % de uso de *say* y *tell* por parte de los adultos y el 75 % de uso variado de

¹ Es necesario aclarar que las razones de preferencia del DD sobre el DI no son meramente por la mayor simplicidad de uso que presenta el DI, sino que también son motivadas por razones cognitivas de fondo (BENAVENT, 2003).

otros verbos se debe a la peculiaridad de la prueba a la que sometieron a sus informantes, por lo que no se puede comparar a los análisis de la conversación coloquial de los otros estudios citados. En dicha prueba, los adultos tenían que escuchar una historia —incluida en los epígrafes del artículo de 1992— y, posteriormente, volver a contársela al investigador. Esta historia contenía una gran variedad de verbos de reporte, por lo que es natural que posteriormente los recordasen, sin que esto implique que también los hubiesen usado en una conversación espontánea.

Sin embargo, los estudios citados (NORDQVIST, 2001; GOODELL y SACHS, 1992) coinciden en el uso de recursos lingüísticos más sencillos por parte de los niños, en comparación a los adultos. Esta característica —debido al nivel incipiente de adquisición de la lengua, al igual que en los hablantes de nuestro corpus— sí puede contribuir a la explicación de por qué no utilizan la variedad de recursos introductorios que sí dominan los nativos y por qué optan en un 68 % de casos por la introducción con el verbo *decir* antepuesto.

Pasando a los estudios sobre pacientes afásicos, en GROENEWOLD (2014) se estudian 61 transcripciones de pacientes afásicos y 146 de no afásicos, y se llega a la conclusión de que los pacientes afásicos utilizan en mayor medida el discurso directo; además, se añade que una posible explicación de esto es la utilización estratégica del DD para sortear los problemas gramaticales y las dificultades en hallar la palabra correcta en cada contexto. En segundo lugar, en ULATOWSKA *et al* (2011) se realiza un estudio sobre 33 americanos con afasia (caucásicos y afroamericanos) y se descubre que 1) los participantes utilizan el discurso directo más frecuentemente que el indirecto y 2) el discurso reportado aparece principalmente en contextos en los que la acción narrativa se complicaba, por lo que cumple una función principalmente de narración. En tercer lugar, en MIRANDA DE OLIVEIRA (2014), en un estudio sobre tres mujeres con afasia, se afirma que el uso del discurso reportado ayuda a superar el déficit lingüístico y que cumple con el propósito comunicativo al asegurar el entendimiento mutuo entre los participantes.

Los tres estudios coinciden en señalar lo que ya habíamos observado en nuestro corpus: el uso del DD es proporcionalmente mucho más elevado que el DI. Además, también apuntan a una característica muy interesante y es que el uso del DD facilita la narración de historias al permitir al hablante citar *literalmente*² las palabras, lo que explica que sea usado en mayor medida por hablantes con un bajo dominio lingüístico.

En definitiva, estos tres subapartados nos han permitido ver que hay ciertas similitudes en el uso que realizan los hablantes con un nivel de uso inferior al de los nativos. Por lo tanto, esto nos permite asegurar que las características que se derivan del análisis del corpus de los inmigrantes senegaleses no son específicas de esos hablantes, sino que pueden ser extrapoladas, lo que nos permitirá enfocar de forma más acertada la propuesta didáctica.

² Pese a lo que tradicionalmente se ha afirmado en gran parte de las gramáticas, el DD no es una cita literal de las palabras pronunciadas, sino una mimesis de naturaleza fraudulenta (BENAVENT, 2003).

2.3. El discurso directo desde los hablantes nativos

En las últimas décadas, el estudio del discurso directo en interacciones orales en hablantes nativos de español ha sido abordado con la aparición de diversas investigaciones, tanto sobre el español de España como el americano. En este apartado, pretendemos hacer una breve síntesis de los resultados que se han venido obteniendo con una finalidad contrastiva hacia los que ya hemos expuesto, especialmente desde su utilización en inmigrantes.

SAN MARTÍN y GUERRERO (2012) analizaron el habla de Santiago de Chile a través de 54 entrevistas del corpus PRESEEA. Entre sus resultados, destaca la mayor presencia del DD (72,2 %) sobre el DI. Resultados similares son obtenidos por GALLUCCI (2012), quien analiza 16 entrevistas del PRESEEA en Caracas y obtiene un 78 % de uso del DD, sobre el 22 % del DI.

Gráfico 5

Tipo de DR en SAN MARTÍN y GUERRRO (2012)

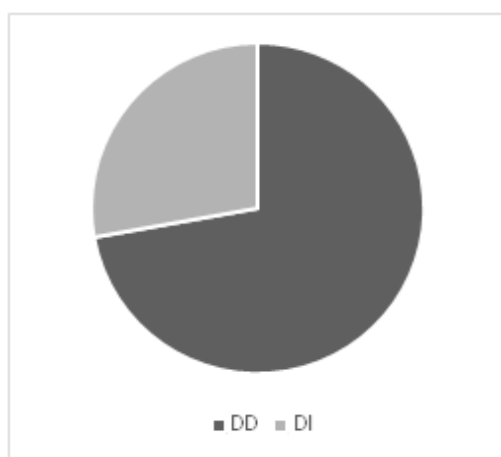
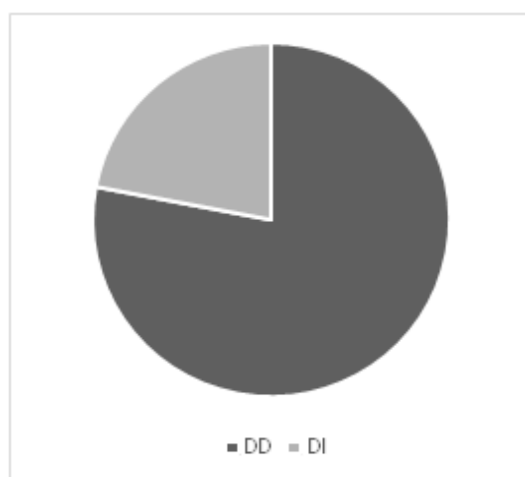


Gráfico 6

Tipo de DR en GALLUCCI (2012)



Por otro lado, CAMERON (1998) analiza el habla oral de 62 hablantes de San Juan (Puerto Rico) distinguiendo cuatro variables de introducción del DD: introducción mediante el verbo *decir*, mediante otro verbo *dicendi*, mediante la conjunción *y* + SN y la

introducción prosódica sin marco explícito. Por otro lado, GALLUCCI describe también los distintos marcos introductores que presentan los hablantes de Caracas:

Gráfico 7

Marco introductor del DD en CAMERON (1998)

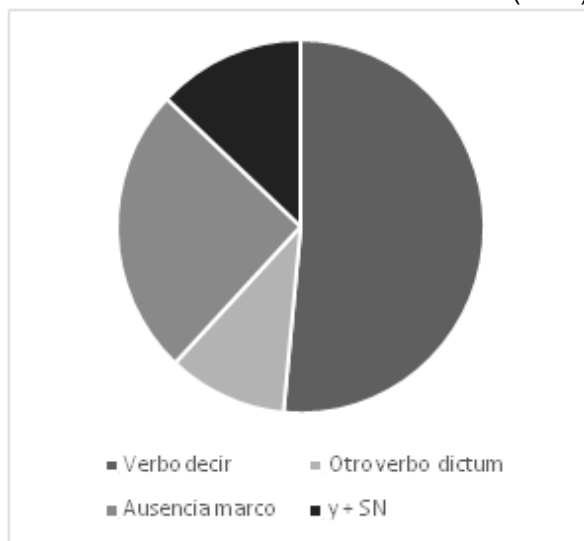
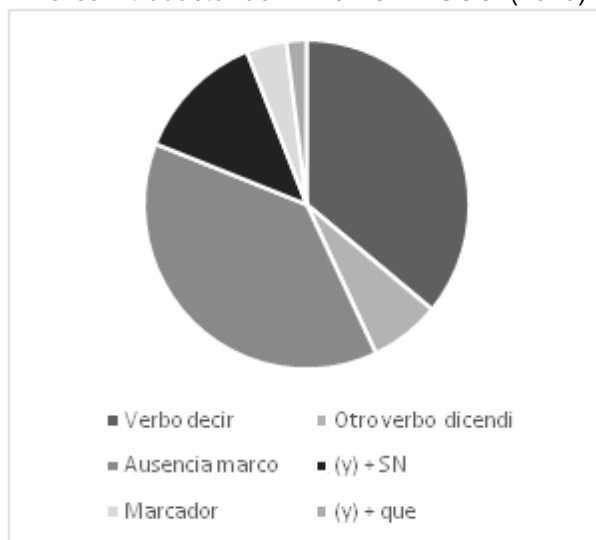


Gráfico 8

Marco introductor del DD en GALLUCCI (2010)



Los estudios que hemos revisado muestran que tanto los resultados obtenidos en el corpus de inmigrantes como los que se obtienen en los corpus sobre hablantes nativos apuntan a una misma dirección: la prevalencia del DD sobre el DI y del verbo *decir* sobre el resto de marcos introductores del discurso directo. Sin embargo, estos resultados se intensifican en el corpus de aprendices del español donde, recordemos, se obtenía un 96 % de uso del DD y un 68 % de uso del verbo *decir* como marco introductor.

Hemos ofrecido en este apartado una primera aproximación, que debería nutrirse de futuros estudios, sobre por qué se obtiene esta divergencia en los resultados.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. Introducción

Los discursos reportados suponen un recurso clave en los primeros estadios de la comunicación oral en hablantes que están en proceso de adquirir una segunda lengua. Pese a esto, suelen recibir menos atención en la didáctica de ELE que otras áreas del español. El estudio teórico que hemos presentado en la primera parte del artículo sobre adquisición del discurso reportado nos indica hacia dónde deben ir los esfuerzos del profesor en el aula de ELE.

Como hemos mencionado en el marco teórico previo a este estudio, los hablantes del corpus a los que dirigimos esta propuesta didáctica tenían un nivel de español aproximadamente B2. Por ello, esta propuesta va a ir enfocada a hablantes que quieran alcanzar un nivel C1, por lo que nos basaremos en las competencias que especifica el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* para esos niveles.

En primer lugar, el discurso directo de los nativos consta de unos mecanismos lingüísticos de introducción que ni siquiera se registran en el corpus de los inmigrantes aprendices de español. En el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* para los niveles C1-C2 de español encontramos que los estudiantes de ese nivel que utilicen el estilo directo deberían ser capaces de manejar «verbos que añaden información o comentan la cita reproducida: *gritar, susurrar, reprochar, suplicar, reclamar...*» (2006: 273). Sin embargo, los hablantes de nuestro corpus eligen de manera única el verbo *decir* en un 68 % de casos y únicamente recurren a cualquier otro verbo *dicendi* en un 6 % de casos. Esto se debe, como hemos mencionado en el marco teórico, a que la elección de cualquier otro verbo exige la comprensión e interpretación previa, mientras que el verbo *decir* supone la alternativa no marcada que encaja en cualquier contexto. Por ello, uno de los pilares principales de nuestra propuesta práctica irá enfocado al aprendizaje y manejo de los verbos *dicendi*.

Por otro lado, los hablantes del corpus de inmigrantes utilizaban el DI en únicamente un 6 % de los casos, un porcentaje muy bajo en comparación al 25 % aproximadamente que se obtiene en los corpus de hablantes nativos. Es por esto que consideramos que la práctica del discurso indirecto debe ser un segundo pilar fundamental en nuestra propuesta didáctica. Si acudimos de nuevo al Plan Curricular del Instituto Cervantes, encontramos que, al igual que en el DD, se deberían tratar los «verbos que comentan o interpretan lo reproducido: *aclarar, repetir, recordar, reclamar, observar, advertir*» (INSTITUTO CERVANTES, 2006: 273) y hacer hincapié en la existencia de verbos que solo pueden ser utilizados en una tipología u en otra de discurso reportado (*cantar, recitar...*). Del mismo modo, se debería practicar la reorganización de los elementos deícticos («hoy yo voy a ir» à «dijo que él iba a ir al día siguiente»).

3.2. Metodología y propuesta didáctica

Nuestra propuesta didáctica, organizada en tres secuencias, está completamente basada en ejemplos adaptados de lengua real, bien extraídos de nuestro corpus propio de población inmigrante o bien del corpus Ameresco de conversación coloquial de nativos (esvaratenuacion.es). La utilización de corpus orales en los materiales de enseñanza de segundas lenguas acerca la lengua real de los nativos a los estudiantes. Por otro lado, hemos utilizado el corpus de inmigrantes para la reflexión metalingüística, sea en casos de fragmentos con errores o con poca variedad expresiva. De esta manera, la utilización

de los mecanismos de cita de los hablantes nativos sirve como una suerte de andamiaje para la posterior transformación.

Además, la propuesta ha sido organizada en un orden de creciente dificultad. Se empieza ofreciendo una primera noción sobre los discursos reportados; a continuación, se trata el discurso directo, recurso de utilización más simple y mucho más frecuente en la lengua oral, tanto en estudiantes como en nativos y, finalmente, se llega al discurso indirecto, dado que este exige un mayor dominio gramatical para su uso correcto.

3.3. Primera secuencia de aprendizaje

3.3.1. Metodología

La primera secuencia de aprendizaje sirve de descubrimiento. Es probable que el aprendiz no sea consciente de la cantidad de fragmentos de discurso reportado que se utilizan a su alrededor diariamente. Por ello, en primer lugar, se presentan fragmentos de canciones de actualidad, con las que es probable que cualquier estudiante internacional esté familiarizado, para que resalte en ellos los fragmentos que detecta de DR y, posteriormente, a través de una serie de preguntas de reflexión guiadas por el profesor, se pretende que sea el propio estudiante quien descubra la diferencia entre discurso directo e indirecto, diferencia que es bastante probable que también se manifieste en su lengua de origen.

En segundo lugar, hemos seleccionado seis ejemplos del corpus oral en lengua coloquial del corpus Ameresco, que ofrecen hasta seis formas distintas que utilizan los hablantes nativos para introducir el discurso directo en la lengua oral. Esto no supone una recopilación exhaustiva de todos los marcos introductores posibles en la lengua, sino solo una primera aproximación para el estudiante. Al igual que en el ejercicio anterior, todavía no se espera que el estudiante realice ninguna transformación, sino que descubra de manera intuitiva, a través de preguntas de reflexión, las distintas posibilidades.

Finalmente, se le ofrecen algunos ejemplos más del discurso indirecto, también extraídos del corpus Ameresco. En este caso, la finalidad del ejercicio es que el estudiante observe y recapacite sobre la necesidad de reorganización de los elementos deícticos en la utilización de este tipo de discurso.

3.3.2. Propuesta práctica

1. Constantemente estamos haciendo referencia a palabras que han dicho otra persona, o nosotros mismos. Escucha la letra de las siguientes canciones actuales de hablantes nativos y subraya los fragmentos en los que se esté reproduciendo mensajes dichos en otro momento.

Tú dices blanco, yo digo negro
 Tú dices voy, yo digo vengo
 Miro la vida en color y tú en blanco y negro
 Dicen que el amor es suficiente,
 Pero no tengo el valor de hacerle frente
 Tu eres quien me hace llorar,
 Pero solo tú me puedes consolar.
 (Blanco y negro, Malú)

Te lo dije
 Y fue muy claro decírtelo
 Pero bueno
 Las cosas pasan
 Yo te dije no me iba a enamorar
 Te lo advertí a ti my girl
 Que al otro día nos íbamos a olvidar
 Que no nos íbamos a llamar
 (Te lo dije – J Balvin)

Me dijeron que andabas un poco triste
 Que te pusiste a beber y con un man por ahí te fuiste
 Ay baby
 Me dañaste el corazón
 Ya no creo en el amor ahora por ti soy peor
 Ayer me dijeron tus amigas
 Que andabas buscándome como loca en la calle
 (Wolfine – Bella)

2. Los siguientes fragmentos de discurso directo han sido extraídos de un corpus oral de hablantes nativos de español. Escúchalos³ y responde a las siguientes preguntas:

Lo que entonces uno se pregunta *¿por qué se entienden si utilizan mucho menos pero igual se puede comunicar todo lo que uno quiere decir?* (Ameresco. IQQ. 001_28_12. Líneas 188-190)
 Mi papa fumaba antes y a nadie en la casa le gustaba y estaban todo el rato: *¡para ya, para ya!* (Ameresco. IQQ. 001_28_12. Línea 632)
 Era chileno y estaba muy orgulloso de su país de su partido y yo pensé *deben vivir muy bien* (Ameresco. IQQ. 001_28_12. Líneas 830-835)
 Y ella dijo *quiero estudiar fonoaudiología* (Ameresco. IQQ. 002_06_12. Línea 55)
 Y nos daba leche, té y ella siempre cantando *yo amo a dios* y así le bailaba, *¿cierto?* (Ameresco. IQQ. 003_05_12. Línea 110)
 Llamaban a mi mamá. Mi mamá enojada dice: *ya no la cargosee más. Ella va a ir cuando ella quiera ir* (Ameresco. IQQ. 003_05_12. Línea 225)

- ¿Crees que hay algún cambio de tono al inicio y al final de los fragmentos en cursiva? ¿A qué se puede deber?
- ¿Qué maneras tienen los hablantes nativos de introducir el discurso directo?
- ¿Es literal la cita, es decir, el hablante original pronunció esas mismas palabras?

3. Observa estos ejemplos de discurso indirecto, extraídos también de conversaciones de hablantes nativos. Escúchalos y responde a las siguientes preguntas:

El Patricio contó *que se le entró el demonio y que le empezó a pegar patadas en las partes íntimas al inspector general.* (Ameresco. IQQ. 003_05_12. Líneas 364-369)
 El Paco aquella mañana me dijo *que si era blanco europeo el Edu.* (Ameresco. IQQ. 004_10_12. Línea 608)
 Oye dijo *que no tiene clavos para poner ese que le regalamos.* (Ameresco. IQQ. 005_09_12. Línea 1658)
 Dijeron *que el primero iba a venir a las diez y media.*
 Es que mi papá me dijo *que estaba afuera.* (Ameresco. IQQ. 010_06_12. Líneas 73-74)

- ¿Crees que hay algún cambio de tono al inicio y al final de los fragmentos en cursiva? ¿A qué se puede deber?
- ¿Qué maneras tienen los hablantes nativos de introducir el discurso indirecto?

³ El audio de estos fragmentos es accesible en la página web del corpus Ameresco: <http://esvaratenuacion.es/corpus-discursivo-propio/>, Val.Es.Co <http://www.valesco.es> o de un corpus propio. Los fragmentos de los que no se indique referencia es porque no son accesibles.

- c) ¿Es literal la cita, es decir, el hablante original pronunció esas mismas palabras?

3.4. Segunda secuencia de aprendizaje

3.4.1. Metodología

Tras la primera secuencia, el estudiante ya ha descubierto cuáles son los dos sistemas de citas predominantes en el español. Nuestro objetivo en este segundo apartado, más teórico, es doble: por un lado, que el estudiante descubra la amplia variedad de verbos *dicendi* del español y que se familiarice con los matices que aportan sobre la variante no marcada, *decir*; y, por otro lado, que el estudiante descubra qué elementos deícticos necesitan ser reorganizados en el discurso indirecto.

Para la familiarización del estudiante con los matices que aportan los distintos verbos *dicendi*, vamos a recurrir a los conceptos de la teoría de prototipos y de semejanza de familia de la gramática cognitiva. Según esta teoría, desarrollada por ELEANOR ROSCH, toda categorización de la realidad se construye a partir de una imagen mental, que constituye el prototipo de dicha categoría, y una serie de elementos periféricos a esta, que se unen a ella mediante el concepto de semejanza de familia. Por ejemplo, dentro de la categoría de chocolate, el prototipo sería una tableta de chocolate negro, mientras que elementos periféricos podrían ser el chocolate en polvo o el sucedáneo de chocolate (CUENCA Y HILFERTY, 1999):

Tabla 1

Tabla ejemplo de la caracterización del concepto *chocolate* a partir de la teoría de prototipos

	a <comestible>	b <de cacao>	c <tableta rect.>	d <marrón>
chocolate (prototípico)	+	+	+	+
chocolate blanco	+	+	+	-
chocolate en polvo	+	+	-	+
sucedáneo de chocolate	+	-	-/+	+

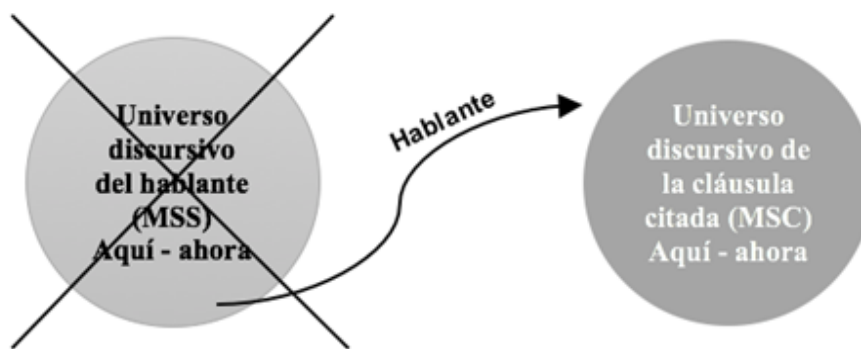
Proponemos que el estudiante realice un análisis similar con los verbos *dicendi* para familiarizarse con los matices de cada uno de estos verbos. Partiendo del prototipo de la categoría, *decir*, en la parte práctica hemos incluido una lista seleccionada de verbos y

una tabla. Los estudiantes, guiados por el profesor, tendrán que ir rellenando la tabla para saber cuáles son los contextos más apropiados para cada verbo.

Respecto al discurso indirecto, es conveniente que el profesor esté familiarizado con la noción de espacios mentales de la gramática cognitiva (DELBECQUE, 2000). Según esta noción, para el caso del discurso directo, se distinguen dos espacios mentales: el espacio mental del hablante (MSS) y el espacio mental del conceptualizador (MSC) de la cláusula citada (DELBECQUE, 2000).

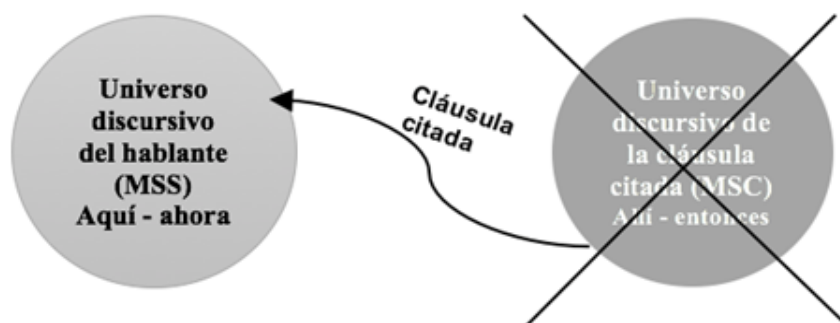
De este modo, en el discurso directo, el hablante finge su propia desaparición del universo discursivo organizado a su alrededor y finge una mimesis de la cita original, pretendiendo citar las palabras textuales convirtiéndose en el *hablante*'. Es por esto que el DD no precisa ningún cambio deíctico, porque el hablante asume momentáneamente la identidad discursiva del *hablante*'.

Imagen 1
Esquema cognitivo del discurso directo



Sin embargo, en el discurso indirecto, el hablante no realiza esa transición, sino que, desde las coordenadas deícticas de un universo discursivo organizado a su alrededor, cita unas palabras en el pasado. Por lo tanto, todos los elementos deícticos implicados en aquella cláusula deben reorganizarse alrededor del hablante.

Imagen 2
Esquema cognitivo del discurso indirecto



Sería aconsejable que el profesor de ELE tuviese clara esa distinción, para hacérsela ver al estudiante y que sea este, de manera inductiva, el que vaya descubriendo qué elementos cumplen una función deíctica y son, por tanto, susceptibles a la transformación.

De este modo, el estudiante evita tener que memorizar qué clases gramaticales cumplen una función deíctica, dado que es probable que tenga dificultades identificando pronombres y adverbios deícticos.

3.4.2. Propuesta práctica

1. Como ya hemos visto en la secuencia anterior, existe una gran variedad de verbos que permiten introducir el discurso directo. En este ejercicio, tienes que completar la siguiente tabla, decidiendo qué matices posee cada uno de estos verbos: *gritar*, *preguntar*, *responder*, *contestar*, *susurrar*, *añadir*, *declarar*, *afirmar*, *exclamar*, *comentar*, *pensar*, *informar*.

Tabla 2

Tabla de la caracterización del concepto *decir* a partir de la teoría de prototipos

	Expresa una emoción	Manifiesta reproche	Plantea una pregunta	Responde una pregunta	Altera el tono de voz	Utilizado en DD	Utilizado en DI
Decir	+	+	+	+	+	+	+
Gritar	+	+/-	-	-	+	+	+
...							

2. Observa los siguientes dibujos. El primer cómic representa el discurso directo, en el que el hablante finge reproducir las mismas palabras que alguien dijo originalmente y las pronuncia dramatizando, intentando fingir el tono de voz del hablante original. Por otro lado, el segundo cómic representa el discurso indirecto, donde el hablante reproduce la cita adaptándola a su propia situación.

Imagen 3
Cómico sobre el discurso directo



Imagen 4
Cómico sobre el discurso indirecto



- a) Qué diferencias observas entre el cómic 13 y el 14?
- b) ¿Qué crees que representan el coche y las flechas?

3.5. Tercera secuencia de aprendizaje

3.5.1. Metodología

Tras las dos primeras secuencias, el estudiante ya está familiarizado con las nociones de discurso directo/discurso indirecto, por lo que planteamos ahora una serie de ejercicios de *fill the gaps* y de transformación, que culminan en un último ejercicio de producción oral.

En primer lugar, el hablante tiene que elegir el verbo *dicendi* más adecuado entre tres opciones según la información contextual que le proporciona la cláusula citada. Todas las frases que se plantean han sido extraídas del corpus Ameresco de conversación coloquial, por lo que son fragmentos de lengua real —con ciertas adaptaciones para facilitar su didactismo—. En este ejercicio, se espera que el estudiante recupere los matices semánticos de los verbos *dicendi* de la secuencia anterior y los aplique para escoger la opción más adecuada.

En segundo lugar, hemos seleccionado distintas frases de nuestro corpus propio de inmigrantes senegaleses, es decir, de personas que también están tratando de mejorar su dominio lingüístico del español. La finalidad en este ejercicio es sustituir la repetición constante del verbo *decir*, que es la que aparece originalmente en el corpus, por cualquier otro verbo *dicendi* que ellos consideren. La segunda parte de este ejercicio consiste en, manteniendo las sustituciones verbales, transformar estas frases a discurso indirecto, recordando lo expuesto sobre universos discursivos en la secuencia anterior.

En tercer lugar, se le presentan al estudiantes distintos fragmentos extraídos de los corpus coloquiales Val.Es.Co y Ameresco, de hablantes nativos de español, junto a otros usos de discurso reportado que podrían ser considerados más formales. El objetivo es que el estudiante sea capaz de distinguir entre los usos más formales y más coloquiales y, posteriormente, que sea capaz de transformarlos a uno u otro registro.

El cuarto ejercicio reproduce un diálogo reconstruido por un hablante nativo en el corpus Val.Es.Co. El objetivo de la actividad es que el estudiante aprecie la cantidad de voces polifónicas que puedes aparecer en un mismo fragmento. Para ello deberá señalar a qué hablante original pertenece cada intervención y, finalmente, deberá transformar todo el fragmento a discurso indirecto, respetando el tono coloquial.

3.5.2. Propuesta práctica

1. Estas frases en discurso directo han sido seleccionadas de fragmentos de conversación de hablantes nativos de español. Hemos eliminado el verbo que introducía la cita, por lo que tendrás que elegir qué verbo es el más adecuado entre varias opciones.

Ejemplo: Mi hermano me (informó | ordenó | contó): ¡deja eso ya!
 Y entonces, el hombre se sentó y (afirmó | admitió | exclamó): ¡vaya!
 Y yo le (pregunté | comuniqué | pensé): pero, ¿de qué te estás riendo?
 Un día llamé al trabajo y le (aconsejé | comenté | pedí): oye, ¿hace el favor de ponerme con Prisciliano?
 Cuando él miró la cámara, empezó a (decir | gritar | susurrar): ¡no! ¡Una lagartija!
 Me (recalcó | preguntó | afirmó): tienes que llegar antes de las cinco en punto.

2. Los siguientes ejemplos están extraídos de conversaciones orales de estudiantes de español. Como puedes ver, todas las citas en discurso directo son introducidas de manera exclusiva por el verbo *decir*. Teniendo en cuenta lo aprendido en los apartados anteriores, sustituye todas las variantes de *decir* subrayadas por otros verbos de comunicación:

Estaba hablando con él por teléfono y me dijo: ¿dónde estáis? Yo le digo: estamos en el camino andando para ir al campo, pero no hay luz ni nada.

A veces me equivoco hablando y me dicen: tú tienes que decirlo bien y yo digo a mí me da igual, lo he dicho como lo he entendido.

Y me dicen: ¿qué haces ahí en España, en Valencia? Y yo les digo: ay, es que no te lo puedo decir, es el sitio y la gente que me gustan mucho.

En la ciudad, si saludas a alguien no te contesta, va a decir: a ese no lo conozco, ¿por qué me saluda? En el pueblo la gente es más abierta.

A continuación, manteniendo la sustitución realizada en el primer ejercicio, transforma las cláusulas anteriores a discurso indirecto. ¡Fíjate que no solo hay que modificar los verbos!

Ejemplo: Estaba hablando con él por teléfono y me preguntó que dónde estábamos. Yo le respondí que estábamos en el camino andando para ir al campo, pero que no había luz ni nada.

3. En las siguientes muestras de hablantes nativos de español podemos ver maneras de introducir el discurso reportado. Unas responden a un registro coloquial, mientras que otras se identificarían con una variante más formal. En primer lugar, identifica el registro de cada una de ellas y, en segundo lugar, transfórmalas a otro registro:

Yo creo que lo decían en serio con los de su clase en plan *¡eh tío qué bueno eres!*

Me comentó que terminaba esta semana, y yo: *tío qué morro.*

Y, antes de terminar, el director añadió: *no olvidéis presentarnos las solicitudes firmadas por vuestros padres.*

¿Sabes? Que no sabía yo quién era y coge y me hace: *¡hola! ¡no sé qué!*

Mi jefe nos recalcó: *es muy importante que me presentéis el informe antes de las cinco.*

4. En ocasiones, los hablantes nativos reconstruyen diálogos en forma de discurso directo. En este caso, se reconstruyen varias intervenciones de distintos hablantes en boca de un solo locutor:

Entonces, le dijo el cirujano: *hoy tengo quirófano, si quieres.* Mari Ángeles dice: *no, hoy no porque tengo yo que ir a hacerme unas placas ya.* Entonces le dice: *bueno, pues el martes siguiente.* Al martes siguiente creo que tuvimos que ir y nada, dice: *te estás aquí a las ocho de la noche, de siete y media a ocho.* Y dice: *y a las nueve lo operamos.* Y así hicimos, fueron a recogerme a mí al trabajo. Y, como es tan chiquitín, lo prepararon porque nos dijo el anestesista, dice, *mira, dice, hay otro niño, dice, el que sea más chiquitín se opera antes, dice, por los líquidos, porque luego se pueden deshidratar, por si devuelven o algo.* Total, que el otro niño vino, le tomaron la temperatura, pero tenía fiebre y no lo pudieron operar, así que pasó él el primero. Pasó él y nos dijo el cirujano: *no os asustéis, va a llorar, porque va a llorar.* Aunque cuando se lo llevaron no, porque empezaron a gastarles bromas.

a) Separa las intervenciones según a qué hablante pertenezcan.

b) Transforma el fragmento a discurso indirecto, pero manteniendo el registro coloquial de la narración.

5. Ayer tuviste una discusión con un compañero de trabajo con el que no te llevas demasiado bien sobre cómo os tenáis que repartir las tareas. Por parejas, en primer, cuéntale esta discusión a tu compañero como si fuera tu jefe en la empresa y, en segundo lugar, como si fuera tu amigo o pareja. ¿Qué diferencias encuentras en la narración?

4. CONCLUSIÓN

En primer lugar, hemos demostrado que el discurso directo es útil para los hablantes con un dominio inferior de la lengua como un recurso de simplificación de la acción narrativa en el discurso. También hemos visto que estos hablantes utilizan una escasa variedad de elementos introductores de la cláusula citada, principalmente el verbo *decir*, y que el uso del discurso indirecto llega a ser meramente testimonial

Respecto a la propuesta didáctica, esta se identificaría con los objetivos que el *Plan Curricular* del Cervantes establece para hablantes de este nivel. Los principales puntos que se tratan son la variedad de formas lingüísticas que pueden introducir el discurso reportado; la transformación de discurso directo a indirecto, y a la inversa y las diferencias entre el estilo coloquial y el formal en la utilización de estos mecanismos lingüísticos de cita.

Consideramos de especial utilidad que todos los ejercicios y ejemplos hayan estado extraídos de corpus orales de conversación coloquial, sean de españoles nativos o de inmigrantes, dependiendo del objetivo. Esto implica que los estudiantes aprenden a través de fragmentos de lengua real, como la introducción a través de marcadores coloquiales tales como «en plan» o «y me hace», algo que ha sido ignorado en otras propuestas didácticas sobre discursos reportados.

5. BIBLIOGRAFÍA

APPEL, R. y MUYSKEN, P. 1996. *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Madrid: Ariel Lingüística.

BENAVENT, E. 2003. «¿Por qué contamos nuestras historias cotidianas en estilo directo?». *Foro hispánico: revista hispánica de Flandes y Holanda*, 23: 11-20.

CAMERON, Richard. 1998. A variable syntax of speech, gesture, and sound effect: Direct quotations in Spanish. *Language Variation and Change*, 10: 43-83.

CUENCA, M. J., HILFERTY, J. 1999. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Grupo Planeta.

DELBECQUE, N. 2000. «Cognitive constraints on complement cause cliticization in Spanish». In KEANE, H. 2000. *Complementation*. Amsterdam: Benjamins, 159-197.

FERNÁNDEZ, M. 2012. «Discurso directo e indirecto en el español de Mérida». *Lengua Y Habla*, 16: 71-85.

GALLUCCI, M. 2012a. «Estilo directo e indirecto en interacciones orales: Estado de la cuestión en el ámbito hispánico». *Boletín De Filología*, 47 (2): 205-233.

GALLUCCI, M. 2013b «Más sobre el estilo directo e indirecto en el español de Caracas». *Lengua Y Habla*, 17: 89-117.

GOODELL, E. W., y SACHS, J. 1992. «Direct and indirect speech in English-speaking children's retold narratives». *Discourse Processes*, 15(4): 395-422

GROENEWOLD, R., BASTIAANSE, R., NICKELS, L., WIELING, M., y HUISKES, M. 2014. «The effects of direct and indirect speech on discourse comprehension in Dutch listeners with and without aphasia». *Aphasiology*, 28 (7): 862-884.

INSTITUTO CERVANTES. 2006. *El plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa.

MIRANDA DE OLIVEIRA CIDADE, L., y MIRANDA DE OLIVEIRA, M. 2014. «O uso do discurso reportado direto por uma pessoa com afasia na construção de uma narrativa». *Revista CEFAC*, 16 (1): 131-146.

NORDQVIST, A. (2001). «The use of direct and indirect speech by 1 ½-to 4-year-olds». *Psychology of Language and Communication*, 5(1): 57-66.

SAN MARTÍN, A. y GUERRERO, Silvana. 2012. «Discurso referido y oralidad en el corpus PRESEEA de Santiago de Chile». *Ponencia presentada en el Coloquio Interacción y manifestaciones discursivas en el diálogo oral*. Santiago de Chile: 3-4.

ULATOWSKA, H. K., REYES, B. A., SANTOS, T. O., y WORLE, C. 2011. «Stroke narratives in aphasia: The role of reported speech». *Aphasiology*, 25(1): 93-105.

Hanan SALEH HUSSEIN: «La didáctica de la traducción especializada en contexto de inmigración y refugio en el grado de traducción e interpretación, combinación Español-Árabe»

Universidad Pablo de Olavide. Sevilla
hsalhus@upo.es

Resumen. Es bien sabido el grado de importancia que tienen las enseñanzas prácticas (EPD) en el aula para que los estudiantes como futuros traductores e intérpretes conozcan las dificultades a las que se pueden enfrentar en el ejercicio de su profesión. Por eso el objetivo de este estudio se ha centrado en desvelar los retos que se plantean en la combinación lingüística árabe-español-árabe en el marco del léxico especializado propio del ámbito de la inmigración, el refugio y el asilo en los SSPP. Para ello se han trabajado en el aula textos reales en las enseñanzas de las EPD, empleando la técnica de la traducción basada en los códigos culturales para garantizar el éxito del proceso traductológico. Todo ello ha permitido formar al alumnado que cursa la asignatura de Traducción Especializada en la mediación cultural a través de los vehículos lingüísticos.

Palabras clave. Refugio e inmigración, intercultural, lengua árabe, comunicación, lenguaje especializado

Résumé. L'importance des cours pratiques en salle de classe est bien connue et elle vise à ce que les étudiants, futurs traducteurs et interprètes, appréhendent les difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans l'exercice de leur métier. C'est pourquoi l'objectif de cette étude est de dévoiler les défis qui se posent dans la combinaison linguistique arabe-espagnol-arabe dans le cadre du lexique spécialisé propre au domaine de l'immigration, du refuge et de l'asile dans les services publics. À cet effet ont été travaillé en classe des textes authentiques dans le cadre de cours pratiques, en employant la technique de la traduction basée sur les codes culturels afin de garantir le succès du processus traductologique. Tout cela a permis de former les étudiants de la matière de Traduction et Interprétation Spécialisée en médiation culturelle par le biais de véhicules linguistiques.

Mots clés. Refuge et immigration, interculturel, langue arabe, communication, langue spécialisée

1. INTRODUCCIÓN Y REFLEXIONES TEÓRICAS

Si partimos de que el concepto *cultura* es «el modo de vida propio de una comunidad que utiliza una lengua particular como medio de expresión y las manifestaciones que ese modo de vida implica», en palabras de NEWMARK (2004: 133), resulta innegable que lengua y cultura representan dos elementos que –casi siempre– van de la mano en lo que se refiere a los procesos de traducción e interpretación en general. Sin profundizar en la definición del concepto *cultura* recurrimos a las apreciaciones de HURTADO (1996: 155) cuando hace referencia a los enfoques socioculturales o interculturales como «aquellos que, de una manera u otra, hacen hincapié en los aspectos que rodean la traducción, incidiendo en los elementos culturales y en la importancia de la recepción de la traducción».

Asimismo, y desde una perspectiva complementaria, los investigadores WILSON y SPERBER (2004:238) se refieren a las inferencias culturales en el lenguaje desde la perspectiva de la descodificación e indican que existen factores que otorgan un significado particular a las palabras y que provocan un cambio en el trasvase del contenido de la comunicación al señalar que «La comprensión del lenguaje oral implica siempre un factor de descodificación, pero, en cualquier caso, el significado lingüístico al que se llegue mediante tal descodificación será solo uno de los inputs que intervengan en

un proceso de inferencia no demostrativa que provocará una interpretación particular del significado del hablante».

Según los argumentos expuestos anteriormente, estamos de acuerdo en que las inferencias de los elementos culturales es una realidad para tener en cuenta en los procesos de traducción en general. Dado que el presente trabajo se encuadra en el ámbito de la traducción especializada para los Servicios Públicos –en adelante SSPP– y los Organismos Oficiales competentes en materia de inmigración, refugio y solicitudes de asilo en la variedad lingüística español-árabe, nuestra tarea se centrará en analizar, desarrollar y definir las enseñanzas prácticas en el aula. Para ello, el docente ha recurrido a la utilización de los recursos lingüísticos y culturales que aparecen en el lenguaje jurídico especializado de los textos utilizados en la atención de la población de inmigrantes y refugiados. De este modo, se garantiza que los alumnos de las asignaturas de Traducción Especializada I y Traducción Especializada II¹ realicen los ejercicios de traducción previstos en la asignatura con documentos reales, vigentes y actualizados.

Para justificar la relevancia de las enseñanzas de esta especialidad del lenguaje, señalamos algunos factores actuales como el aumento de la demanda de traductores e intérpretes en el ámbito de los SSPP y Organismos Oficiales en la última década y que ha acelerado la necesidad de la especialización de los profesionales de este campo con el fin de hacer frente a la demanda. El aumento de esta demanda se debe, sobre todo en los últimos cinco años, a la llegada de un gran número de refugiados y solicitantes de asilo que llegaron y siguen llegando a España (y Europa). Esto implica que la labor de los docentes en el aula de las enseñanzas del lenguaje especializado y su adaptación a la lengua española sea una de las tareas más urgentes en la programación de las actividades didácticas que se deben llevar a cabo en el aula de las Enseñanzas de Práctica y Desarrollo -en adelante EPD-.

Un problema añadido en este sentido, y que recalca la necesidad formativa en este ámbito, es la escasa información disponible para las enseñanzas del Grado de TEI, ya que no existen suficientes datos o información sobre la descripción del contexto de trabajo del traductor e intérprete en los SSPP y Organismos Oficiales. Además, si tenemos en cuenta que el concepto de la «traducción especializada» es una situación generada en la traducción de un texto que no resuelve el problema de caracterización de la traducción jurídica, como explica ASENSIO (2004:7) , encontramos la naturaleza de los textos tratados en este trabajo, con el grado de dificultad añadido como la presión psicológica que sufre el traductor e intérprete en el contexto de la inmigración y refugio, factores que justifican la introducción de esta variedad en el aula de EPD en estas asignaturas.

Por ello, formar al alumnado e implicarlo desde las enseñanzas del Grado en el aula de EPD, trabajando con documentos auténticos, actualizados y vigentes tanto en grupo como a título individual, aseguran no solo su éxito como futuros traductores e intérpretes, sino también, la calidad de los encargos de traducción realizados por demanda de los SSPP y los Organismos Oficiales.

Ahora bien, además de las dificultades expuestas en los párrafos anteriores, hemos de tener en cuenta que cuando se refiere a la combinación español-árabe, los alumnos que poseen la lengua española como lengua materna encuentran otro factor añadido que embrolla, aún más si cabe, la tarea de la traducción por la influencia de los códigos

¹ Este trabajo fue llevado a cabo en el marco de una actividad de innovación docente en el curso 2017-2018 en las asignaturas citadas y que pertenecen a los cursos 3º y 4º del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Pablo de Olavide.

culturales en la lengua árabe. Es aquí donde se justifica el uso de la metodología seguida en este trabajo y que consiste en ayudar al alumnado en la tarea de adaptación del lenguaje especializado en el ámbito de inmigración y refugio a la realidad contextual para conseguir un proceso traductológico exitoso.

1.1. La perspectiva o la problemática para desarrollar

Desde el punto de vista planteado en esta investigación, se puede decir que los objetivos propuestos se centran en abordar las dificultades que generan los códigos culturales en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las asignaturas de Traducción Especializada en la combinación lingüística español-árabe. Dichas dificultades generan la necesidad de realizar adaptaciones en la actividad didáctica en el aula con el fin de determinar los puntos de conflicto que surgen en el proceso traductológico y plantear desde las enseñanzas de las EPD alternativas reales que aseguren el éxito del proceso traductológico del árabe al español.

Como se había mencionado anteriormente, la importancia que supone hoy día la especialización de traductores e intérpretes en el ámbito de la inmigración y refugio se debe a la necesidad de adaptación a las circunstancias que rodean la Unión Europea por el flujo de inmigración procedente de diferentes países, entre ellos los países de habla árabe. Teniendo en cuenta que Siria es el país de procedencia de la gran mayoría de refugiados y solicitantes de asilo en los últimos años, la especialidad en la traducción entre el árabe y el español se vuelve más demandada que otras lenguas.

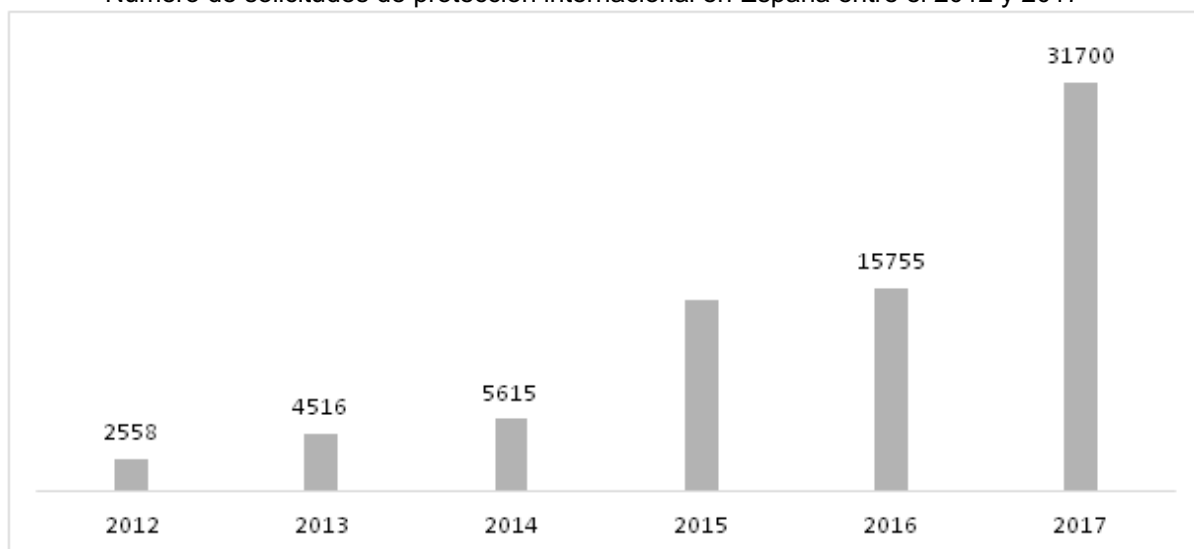
Confirmando lo anteriormente dicho, exponemos a continuación algunos datos básicos que reflejan el alcance de la problemática causada por el flujo inmigratorio y la necesidad -que también va en ascenso de traductores e intérpretes especializados en este ámbito profesional. Los datos que a continuación se exponen proceden del Área de Coordinación del Centro de Acogida a Refugiados en Sevilla² –en adelante CAR– por el responsable del Área Asistencial-Residencial Cristian Bohórquez Zayas, Coordinador del Centro³:

² Cristian Bohórquez Zayas, responsable del Área Asistencial-Residencial. Centro de Acogida a Refugiados de Sevilla, Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social.

³ Datos expuestos en el Seminario celebrado en el marco de las actividades de la Acción de Innovación Docente del curso académico 2017-2018 en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y que lleva el título de *Traducción y actualización de material y documentos de trabajo del CAR (Centro de Acogida a Refugiados de Sevilla)*.

Imagen 1

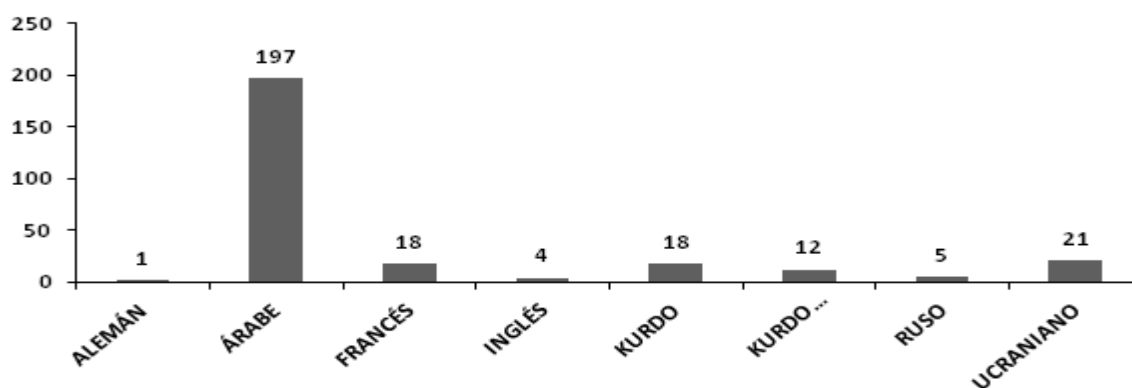
Número de solicitudes de protección internacional en España entre el 2012 y 2017

**Imagen 2**

Datos que se refieren al número de solicitudes de protección internacional de personas refugiadas en España como ruta mediterránea oeste. Andalucía se considera la comunidad con mayor número de plazas de acogida

**Imagen 3**

Datos que se refieren a las lenguas implicadas en la traducción de los procesos de atención a los refugiados y los solicitantes de asilo, donde se observa la prevalencia de la lengua árabe como la lengua más utilizada con una diferencia bastante notable en comparación con las demás lenguas



De los datos expuestos anteriormente y siendo el CAR uno de los destinos para la realización de las prácticas curriculares de los alumnos del Grado de Traducción e Interpretación en Sevilla, resulta sumamente sustancial la metodología adoptada en el aula y que se presenta en este trabajo. Se trata, pues, de una perspectiva metodológica que se basa en emplear textos afines al ámbito de las prácticas curriculares y al contexto en el que se desarrollará parte de las futuras tareas laborales de los alumnos del Grado en Traducción e Interpretación.

1.2. Descripción del contexto de trabajo desde la perspectiva de la normativa nacional en materia de inmigración, refugio y solicitudes de asilo.

Con el fin de conocer el alcance de la relevancia de este ámbito social y político como futuro escenario de actuación de los futuros traductores e intérpretes del Grado que nos ocupa, se aporta la siguiente información básica en materia de refugio, inmigración y solicitudes de asilo, según la información expuesta en la página del Ministerio de Interior, Secretaría General Técnica⁴:

1. A los efectos de la presente Convención, el término «refugiado» se aplicará a toda persona que, debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda, o a causa de dichos temores, no quiera regresar a dicho país.
2. El término «refugiado» se aplicará también a toda persona que, a causa de una agresión exterior, una ocupación o una dominación extranjera, o de acontecimientos que perturben gravemente el orden público en una parte o en la totalidad de su país de origen, o del país de su nacionalidad, está obligada a abandonar su residencia habitual para buscar refugio en otro lugar fuera de su país de origen o del país de su nacionalidad.
3. En el caso de personas que tengan varias nacionalidades, se entenderá que la expresión «del país de su nacionalidad» se refiere a cada uno de los países cuya nacionalidad posean; no se considerará carente de la protección del país de su nacionalidad a la persona que, sin razón válida derivada de un fundado temor, no se haya acogido a la protección de uno de los países cuya nacionalidad posea.

Por otra parte, y según la guía de la formalización de las solicitudes de asilo político y refugio en España (préstese especial atención a los últimos dos puntos), se destacan los siguientes datos:

⁴ Ver referencias en índice bibliográfico.

Imagen 4

Guía de la formalización de las solicitudes de asilo político y refugio en España

2. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE EL MODO EN QUE SE FORMALIZA LA SOLICITUD?

- ❑ Porque sólo con una solicitud correctamente cumplimentada puede considerarse que se ha respetado el derecho constitucionalmente reconocido de solicitar asilo en España
- ❑ Porque una solicitud completa y con un relato detallado de la persecución sufrida o de los motivos para abandonar el país de origen garantiza el derecho de la persona solicitante a recibir la protección que pueda necesitar
- ❑ Porque las garantías que rodean a la formalización de una solicitud de asilo están fijadas legal y reglamentariamente, de forma que su incumplimiento puede invalidar cualquier decisión que posteriormente se adopte
- ❑ Porque sólo una solicitud correctamente cumplimentada proporciona la información necesaria para el desarrollo del procedimiento de asilo
- ❑ Porque una solicitud mal cumplimentada y con escasa información dificulta y alarga el procedimiento por el que se van a rechazar las solicitudes infundadas y conceder protección a los solicitantes que la requieran.

Según se deduce de los últimos dos puntos del texto anterior, la corrección del proceso de cumplimentación de las solicitudes de asilo condiciona la tramitación de esta. De hecho, se explicita en el último punto que una cumplimentación deficiente es motivo de rechazo. Teniendo en cuenta que la labor del traductor e intérprete es facilitar al interesado la comprensión del contenido de las solicitudes, se entiende el grado de relevancia de este trabajo en el aula.

Por otro lado, en lo que se refiere a la normativa de asilo y apátridas (2ª edición) del ministerio de Interior, Secretaría General Técnica, se destacan los siguientes artículos⁵:

Artículo 4. Religión:

Los Estados contratantes otorgarán a los refugiados que se encuentren en su territorio un trato por lo menos tan favorable como el otorgado a sus nacionales en cuanto a la libertad de practicar su religión y en cuanto a la libertad de instrucción religiosa de sus hijos.

Artículo 10. Motivos de persecución:

Al valorar los motivos de persecución, los Estados miembros tendrán en cuenta los siguientes elementos:

El concepto de religión comprenderá, en particular, la profesión de creencias teístas, no teístas y ateas, la participación o la abstención de participar en cultos formales en privado o en público, ya sea individualmente o en comunidad, así como otros actos o expresiones de opinión de carácter religioso, o formas de conducta personal o comunitaria basadas en cualquier creencia religiosa u ordenadas por ésta.

De lo expuesto en el apartado anterior, en lo que se refiere a los Artículos 4 y 10 de la normativa de asilo y apátridas, se aprecia la implicación de los códigos culturales, religiosos en este caso, y que serán uno de los retos en el proceso de traducción al que se enfrentarían los estudiantes como futuros traductores en este ámbito.

Así pues, se puede considerar que la aplicación de esta metodología en el aula pondrá en relieve la gran responsabilidad que cae sobre los futuros traductores e intérpretes en el

⁵ Ver referencias en índice bibliográfico.

desarrollo de su labor como transmisores de los datos mencionados en los dos artículos. Es un modo de llevar a cabo las enseñanzas de EPD en materia de Traducción desde un enfoque cultural y muy peculiar y con textos reales y actualizados.

2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Se parte de la idea de que el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, en gran medida depende, entre otras cosas, de la metodología y el material utilizado y empleado por el docente. En el caso que nos atañe, el hecho de que el alumno conozca de primera mano el material que va a manejar en el futuro en uno de los campos más demandados en el mercado laboral de la profesión, genera bienestar en el alumno y aumenta su capacidad para la realización de sus tareas y, también, acrecienta su confianza en la metodología aplicada. Respecto a esta idea, mencionamos las palabras de TANO (2015: 956-957) donde afirma que:

Mucho de lo que pasa en el aula es obra, causa o consecuencia del accionar docente. El profesor es, por consiguiente, la otra variable de peso en el tándem docente-aprendiente. Cuando analizamos esta variable, es oportuno destacar: la actitud del profesor frente a la lengua y el grupo meta, el estilo de enseñanza, el conocimiento del idioma, la edad, la experiencia docente en LE/LESP, la formación didáctica, la motivación por enseñar, evidentemente, la personalidad.

Así pues, los objetivos que se plantean en este trabajo consisten en:

- Plantear desde las enseñanzas prácticas en el aula de las asignaturas de Traducción Especializada I y II del Grado de Traducción e Interpretación las dificultades que afrontan los alumnos como futuros traductores e intérpretes en esta especialización.
- Preparar los alumnos de Traducción e Interpretación árabe/español/árabe en la mediación cultural a través de los vehículos lingüísticos.
- Ampliar el lenguaje específico en este campo de la Traducción Especializada en esta combinación lingüística.
- Crear vínculos entre los códigos culturales y los lingüísticos para tender puentes a través de los servicios de traducción e interpretación en el ámbito de la inmigración, refugio y solicitud de asilo.
- Contribuir a la labor de acción humanitaria en el ámbito de ayudas a los inmigrantes, refugiados y solicitantes de asilo.

3. METODOLOGÍA

Con arreglo a los objetivos planteados en este trabajo, la metodología que se ha seguido en el aula se basa en el uso del material seleccionado y destinado a las prácticas de EPD en materia de Traducción Especializada del español-árabe. Este material consiste en documentos utilizados en la dinámica diaria para la atención a los refugiados y los solicitantes de asilo durante su estancia en el CAR. De ahí la importancia que otorgamos a la traducción y la actualización de estos con el fin de colaborar en la sostenibilidad de la calidad de la traducción de un material documental esencial en la atención diaria de este sector tan vulnerable de la población.

3.1. Estrategias y recursos didácticos

Teniendo en cuenta que parte importante de los recursos didácticos consiste en el conocimiento previo por parte del alumnado del alcance de este tema en varios ámbitos: el político, el social y el traductológico como una de las salidas profesionales más demandadas en los últimos cinco años. Para ello, se recurre a la lectura y el debate en clase de la normativa expuesta en el punto 1.2 de este trabajo, aunque sin profundización en la materia política y social.

Es lógico que la implicación del alumnado de habla española en el conocimiento de los elementos culturales de la lengua árabe completará la acción traductológica desde un conocimiento extralingüístico y que forma parte muy relevante de la formación de los futuros traductores en esta combinación lingüística. Este tipo de estrategias hace que el texto destinado a la traducción en el aula adquiera un tratamiento diferente a cualquier otro texto aislado de la vida real y del contexto de trabajo al que se enfrentaría el alumno en un futuro profesional próximo.

Por consiguiente, y para cumplir con los objetivos de este trabajo, la estrategia llevada a cabo en el aula no podrá limitarse a la traducción de los textos, sino también a la realización de las siguientes acciones formativas:

- Exponer suficiente material y datos teóricos para destacar la importancia de la acción formativa e invitar a los alumnos a la lectura de estos datos como parte del trabajo individual.
- Explicar algunos datos básicos que reflejen el alcance de la problemática causada por el flujo inmigratorio de los refugiados y la necesidad –que también va en ascenso– de traductores e intérpretes especializados en este ámbito profesional.
- Hacer una mención especial de los datos que se refieren a los refugiados procedentes de varios lugares del mundo a causa de los conflictos políticos y religiosos o de las guerras, sobre todo de los países árabes y que fue motivada por la guerra de Siria.
- Hacer referencia a la relación que une lengua y cultura, como dos conceptos inseparables. Como se había señalado, con el concepto cultura nos referimos a todos aquellos elementos que afectan a la vida de un grupo de hablantes de una lengua en concreto: política, religión, tradiciones y costumbres, etc. Estos factores o referentes extralingüísticos forman parte del proceso de traducción e interpretación de cualquier concepto que atañe a la lengua en cuestión y –cómo no– al lenguaje jurídico.
- Para dar cuenta de lo expuesto anteriormente, haremos una breve referencia a algunos conceptos mencionados en la normativa española en materia de inmigración y asilo en los siguientes apartados. Así, se podrá apreciar la relevancia que cobra la tarea de traducción/interpretación basada en el conocimiento lingüístico y cultural en la decisión enfocada a la cesión o la no cesión del permiso de asilo o de residencia a un refugiado o solicitante de asilo.

3.3. Mecanismos de recogida y tratamiento de datos y material didáctico:

El material documental consiste en los siguientes documentos⁶:

- 1ª parte:
 - Autorización de cesión de imágenes.

⁶ Se seleccionan algunos de los documentos del material dedicado a esta acción dependiendo del nivel del curso que realizan los alumnos y se subrayan los términos donde existe un conflicto de trasvase entre ambas lenguas debido a las diferencias culturales.

- Autorización de cuidados de menores.
 - Formularios de entrega y custodia de objetos de los residentes.
 - Préstamo de material perteneciente al Centro.
 - Resolución de aprobación de ingreso.
 - Resolución de aprobación de prórroga.
 - Respuesta a la solicitud de traslado negativa.
 - Comunicado de salida a los 6 meses.
 - Comunicado de salida inmediata.
 - Comunicado de salida denegada.
 - Comunicado de salida post-prórroga.
 - Cartelería.
- 2ª parte:
- Material vigente en el portal de Inmigración: Gobierno de España – Ministerio de Trabajo, Migración y Seguridad Social – Secretaría de Estado de Migraciones, recogido en los siguientes sitios de la web⁷
- http://extranjeros.empleo.gob.es/es/ModelosSolicitudes/Mod_solicitudes2/index.html
- <http://extranjeros.empleo.gob.es/es/ProteccionAsilo/index.html>
- <http://extranjeros.empleo.gob.es/es/ProteccionAsilo/car/index.html>

3.4. Metodología de trabajo en el aula

La metodología para seguir en el aula consiste en lo siguiente:

Se trata de trabajar con el alumnado de Traducción Especializada I y Traducción Especializada II, en la combinación lingüística árabe-español-árabe, un material que permita un proceso de aprendizaje basado en una enseñanza práctica y abierta, con un claro componente vinculado a otras áreas de conocimiento como: Sociología y Derecho. Estos modelos como textos flexibles y actualizados lejos de los antiguos prototipos simples y rígidos manejados en las sesiones tradicionales de docencia universitaria se ajustan a las recomendaciones del Plan Bolonia (1999) y también a la normativa de la Unión Europea en materia de calidad de la enseñanza universitaria.

La metodología requiere el trabajo independiente por parte del alumno y la justificación de las herramientas de traducción seleccionada. A continuación, se trabaja en aula desde la discusión, el debate y la corrección.

3.5. Análisis de algunos documentos de trabajo en el aula:

Para realizar este análisis, se basa en que las dificultades planteadas por las inferencias culturales que influyen en el proceso de interpretación pueden verse resueltas a través del método de la equivalencia, pero, precisamente, esto no es lo que ocurre en la mayoría de las ocasiones cuando se trata de un proceso traductológico relacionado con aspectos culturales en el ámbito de refugio y solicitud de asilo. Esta labor, pues, requiere que el traductor capte el significado real de aquello que pueda tener alguna relación con el código cultural, con el objetivo de realizar la transferencia del mensaje del modo más adecuado. En palabras de NEWMARK (2004:18): «un traductor debe tener tacto y gusto

⁷ Este material sirve como puesta en escena del contexto de trabajo y del aspecto legal del marco jurídico relacionado con refugio y asilo en España. Se trata de que el alumno tenga conocimientos previos del alcance nacional y social de la tarea traductológica que se va a realizar. La lectura de dichos documentos se solicita a los alumnos como parte del trabajo individual en la fase preparatoria previa al proceso de traducción

para saborear su propia lengua, o un “sexto sentido” que no tiene nada de místico, sino que es una mezcla de inteligencia, sensibilidad e intuición, aparte de conocimientos».

Resulta, entonces, que la técnica de la adaptación, como un acercamiento a la naturalidad, es la técnica más apropiada para realizar un proceso de traducción en el que están implicados elementos culturales. Esto es lo que defiende NEWMARK (idem: 44-45) al definir la «adecuación» como una búsqueda de la naturalidad en el proceso de traducción y como la forma más adecuada para el trasvase de un mensaje de la lengua origen a la lengua meta: «Cuando afrontan un texto innovador y expresivo, traten de calibrar en qué medida se desvía de lo natural, del lenguaje corriente, y procuren reflejarlo en su traducción. Así, al traducir cualquier texto, sea del tipo que sea, deben “palpar la naturalidad” la mayoría de las veces para reproducirla, pero otras para desviarse de ella».

A continuación, se procede al análisis de algunos de los ejercicios planteados en el aula de EPD teniendo en cuenta los factores mencionados en los dos párrafos anteriores.

Ejercicio 1:

Imagen 5

Ejercicio 1. Documento de las normas del Centro de Acogida a Refugiados de Sevilla en español

NORMAS DEL CENTRO	
	SI NO
HIGIENE	- Lavarse diariamente - Cambiarse de ropa - Usar desodorante
COMIDA	- En habitaciones - Arrojar restos en lavabos o sanitarios
CUARTOS DE BAÑO	- Hacer necesidades dentro de la taza o placa del suelo - Hacer necesidades en la ducha - Dejar grifos abiertos - Hacer abluciones o lavarse los pies en el lavabo o suelo
CONFLICTOS	- Comunicar al Equipo Técnico - Amenazar o golpear a otra persona
LUCES Y APARATOS	- Apagar luces y aparatos eléctricos (ventilador, TV, radio) cuando no estén en uso - Tener un volumen alto (voz, radio, TV) después de las 23 horas o cuando moleste a otro residente
HABITACIONES	- Limpiar y ordenar - Fumar - Cocinar - Recibir visitas de otros residentes sin consentimiento de los compañeros
ASPECTO PERSONAL	- Utilizar pijamas o no llevar ropa fuera de las habitaciones
HORARIO	- Respetar los horarios: comedor, entrada y salida del centro

Imagen 6

Ejercicio 1. Documento de las normas del Centro de Acogida a Refugiados de Sevilla en árabe

قواعد المركز		
لا	نعم	المادة
	- الإستحمام يوميا - تنظيف الثياب - استخدام مزبل الحرق	النظافة البدنية
- في الغرف - رمي النفايات في الأحواض والحمامات		الطعام
- التبول والتغوط في الحمامات - ترك المشايخ مفتوحة - حمل الأقدام أثناء الوضوء في الأحواض أو على الأرض	- التبول والتغوط في المراحيض	الحمام
- التهديد أو ضرب أي شخص	- اعلام الفريق التالي	المنازعات
- ترك صوت (التلفاز-الطليزيون) على بعد الساعة 11	- اثناء الأستواء والأجهزة في حال عدم استخدامها	الإضاءة الأجهزة
- التدخين - المشايخ - استئصال زهورات دون موافقة زملاء في نفس الغرفة	- التنظيف والترتيب	الغرف
- الخروج من الغرفة بالبيجامة		الالتزام بالشخصية

En este ejercicio, se trabaja con los alumnos la técnica de adaptación de los términos con inferencias culturales a los textos formales en materia de inmigración y refugio. El texto origen está en español y consiste en la descripción de las normas del CAR.

En el ejemplo se menciona la siguiente frase: «Prohibido hacer abluciones o lavarse los pies en el lavabo o suelo». En este caso, el alumno debe conocer una serie de datos que le ayudarán a realizar la traducción con éxito. Con esto se refiere a lo siguiente:

- La norma se refiere a los pasos previos a realizar las oraciones para los musulmanes (abluciones).
- Los musulmanes se han de lavar los pies, en este caso, dentro de un lavabo o en el suelo porque no cabe la opción de realizar las abluciones dentro del mismo cuarto de baño o aseo al considerarse este un lugar impuro. Es decir, esta norma ha de ser razonada y explicada desde el punto de vista occidental al usuario refugiado para garantizar su cumplimiento y, por otro lado, el traductor ha de explicar al Organismo Oficial (CAR) los motivos por los que esta norma puede no ser cumplida.
- No todos los refugiados o los que solicitan asilo pertenecen a la religión islámica, ya que un porcentaje de la población siria o bien es copta o bien pertenece a la rama de los Chiitas por lo que este precepto islámico cambia de forma.

Ejercicio 2:

Imagen 7

Ejercicio 2, ficha 1. Impreso de solicitud de asilo

Fecha de nacimiento: 22-08-84	Lugar:
País:	Nacionalidad de origen:
*Especificar claramente el país	Nacionalidad actual:

Sexo: *Hombre* () *Mujer* ()

Nombre completo del padre:

Nombre completo de la madre:

C.- SITUACIÓN FAMILIAR DEL SOLICITANTE:

(**IMPORTANTE**): Completar todos los datos del apartado, independientemente de que sus familiares y/o dependientes económicamente acompañen o no al solicitante en su viaje)

() Casado/a	() Soltero/a	() Viudo/a
<input checked="" type="checkbox"/> Convivencia	() Separado/a	() Divorciado/a

Imagen 8

Ejercicio 2, ficha 2. Impreso de situación familiar y socio-profesional del solicitante



SUBDIRECCIÓN GENERAL
DE ASILO
C/ Pradillo, 40
28002 – Madrid – España
TEL: 91 537 21 02
FAX: 91 537 21 41
e-mail: oar@refugio.mir.es

SITUACIÓN FAMILIAR Y SOCIOPROFESIONAL DEL / DE LA SOLICITANTE:

A) ESTADO CIVIL DEL/ DE LA SOLICITANTE:

Soltero/a Casado/a Conviviente Separado/a Divorciado/a Viudo/a

Numero de hijos del/ de la solicitante: _____ Número de cónyuges del/ de la solicitante: _____

¿Presenta documentación acreditativa del estado civil o situación de hecho? SÍ NO

¿Cuál? _____

B) UNIDAD FAMILIAR:

En este segundo ejemplo de adaptación de los rasgos culturales, en este caso religiosos, a los textos formales en materia de inmigración, nos encontramos ante una solicitud de asilo en España donde el elemento religioso es el causante de una posible dificultad en el proceso de traducción.

Lo que debe saber el alumno para resolver esta traducción con éxito es que el término *convivencia* que forma parte de una de las situaciones familiares a las que pueda pertenecer el solicitante, es un término carente de un equivalente en la lengua árabe desde el enfoque cultural o religioso.

Esto se debe a que el significado de la convivencia para los árabes-musulmanes se basa en la idea del matrimonio, es decir que *convivencia* sería equivalente al término *matrimonio*, término que está incluido en la primera línea de la ficha de solicitud.

En este caso, se abre un debate en el aula para discutir las alternativas sugeridas por el alumnado al respecto. Una de esas sugerencias podría ser la eliminación de este término, sin que ello afecte al significado del texto origen, o por el contrario recurrir a la técnica de adaptación⁸.

En este ejemplo, la adaptación se basaría en que el hecho de la convivencia es una posibilidad que podría existir entre dos personas como consecuencia de un matrimonio religioso, pero no civil. Esta modalidad se debe a que los musulmanes podrían contraer un matrimonio basado en la convivencia religiosa sin tener la obligación de formalizar este proceso en los juzgados de lo Civil. Así, se diferenciaría el término *convivencia* del término *casado/a*. En el caso de recurrir a la segunda alternativa, el alumno/traductor ha de añadir una nota a pie de página para aclarar dicha situación religioso-administrativa.

Para comprobar que en la lengua árabe el estado de «convivencia» no se contempla, exponemos en el aula el siguiente documento:

Imagen 9

Ejercicio 2, ficha auxiliar para datos personales de los solicitantes de asilo

بيانات القريب الذي يكسب الحق	
جواز السفر	بطاقة الإحتجاب
اللقب الأول	اللقب الثاني
الاسم	الجنس <input type="checkbox"/> ذكر <input type="checkbox"/> أنثى
تاريخ الميلاد	البلد
اسم الأب	الجنسية
محل السكن في إسبانيا	الرقم
البلدية	الرمز البريدي
الهاتف الأرضي	الهاتف المحمول
	الهاتف الإلكتروني
بيانات مقدمة الطلب	
الاسم/التسمية	بطاقة الهوية/بطاقة الإحتجاب/جواز السفر
لعنوان شارع/اسم	الرقم
البلدية	الرمز البريدي
الهاتف	الهاتف الإلكتروني

⁸ Esta técnica, según NEWMARK (1995), consiste en buscar un «equivalente cultural» a través de la traducción aproximada de un término cultural de la lengua origen por otro término cultura de la lengua meta. Según HURTADO ALBIR (2001), esta técnica consiste en un procedimiento en el que «se reemplaza un elemento cultural por otro propio de la cultura receptora», basándose en la opinión de VINAY y DARBELNET (1958) donde se explica esta técnica como la utilización de una equivalencia reconocida entre las dos situaciones comparadas.

Como se puede observar, este documento en lengua árabe es una ficha auxiliar que pertenece al soporte documental entregado a los solicitantes de asilo por la Secretaría General de Inmigración y Emigración, Dirección General de Migraciones. Una vez que el interesado rellene los datos personales en lengua árabe, estos datos son trasladados a las fichas expuestas en las imágenes 7 y 8.

La característica que distingue este documento (en el idioma original de cada solicitante) es su adecuación a la lengua y cultura de cada uno de los solicitantes. De este modo se aprecia que en la ficha expuesta y, de forma concreta, en el apartado del estado civil de los solicitantes, las opciones son las siguientes:

Árabe	أعزب	متزوج	أرمل	مطلق	منفصل
Español	soltero	casado	viudo	divorciado	separado

La ausencia del estado alternativo de *convivencia* reflejado en la ficha de la imagen N.º 7 o de la ficha N.º 8, confirma la inferencia cultural en el proceso traductológico de términos propios de este ámbito. También, apoya la alternativa señalada en el párrafo anterior y que consiste en la eliminación de dichos términos en el trasvase del español al árabe.

Ejercicio 3:

Imagen 10

Ejercicio 4. Impreso de identificación del solicitante de protección internacional

IDENTIFICACIÓN DEL / DE LA SOLICITANTE

PRIMER APELLIDO: _____

NOMBRE: _____

SEGUNDO APELLIDO: _____

Fecha de nacimiento: _____ Localidad: _____

Pais: _____ Nacionalidad de origen: _____

Nacionalidad actual: _____

Sexo: Hombre Mujer

En este ejemplo, se maneja una ficha con los datos identificativos del solicitante. El problema planteado aquí se trata de la traducción del español al árabe del sexo del solicitante, ya que en la documentación oficial en lengua árabe la definición del sexo del interesado no se expresa del mismo modo que en español. Mientras que en la lengua española se utilizan los términos *hombre-mujer*, en árabe los términos empleados son *macho-hembra*. La resolución del conflicto del lenguaje de género se hará a través de la técnica de la adaptación como se puede comprobar.

Se puede decir que el conocimiento previo de los elementos culturales, en este caso, hará que el alumno/traductor justifique el uso de una expresión –quizá– poco adecuada desde la perspectiva de la cultura española y europea, puesto que en la sociedad árabe no existe reparo alguno en utilizar estos términos.

En definitiva, se puede decir que, del análisis de los ejemplos expuestos anteriormente, se deduce que las reflexiones expresadas en este trabajo son actuaciones necesarias para la consecución de los objetivos planteados en apartados anteriores.

4. PRINCIPALES CONCLUSIONES DEL TRABAJO

Los resultados de este trabajo se centran en las alternativas de traducción sugeridas en los casos expuestos en la atención a los inmigrantes, refugiados y solicitantes de asilo de procedencia árabe. La terminología que se ha empleado en la resolución de los problemas planteados en este campo desvela la preeminencia de los elementos culturales, sobre todo los religiosos, que influyen en dicho proceso. Esta conclusión nos hace recalcar la trascendencia de los conocimientos lingüísticos y culturales de los traductores e intérpretes en los SSPP y Organismos Oficiales, especialmente, en los casos que planteamos sobre la intervención de los traductores en los procesos relacionados con la cultura árabe y sus religiones. Con el fin de conseguir este objetivo, hemos recurrido a una estrategia necesaria en este tipo de procesos de traducción y que se resume en las destrezas y habilidades del traductor desde los conocimientos previos y la conjugación de los elementos culturales y lingüísticos con el fin de concluir con éxito el proceso de traducción.

En todo caso, podríamos afirmar que el éxito de la labor del traductor como mediador en el proceso del trasvase cultural, en los encargos de traducción en los SSPP, radica en el conocimiento bicultural y se manifiesta en la capacidad de este para tomar conciencia de lo que *se sabe* y lo que *se aprende*, tal como lo señala WITTE (2005: 55):

La capacidad de tomar conciencia crítica de lo que se «sabe» de forma inconsciente y de «aprender» conscientemente lo que no se «sabe» de la propia cultura y de otra(s) cultura(s), así como la capacidad de relacionar y contrastar dichas culturas con el fin de poder recibir y producir comportamientos de acuerdo con el objetivo de la comunicación y orientados a la situación comunicativa.

A modo de conclusión, se puede afirmar que los conocimientos lingüísticos y culturales del traductor/intérprete en los SSPP y los Organismos Oficiales adquieren cada vez más relevancia a raíz de las nuevas políticas de acogida a refugiados y solicitantes de asilo. Por este motivo, es labor de los docentes el desarrollo de las destrezas y habilidades del traductor/intérprete desde los conocimientos previos y la conjugación de los elementos culturales y lingüísticos con el fin de poder cumplir con la misión de llevar a cabo un acto de traducción eficaz.

Los resultados de esta de acción formativa ayudan a crear métodos de enseñanzas prácticas para fomentar una educación universitaria sin fronteras y desde la concienciación de la realidad social que rodea al alumnado. Asimismo, este modelo de estrategia de la enseñanza ayuda a la actualización del material docente utilizado en el aula aportando mayor interacción en el proceso de las EPD en las asignaturas de Traducción Especializada en la combinación lingüística español-árabe.

Por último, podríamos señalar que los soportes documentales originales contribuirán a la adquisición de las competencias transversales en la educación universitaria implicada en la resolución de la problemática del contexto social y cultural, creando en el alumno el compromiso con la sociedad y mejorando la calidad de la enseñanza universitaria.

5. BIBLIOGRAFÍA

ASENSIO, R. M. 2004. *Lenguajes de especialidad y traducción especializada. La traducción jurídica. In Manual de documentación y terminología para la traducción especializada* (pp. 49-72).

HURTADO ALBIR, A. 2001. *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*. Madrid: Editorial Cátedra.

NEWMARK, P. 2004. No literaria a la luz de la traducción literaria. *El diario de la traducción especializada*, 1, en: http://www.jostrans.org/issue01/art_newmark.php/

TANO, M. 2015. Consideraciones previas del análisis de necesidades en EFE para el alumnado de ingeniería. In *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 953-968). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Páginas web consultadas el 1 de noviembre 2018:

Portal del Ministerio de Trabajo, Migración y Seguridad Social – Secretaría de Estado de Migraciones Gobierno de España, en:

http://extranjeros.empleo.gob.es/es/ModelosSolicitudes/Mod_solicitudes2/index.html

<http://extranjeros.empleo.gob.es/es/ProteccionAsilo/index.html>

<http://extranjeros.empleo.gob.es/es/ProteccionAsilo/car/index.html>.

Página del Ministerio de Interior, Secretaría General Técnica:

<http://www.interior.gob.es/el-ministerio/funciones-y-estructura/secretaria-de-estado-de-seguridad/direccion-general-de-relaciones-internacionales-y-extranjeria>.

Normativa de Asilo y Apátridas– 2ª Edición:

<http://www.interior.gob.es/web/servicios-al-ciudadano/extranjeria/apatridas/normativa-basica-reguladora>.

Carlos SCHMIDT FOÓ y Iolanda NIEVES: «¿Existe el estrés positivo?: un estudio piloto en un programa de Español de Negocios»

IESE Business School
cschmidt@iese.edu
yn.iesebarcelona@gmail.com

Resumen. En el enfoque sociocultural y socio-constructivista se atiende, entre otras cuestiones, a la co-construcción de significado y conocimiento por parte de los alumnos y a los procesos a partir de los cuales se apropian de las interacciones y tareas. En estos procesos entran en juego, en constante influencia mutua, factores como las características de las tareas, las creencias y cognición de docentes y alumnos, y aspectos como la implicación, el estrés y el disfrute. En el programa de ENE de IESE Business School, un objetivo fundamental es procurar que la interacción que las tareas puedan generar sea favorable al desarrollo de las diferentes competencias y autonomía de los alumnos. Hemos observado, sin embargo, cierta dificultad para asegurar ese objetivo a partir de cierto grado de competencia. Este estudio piloto está dirigido a determinar si las medidas adoptadas están teniendo el efecto buscado.

Palabras clave. Español de negocios, aprendizaje basado en tareas, estrés positivo, apropiación y co-construcción de la tarea

Résumé. Dans l'approche socioculturelle et socioconstructiviste, la co-construction du sens et de la connaissance de la part des étudiants et les processus à partir desquels ils s'approprient les interactions et les tâches sont pris en charge, entre autres choses. Dans ces processus, des facteurs tels que les caractéristiques des tâches, les croyances et la cognition des enseignants et des étudiants, ainsi que des aspects tels que l'implication, le stress et la jouissance ont une influence mutuelle constante. Dans le programme ENE de l'IESE Business School, l'un des objectifs fondamentaux est de faire en sorte que l'interaction générée par les tâches soit propice au développement des différentes compétences et à l'autonomie des étudiants. Nous avons toutefois constaté quelques difficultés pour atteindre cet objectif à partir d'un certain degré de compétence. Cette étude pilote visait à déterminer si les mesures adoptées produisaient l'effet souhaité.

Mots-clés. Espagnol des affaires, apprentissage par tâches, stress positif, appropriation et co-construction de la tâche, compétences professionnelles

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo recoge los resultados y fundamentos del estudio que los autores presentaron en forma de comunicación en el XVI Encuentro Internacional del GERES.

Los autores de este estudio dirigimos, coordinamos e impartimos clase en la unidad *Business Spanish for Communication* (BSC) de la escuela de negocios IESE Business School. La unidad BSC ofrece e imparte el programa *Business Spanish Program* (BSP) a alumnos de la escuela cuya lengua materna no es el español. La gran mayoría de ellos son alumnos del MBA, entre los que están representadas una media de unas 55 nacionalidades en cada promoción.

El objetivo del programa BSP es doble: por un lado, impulsar el desarrollo de la capacidad de los alumnos para implementar en español sus diversas competencias profesionales y, de forma general, el de su capacidad de gestión y de liderazgo en esta lengua; por otro, y de forma paralela, favorecer el desarrollo de sus competencias académicas de forma que algunos de ellos, si lo desean, puedan seguir de forma efectiva asignaturas del segundo año del MBA impartidas en español.

La unidad BSC coparticipa de la misión general de la escuela (la formación de líderes que aspiran a ejercer una influencia positiva y duradera sobre las personas, las empresas y la sociedad) procurando que la capacidad de los alumnos para tener un impacto positivo a través de sus interacciones profesionales con los demás no se vea reducida sensiblemente cuando estas tienen lugar utilizando el español como medio de comunicación.

Con este objetivo presente, el sílabo del programa se centra en actividades de interacción oral cuyo diseño pretende ayudar a crear sucesivos contextos y situaciones en los que los alumnos tengan la oportunidad de desarrollar y mejorar de forma continuada sus habilidades. En este proceso deben encontrar su propia voz y estilo de comunicación, y ponerlos al servicio de objetivos cada vez más ambiciosos que ellos mismos y los profesores establecen de forma conjunta. De esta forma, su capacidad y seguridad para acometer y disfrutar de los desafíos que supone toda interacción va creando sucesivamente nuevas zonas de confort, y creando también de forma continua las que deberán ocupar a continuación.

El interés del programa BSP está centrado en la persona y en lo que ocurre cuando diferentes personas interactúan entre sí, y presta atención a todo ello tanto desde una perspectiva profesional como de proceso y experiencia de aprendizaje (personal y de lengua). En este sentido, y de forma que entendemos coherente con el planteamiento del programa, entre los diferentes fundamentos del mismo se incluye una especial atención a aspectos afectivos y emocionales del proceso y de la experiencia de aprendizaje. Un desarrollo de las bases teóricas de diferente naturaleza en las que se sustenta el programa puede consultarse en SCHMIDT (2016).

En el programa BSP se atiende de forma igualmente particular al hecho y al modo en que los aprendientes se apropian de las tareas que llevan a cabo de forma conjunta (BREEN, 1989; APPEL y LANTOLF, 1994; COUGHLAN y DUFF, 1994; DONATO, 1994, 2000; WANG, 1996; DOUGLAS, 2000; OHTA, 2000, 2001), a su corresponsabilidad en relación con aspectos de los procesos sociales y cognitivos a que esas tareas dan lugar y a las implicaciones metodológicas de todo ello. De esta forma, se promueve formas de implicación del alumno para conseguir que el desarrollo de cada tarea se dote de atributos que contribuyan a hacerlo interesante y fructífero. Entre las diferentes líneas de trabajo e investigación relacionadas con este punto se incluye la que fue objeto específico de la comunicación que se encuentra en el origen de este trabajo: el posible papel del estrés positivo como factor relevante en la configuración de esos atributos que entendemos deseables en el desarrollo de algunas tareas de interacción oral. Debemos, por supuesto, dirigir de forma paralela nuestra atención a la pregunta que subyace a este planteamiento y que da título a este artículo: ¿existe el estrés positivo.

En el siguiente apartado revisaremos el concepto de estrés y de otros conceptos cercanos desde una visión particularmente centrada en las condiciones para el aprendizaje. A continuación, detallaremos nuestros objetivos y preguntas de investigación, el diseño del estudio, el análisis de los datos obtenidos y la discusión de los resultados más relevantes para el propósito de este trabajo.

2. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1 Aproximación al concepto de estrés

SELYE (1936) definió estrés como la respuesta fisiológica del organismo ante cualquier estímulo desafiante o demandante, que precipita una reacción en el cerebro y activa una respuesta ante la misma. A partir de esta conceptualización estableció el “síndrome general de adaptación” y describió tres etapas: a) alarma de reacción: cuando el cuerpo detecta el estresor; b) adaptación: cuando el cuerpo reacciona ante el estresor y, c) agotamiento: cuando por su duración o intensidad empiezan a agotarse las defensas del cuerpo.

Desde la neurociencia (MARINA, 2012; MORA, 2017; BUENO, 2019) se sostiene que el cerebro está diseñado para aprender a lo largo de toda la vida gracias a que está dotado de unos mecanismos de plasticidad neuronal y sináptica que permiten su modificación gracias a las experiencias vividas, de manera que es capaz de adaptarse y readaptarse continuamente a las demandas del entorno. Es el cerebro el que detecta y determina si el estímulo con el que nos encontramos es estresante o no y, en el caso de que lo sea, activa la respuesta de estrés. En este sentido, el estrés es una respuesta fisiológica de nuestro organismo ante un estímulo amenazante. Nos prepara para huir o, por el contrario, para luchar -eleva el ritmo cardíaco, dilata los bronquios, aumenta la presión arterial, disminuye la digestión-, y su objetivo final es la supervivencia.

Investigaciones realizadas desde la neurociencia nos muestran que, cuando el cerebro detecta una amenaza, activa a través de la amígdala el eje hipotalámico-hipofisario-adrenal (HHA). Como consecuencia de ello, el hipotálamo produce una hormona (CRH u hormona liberadora de corticotropina) que activa la hipófisis, que a su vez empieza a producir otra hormona (ACTH u hormona adrenocorticotropa) que viaja por el torrente sanguíneo y activa las glándulas suprarrenales que liberan adrenalina, noradrenalina y cortisol, la llamada hormona del estrés (LUPIEN *et al.*, 2009).

2.2. Perspectivas sobre la conceptualización del estrés

Si damos un paso más allá de la definición desde un punto de vista fisiológico y de las etapas establecidas por SEYLE, algunos autores han conceptualizado el estrés según: a) el estímulo: entendiendo el estrés como la fuerza o el estímulo que actúa sobre el individuo y que da lugar a una respuesta de tensión; b) la respuesta: entendiendo estrés como la respuesta fisiológica o psicológica que manifiesta un individuo ante un estresor; y c) la relación estímulo-respuesta: conceptualizando así el estrés como una consecuencia de la interacción de los estímulos ambientales y la respuesta del individuo.

Desde la perspectiva de las teorías basadas en el estímulo (EVERLY, 1978, citado en GUERRERO BARONA, 1996), el estrés sería cualquier circunstancia que de forma inusual o extraordinaria exige del individuo un cambio en su modo de vida habitual (HOLMES y RAHE, 1967). En estas teorías el estrés se localiza fuera del individuo y los estresores se dividen en psicosociales y biológicos. Los primeros son estímulos ambientales externos y, dependiendo de la interpretación cognitiva que haga la persona, se pueden convertir en estrés o no (no todos los estudiantes se estresan ni se estresan igual ante un examen o ante la realización de una tarea); los segundos, los estresores biológicos, son aquellos que producen cambios bioquímicos y actúan directamente sobre el organismo causando o desencadenando la respuesta de estrés.

Según las teorías basadas en la respuesta, el término estrés se desdobra en eustrés y distrés. El eustrés se define como la respuesta positiva de adaptación ante las situaciones de peligro o amenaza; el distrés, en cambio, sería el fracaso a esta adaptación, fracaso que se manifiesta mediante sentimientos negativos (GUERRERO BARONA, 1996). Desde este enfoque, la atención está situada en los conceptos de estresor (aquello que produce la reacción), en la respuesta (cómo se manifiesta), y en la interpretación del estrés como motivador (eustrés) o como demanda excesiva (distrés).

El tercer grupo de teorías son las teorías interaccionales o transaccionales, que conceptualizan los estresores como demandas hechas por el ambiente interno o externo que afectan al equilibrio de una persona (a su bienestar físico y psicológico), requieren de una acción para restablecerlo (LAZARUS y COHEN, 1977). Prestaremos un poco más de atención a las teorías interaccionistas ya que en nuestro estudio, como veremos más adelante, los estudiantes interactúan con la tarea y sus compañeros, y es en esa relación en la que nos planteamos indagar la existencia de indicios de estrés positivo y de qué manera es percibido por los alumnos.

De acuerdo con LAZARUS y FOLKMAN (2000, 1991), el estrés es una relación particular entre el individuo y el entorno que amenaza o desborda sus recursos, y que pone en peligro su bienestar. Asimismo, se relaciona también estrechamente con las estrategias de afrontamiento que se tienen y las emociones experimentadas tras la valoración del evento.

Esta relación se inicia cuando ante una situación, la primera reacción del individuo es la evaluación del evento para después identificar los recursos sociales y culturales a su disposición (ANTONOVSKY y KATS, 1967; LAZARUS y COHEN, 1977; FOLEY y COHEN, 1984). En esta primera evaluación, las personas (estudiantes en nuestro caso) valoran si el evento es una amenaza y después, si esta es positiva (eustrés), y por lo tanto controlable, o negativa, (distrés), y por consiguiente desbordante. Una segunda valoración lleva a pensar en aquello que pueden hacer para afrontarla, qué recursos y referencias tienen y, finalmente, a seleccionar e implementar una estrategia (entendiendo por estrategia la acción, independientemente de la eficacia de los resultados).

El conjunto de respuestas, desde la perspectiva de LAZARUS y FOLKMAN (1986), se clasifican en dos tipos: centradas en el problema, con el objetivo de intentar manejar o solucionar la situación causante del estrés, y centradas en la emoción, a fin de intentar regular la respuesta emocional que aparece como consecuencia del estrés.

Este modelo interaccional establece que la relación de la persona con su entorno se ve mediatizada por un proceso de valoración de las demandas del entorno (entrada) y de los recursos internos necesarios para enfrentar esas demandas. Se trata de un proceso que conduce necesariamente a una estrategia para responder a esta demanda (salida). Desde esta perspectiva, la relación de la persona con el entorno se produce través de tres elementos principales: la situación estresante, la interpretación del acontecimiento que hace el individuo, y la activación como respuesta a la amenaza.

La valoración mencionada del acontecimiento potencialmente estresante y de los recursos de que se dispone para enfrentarlo puede generar tres tipos de reacciones (LAZARUS Y FOLKMAN, 1986): a) neutra, cuando los acontecimientos no implican al individuo, ni este se siente obligado a actuar; b) positiva, cuando los acontecimientos son evaluados como favorables para mantener el equilibrio y se dispone de los recursos necesarios para actuar y c) negativa, cuando los acontecimientos son considerados como falta de algo, amenaza, o con emociones negativas (miedo, ira, resentimiento, etc.). En esta situación, las

personas interpretan que sus recursos se encuentran desbordados y eso provoca un desequilibrio.

Cuando no existe equilibrio entre los acontecimientos considerados estresantes y los recursos de que dispone la persona para enfrentarlos se desencadena el estrés, que obliga a la persona a utilizar diferentes estrategias para afrontarlo. La manera de enfrentarlo es un conjunto de respuestas, cognitivas o conductuales, que se ponen en juego con el objetivo de gestionar, reducir o neutralizar la situación estresante.

Según LUPIEN, el cerebro es un detector de amenazas, de información amenazante. Y cada vez que nuestro cerebro detecta algo que supone una amenaza generará hormonas del estrés para aportarnos la energía necesaria. El equipo de LUPIEN, tras 30 años de investigación científica, ha evidenciado a través de numerosas investigaciones que hay cuatro características para determinar si una situación es estresante: a) la novedad. Lo que nos pasa debe ser algo nuevo, algo que no nos haya ocurrido nunca; b) la impredecibilidad. Lo que ocurre debe ser impredecible, es una situación inesperada para nuestra persona; c) la sensación de descontrol. No podemos controlar la situación, porque no tenemos herramientas para hacerlo, o bien porque no sabemos cómo; d) la amenaza, real, física o ficticia. No es necesario que estén presentes las cuatro, pero cuántas más se cumplan mayor será el estrés. Una situación en la que se dan una o más de una de estas características el cerebro libera cortisol y provoca una reacción de estrés.

A modo de resumen de este apartado, como se ha expuesto, existen distintas formas de definir el estrés ponen énfasis en diferentes aspectos. Unas subrayan las respuestas fisiológicas. Otras se centran en factores externos generadores de reacciones psicológicas y conductuales. También hay concepciones que enfatizan las valoraciones cognitivas que realizan las personas respecto de un evento estimando factores tanto internos como externos, así como las perspectivas que consideran el estrés como una relación dinámica entre la persona y el ambiente.

Al mismo tiempo se establecen diferencias entre distrés y eustrés. El distrés puede ser fuente de un desequilibrio emocional, cognitivo o conductual, así como de alteraciones psicósomáticas; mientras, el eustrés se asocia con el bienestar físico, mental y emocional. El eustrés es un motivador que garantiza tanto la energía como la atención dirigidos a llevar a cabo cualquier tipo de tarea, aunque un exceso puede convertirlo en lo opuesto.

A efectos de este trabajo y para poder hacer más adelante una propuesta más concreta de lo que entendemos por estrés, partiremos de la concepción de estrés como a) la respuesta fisiológica del organismo ante cualquier estímulo desafiante o demandante, que precipita una reacción en el cerebro que segrega cortisol y otros neurotransmisores y que activa una respuesta; b) la relación de la persona con el entorno a través de la situación estresante (entendida como la concibe LUPIEN), la interpretación del acontecimiento que hace el individuo, y la activación como respuesta a la amenaza; y c) la diferencia entre distrés y eustrés, poniendo atención al eustrés como el estrés positivo que motiva y favorece tanto energía como atención dirigidos a llevar a cabo cualquier tipo de tarea.

2.3. El estrés positivo

Tal y como hemos mencionado, el estrés positivo es la adecuada motivación necesaria para culminar con éxito una prueba o situación complicada y se genera ante un reto o un desafío, que produce una sensación de logro y control (FERNÁNDEZ, 2008: 166, citado en HERNÁNDEZ-VARGAS, 2008). El estrés positivo, o eustrés, conlleva actividades excitantes y agradables. Cuando el estrés es manejable y la persona tiene capacidad para

manejarlo, el estrés positivo tiende a incrementar la productividad de las personas (WALKER *et al*, 2003).

Según algunos autores, el estrés positivo pone al cerebro en guardia, prepara al cuerpo para la acción defensiva, el sistema nervioso se despierta y las hormonas se liberan para activar los sentidos (FERNÁNDEZ, 2008). Cuando el cerebro está en una situación de estrés, además de cortisol segrega dopamina, un neurotransmisor relacionado con la recompensa, la emoción, la memoria y el aprendizaje (GIBBS, NAUDTS, SPENCER y DAVID, 2007).

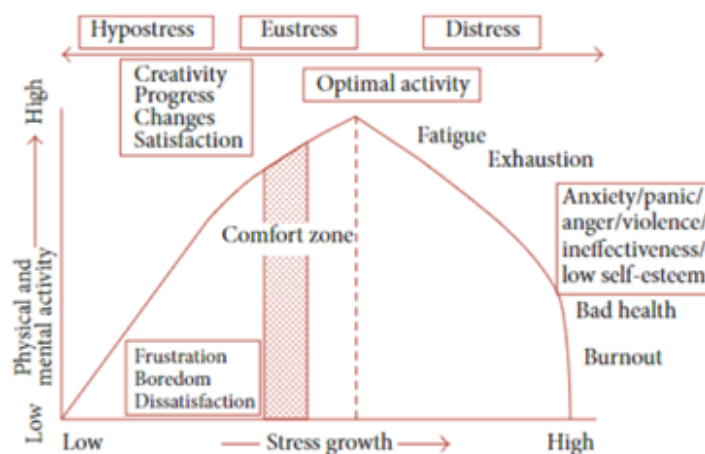
Cuando los cambios que se producen en la persona ante la demanda externa se originan armónicamente, activando respuestas adecuadas al estímulo, se promueve el desarrollo y funcionamiento del organismo, así como también su adaptación al medio. En este caso, el individuo interactúa con los estímulos estresantes manteniendo su mente abierta y creativa, manifiesta bienestar y equilibrio, desarrollando su talento individual, su imaginación y su iniciativa.

2.4. Estrés positivo y aprendizaje

Como hemos expuesto, el eustrés o estrés positivo hace referencia a situaciones y experiencias en las cuales el estrés tiene resultados y consecuencias positivas debido a que produce la estimulación y activación suficientes que permiten a las personas lograr en su actividad unos resultados satisfactorios con costos personales razonables. La consideración de que determinados niveles de estrés son positivos para el aprendizaje, como expresa RUBIO-ALCALÁ (2004), parte en gran medida de la ley de Yerkes-Dodson (YERKES y DODSON, 1908) que se recoge principalmente en dos postulados: a) para cualquier tarea hay un nivel óptimo de activación, manifestado en una curva en forma de U invertida que relaciona rendimiento y ansiedad; b) el nivel óptimo de activación está inversamente relacionado con el nivel de dificultad de la tarea, tal y como se puede apreciar en la Figura 1.

Figura 1

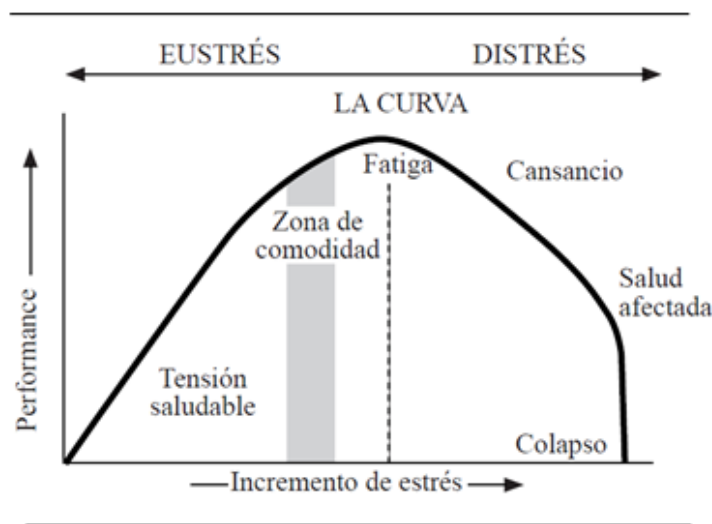
Ley de Yerkes-Dodson (1908), en RAPOLIENÉ, RAZBADAUSKAS y JURGELÉNAS (2015)



En líneas generales, tal y como podemos observar en el gráfico, una ansiedad excesiva afecta negativamente al rendimiento, y el rendimiento se optimiza a medida que aumenta la activación hasta llegar a un punto máximo, a partir del cual cualquier incremento o activación en exceso pone al organismo en el umbral de fracaso adaptativo. De ese

modo, habría un punto crítico a partir del cual los incrementos de ansiedad resultarían disfuncionales.

GOLEMAN (2012) hace una revisión de la ley de Yerkes-Dodson y propone un planteamiento considerando tres estados principales: desvinculación, flujo y sobrecarga. La desvinculación se manifiesta en individuos que muestran una falta de implicación, carecen de interés por el tema y a los que les aburre la tarea a realizar. El aburrimiento y la desvinculación activan una cantidad muy pequeña de hormonas del estrés segregadas por el eje hipotalámico-hipofisario-suprarrenal, con lo que el rendimiento se resiente (hipoestrés). Para pasar del aburrimiento a la zona óptima de la curva del rendimiento, el cerebro empieza a segregar cada vez mayor cantidad de hormonas del estrés, lo que favorece la entrada a la zona de tensión saludable, a la franja del estrés bueno (eustrés) al mismo tiempo que se reactiva el rendimiento. Este estrés positivo, junto con la liberación de otras hormonas beneficiosas como la dopamina, estimula y genera la vinculación, el entusiasmo y la motivación al mismo tiempo que moviliza la cantidad adecuada de hormonas del estrés (cortisol y adrenalina) para realizar la actividad de forma eficiente.

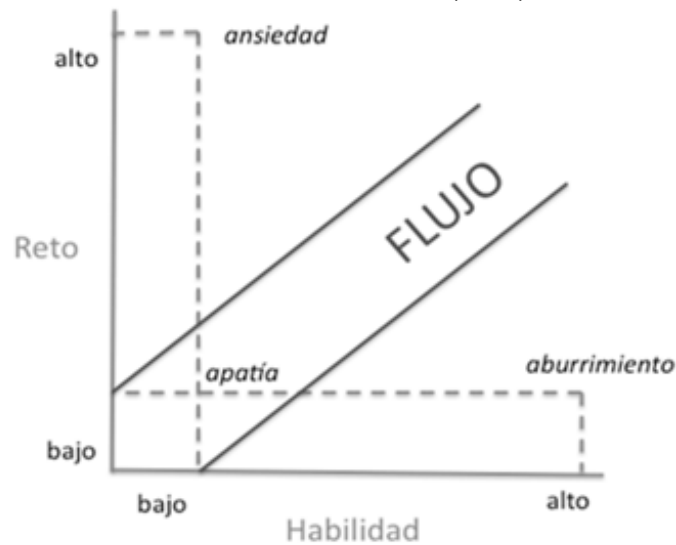


Adaptado de: Nixon, P:Practitioner, 1979

Cuando nos sentimos más motivados y vinculados, el estrés positivo nos sitúa en la zona óptima, donde funcionamos en plenitud de condiciones, somos más productivos, mostramos mayor grado de creatividad y vamos directos a la resolución del problema motivados por el interés y la curiosidad. Este estado corresponde al punto ideal del arco Yerkes-Dodson, a la zona de rendimiento óptimo denominada flujo. El estado de flujo representa el punto de máximo rendimiento de las emociones al servicio del aprendizaje. Permite canalizar las emociones positivas para realizar una tarea con energía, generando un estado de concentración y un estado de alegría espontánea, tal y como se aprecia en la Figura 2.

Figura 2

Teoría del flujo. Estado de flujo como equilibrio entre el reto y la habilidad. Adaptado de CSIKSZENTMIHALYI (1975).



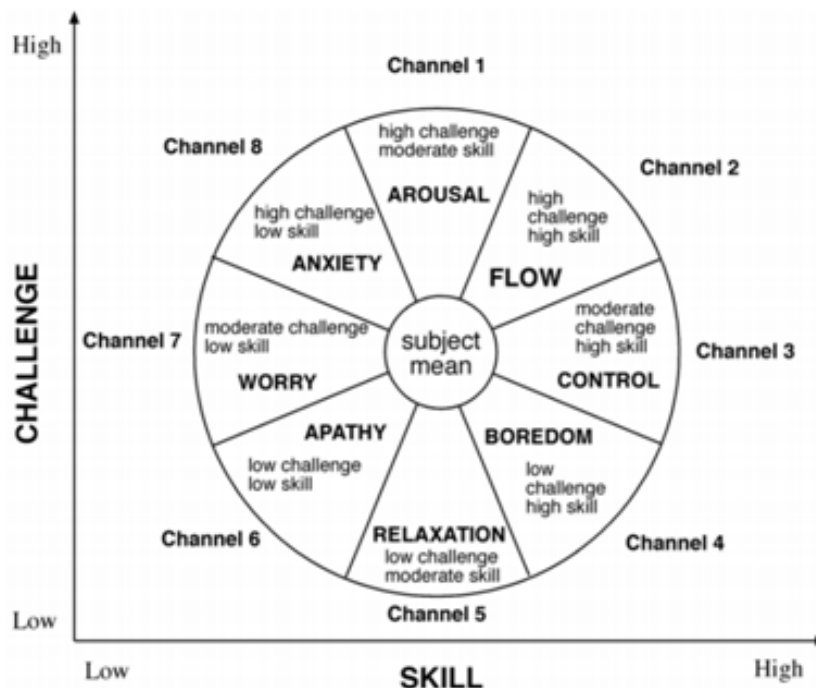
CSIKSZENTMIHALYI (1998) describe el flujo como “la sensación de que las propias habilidades son adecuadas para enfrentarse con los desafíos que se nos presentan, una actividad dirigida hacia unas metas y regulada por normas que, además, nos ofrece unas pistas claras para saber si lo estamos haciendo bien. La concentración es tan intensa que no se puede prestar atención a cosas irrelevantes (...). La conciencia de sí mismo desaparece, y el sentido del tiempo se distorsiona” (1998: 115). El estado de flujo, en sí mismo y tal como lo plantea este autor, no obstante, no es objeto central de este trabajo, aunque haremos referencia al mismo.

En este Modelo del Reto Óptimo, como lo denomina, se combinan el nivel de dificultad de la tarea y las habilidades de las que dispone la persona para resolver la situación problemática. La activación motivacional depende de la novedad o interés intrínseco de la tarea y de su correspondencia con los recursos personales de los que se dispone para afrontar la situación en un equilibrio entre la competencia de la persona y el reto que implica la tarea.

Según CSIKSZENTMIHALYI, la experiencia de flujo precisa de un equilibrio óptimo entre los retos percibidos y las habilidades de la persona. Cuando no existe ese equilibrio, aparecen dos situaciones: por un lado, si los desafíos superan las competencias personales, se produce un estado de estrés y ansiedad por exceso de dificultad; por otro, si las habilidades superan demasiado los desafíos colocados, el individuo se aburre y está poco motivado.

Este equilibrio se aprecia también en la propuesta de autores como MASSIMINI y CARLI (1988) o WHALEN (1997), citado en ABIO (2006), donde aparece otro modelo de “canal de flujo” en la zona de equilibrio óptimo entre los factores de las habilidades del sujeto y la percepción de desafío para llevar a cabo la tarea.

Figura 3
Teoría de flujo. MASSIMINI y CARLI (1988)



Una vez sobrepasada esa zona óptima hay un punto de inflexión donde el cerebro empieza a segregar demasiadas hormonas del estrés, hecho que empieza a afectar la capacidad de trabajar innovar, escuchar y planificar de un modo eficaz. Tal y como explica GOLEMAN (2012), este punto corresponde al estado de sobrecarga y se caracteriza no sólo por la interferencia en el rendimiento, sino también por provocar desequilibrios de los sistemas inmunitario y nervioso, afectar el pensamiento, originar reacciones rígidas e inflexibles, reducir la capacidad de adaptación a nuevas situaciones, impedir la concentración, fomentar la distracción y afectar los procesos atencionales (2012: 61).

Cierto nivel de estrés es beneficioso porque activa circuitos cerebrales que controlan la atención, la memoria y evitan el aburrimiento. Sin embargo, el mantenimiento del estado de sobrecarga sostenido en el tiempo afecta de forma negativa y significativa a las funciones ejecutivas y al hipocampo, que es determinante para el aprendizaje, ya que es ahí donde los recuerdos elaborados pasan de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo, lo que le permite a uno evocar y recordar los aprendizajes. El estrés sostenido en el tiempo puede provocar ansiedad o agotamiento (SAPOLSKY, 2015).

2.5. Otros autores y perspectivas sobre el estrés

Algunos autores comparten la visión de que cierto grado de tensión es beneficioso para el aprendizaje, pues puede ayudar a las personas a invertir esfuerzo extra para obtener un mejor rendimiento. En esta misma línea de pensamiento, MACINTYRE y GARDNER (1994) afirman que el sentimiento de ansiedad llega a niveles debilitadores solo cuando los estudiantes ansiosos empiezan a auto-desaprobarse y a tener pensamientos negativos que desvirtúan la concentración y dispersan el esfuerzo mental que, normalmente, debería invertirse en el aprendizaje de la lengua.

Otros estudios están en desacuerdo con la clasificación del estrés (y de la ansiedad) como algo bueno o malo. BERNSTEIN (2010), citado en COLLAZO (2011), es uno de los

autores que defiende la no existencia del estrés beneficioso y defiende que cuando se habla de estrés bueno, a lo que realmente se hace referencia es a la estimulación, y que esta es beneficiosa, pues nos motiva y nos mantiene enfocados y comprometidos. Para este autor, no obstante, el estrés, en cualquier medida, disminuye el rendimiento.

ROGER y NAJARIAN (1998) y ROGER, GARCÍA DE LA BANDA, LEE y OLASON (2001), cuyas posiciones apoyan la idea de que no hay estrés beneficioso, defienden que el estrés se relaciona fundamentalmente con la actividad cognitiva, que corresponde a un proceso cognitivo subjetivo que lleva el individuo a percibir los eventos de la vida como amenazantes o estresantes. Según estos autores, el estrés (y también la ansiedad) surge cuando la atención queda atrapada en una continua preocupación emocional. La respuesta de lucha o huida que el cerebro pone en marcha ante una situación de peligro real es un proceso completamente natural y necesario, pero si se continúa reaccionando de la misma manera cuando ya ha desaparecido la amenaza es perjudicial. A partir de esta idea, ROGER *et al.* (2001) sugieren que la activación cerebral provocada por la preocupación y malestar emocional (estrés) como resultado del pensamiento rumiante es siempre desadaptativa.

En otra línea de aportaciones en este campo de estudios, mencionamos a algunos autores que se han centrado en analizar cómo las actividades de interacción oral, algunas conductas del profesorado, la corrección del error, la complejidad de las tareas, las distribuciones de clase, y la presentación de trabajos orales, son factores que pueden generar altos grados de estrés y ansiedad (HORWITZ, 2001; WOODROW, 2006; GKONOU, 2013). Autores como OXFORD (1999), FRANTZEN y MAGNAN (2005), EWALD (2007), YAN y HORWITZ (2008) y TALLON (2009) citados en GKONOU (2013), han señalado el perfil del profesorado que más se relaciona con bajos índices de ansiedad y aquellos comportamientos que parecen incrementarla, tales como la falta de apoyo o las formas de entender y tratar del error. Autores como BECK y EMERY (1985), GREGERSEN y HORWITZ (2002), MARCOS-LLINÁS y JUAN-GARAU (2009) o PARK y FRENCH (2013), citado en RIQUELME-MELLA (2015), se han ocupado de analizar los efectos que puede tener la ansiedad sobre el rendimiento, señalando que los alumnos que se sienten ansiosos en las clases se ven afectados en sus procesos cognitivos y manifiestan agotamiento y bloqueos mentales que tienen un impacto en el rendimiento. Ser conscientes de las decisiones que los docentes tomamos en el aula para implicar a los estudiantes en actividades de aprendizaje que se relacionan con el incremento de liberación de dopamina puede favorecer que los discentes respondan no solamente con placer, sino también con el incremento de atención, memoria y motivación (STORM y TECOTT, 2005: 54).

Antes de detallar nuestros objetivos, nuestras preguntas de investigación, cómo se llevó a cabo el diseño del estudio y sus resultados más relevantes para el propósito de este trabajo, creemos conveniente recoger las ideas anteriormente mencionadas para perfilar, a efectos de este trabajo, nuestra aproximación al concepto de estrés y al de estrés positivo.

Consideramos que el estrés consiste en un fenómeno con una doble naturaleza: a) es una respuesta fisiológica del organismo ante cualquier estímulo desafiante o demandante, que precipita una reacción en el cerebro que se activa a través de la amígdala, el eje hipotalámico-hipofisario-adrenal; este, a su vez, activa la hipófisis, que empieza a producir otra hormona a lo largo del torrente sanguíneo y activa las glándulas suprarrenales que liberan adrenalina, noradrenalina y cortisol, y que activa una respuesta; y b) es la relación de la persona con el entorno a través de la situación estresante (situación con características como la novedad, la impredecibilidad, la sensación de descontrol y la

amenaza), la interpretación del acontecimiento que hace el individuo, y la activación (cerebral, emocional, cognitiva, estratégica, de recursos...) como respuesta a la amenaza.

El estrés positivo, por su parte, presenta asimismo esta doble naturaleza: a) es una respuesta fisiológica, cognitiva y actitudinal que, mediante la liberación de hormonas como la dopamina, estimula y genera la vinculación, el entusiasmo y la motivación al mismo tiempo que moviliza la cantidad adecuada de hormonas del estrés, para realizar la actividad de forma eficiente; y b) es la capacidad de activar los recursos disponibles para encarar una situación con una respuesta estratégica (independientemente de que esa respuesta sea luego efectiva o no).

En este estudio, como expondremos más adelante, hemos plasmado estos conceptos de vínculo, entusiasmo y motivación en las variables que hemos denominado disfrute e implicación. Cuando nos sentimos más motivados y vinculados, el estrés positivo nos sitúa en la zona óptima, donde funcionamos en plenitud de condiciones, somos más productivos, mostramos mayor grado de creatividad y vamos directos a la resolución del problema motivados por el interés y la curiosidad.

3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Como hemos indicado, nos planteamos el posible papel del estrés positivo como factor con un potencial impacto favorable en el desarrollo de determinadas tareas de interacción oral del programa BSP. Aspiramos, de modo general, a encontrar indicios de ese impacto o de la falta de él a través de un estudio que pudiera apoyar o cuestionar la impresión meramente subjetiva que hasta entonces nos habíamos forjado a través de la experiencia directa en el aula.

Así, nuestra pregunta de investigación principal es la siguiente: ¿Es el estrés positivo un factor de potencial impacto favorable en el desarrollo de determinadas tareas de interacción oral del programa BSP?

Para responder a esta pregunta, nos planteamos la respuesta previa a cuatro preguntas adicionales. Estas preguntas de investigación adicionales, concretamente, se encaminaron a establecer los siguientes aspectos:

- a) ¿Los alumnos perciben correspondencia entre la exigencia que la tarea impone sobre sus habilidades de L2 y sus habilidades profesionales con una percepción equivalente respecto al grado de utilidad de la tarea para el desarrollo de ambos tipos de competencias?
- b) ¿Hay indicios de estrés positivo, en los términos establecidos en este trabajo, en el desarrollo de las tareas de interacción oral consideradas?
- c) ¿Ese estrés, en el caso de que el estudio apoye su posible presencia, varía en función del nivel de los alumnos en el programa, de su género o del papel que asumen en la tarea?
- d) ¿Puede jugar ese estrés, en el caso en que pueda confirmarse su presencia, un papel relevante en algún tipo de planteamiento metodológico?

En cualquier caso, los resultados de este estudio deben entenderse como referidos exclusivamente a los sujetos de la muestra, y no se pueden extrapolar al conjunto de la población.

4. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio, de naturaleza cuantitativa, implicó a un total de 59 alumnos del programa repartidos en 6 niveles que cubren desde un A2.2 hasta un B2.2 del Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas (MCER). Todos los alumnos son participantes en un programa MBA y su media de edad es de unos 28 años; de los 59 sujetos, 45 son varones, 11 son mujeres y 3 no facilitaron esta información. Los datos para este estudio se generaron a partir de un cuestionario en el que preguntamos a los alumnos una serie de cuestiones relacionadas con la realización de una tarea que acababan de llevar a cabo de forma simultánea en todos los grupos.

La tarea consistió en una simulación de una entrevista laboral en la que, aunque los alumnos debían prestar atención a unas cuestiones concretas y, en principio, implicaban cierta dificultad de gestión, su margen de libertad para enfocar la interacción era amplio. Se diseñaron dos versiones de esta tarea; se pretendió que una de ellas, en relación con la otra, supusiera un desafío y una potencialmente mayor fuente de estrés para los alumnos. Los profesores de cada grupo decidieron qué pareja concreta de alumnos llevaba a cabo una u otra de las versiones, así como el papel (entrevistador o entrevistado) que iban a asumir. Todos los niveles implicados en el estudio llevaron a cabo la misma tarea con las mismas versiones, sin ningún tipo de adaptación. Los profesores no dieron instrucciones concretas a fin de no mediar entre el alumno y su interpretación de la situación tal como estaba planteada en el material. Los alumnos de niveles más altos estaban más habituados a este tipo de tarea, y ya habían realizado un alto número de ellas. La redacción y el planteamiento de la actividad se establecieron teniendo presente un alumno del programa en niveles correspondientes a un nivel B1 del MCER.

Los alumnos respondieron la encuesta inmediatamente después de haber realizado la tarea. Las preguntas de la encuesta fueron estructuradas como preguntas de escala de Likert con el fin de determinar el grado de acuerdo o desacuerdo de los encuestados con las cuestiones planteadas y de permitir un análisis estadístico inferencial de los resultados.

En la encuesta se preguntó a los alumnos sobre a) su percepción respecto al grado de exigencia y utilidad de la tarea para el desarrollo de la L2 (específicamente, gramática y vocabulario), b) su percepción respecto al grado de exigencia y utilidad de la tarea para el desarrollo de una serie de habilidades profesionales y c) aspectos relacionados con la gestión de las emociones y aspectos afectivos relacionados con el proceso de aprendizaje (que concretamos en el grado de implicación, disfrute y estrés experimentado en la realización de la tarea).

Cabe señalar que llevamos a cabo el estudio con la idea de no interferir en la idea que cada alumno tenía en ese momento de la naturaleza de cada uno de los conceptos incluidos en la encuesta. Partimos de la base de que se trata de alumnos que compartían desde hace meses una intensa actividad formativa en la misma escuela y que cabía asumir cierto entendimiento mínimo común respecto a esa naturaleza, habida cuenta además de que la mayoría de esos conceptos habían sido y estaban siendo objeto de reflexión, estudio y trabajo explícito en el MBA. Las cinco habilidades profesionales, por otro lado, se corresponden con algunos de los aspectos que reciben asimismo una especial atención en las actividades de interacción oral del programa BSP.

Los análisis se llevaron a cabo con la versión 24 del programa IBM SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*). El estudio maneja un total de 26 variables (Tabla 1): 21 variables continuas, 2 ordinales y 3 nominales dicotómicas.

Los datos fueron obtenidos a través de un cuestionario compuesto por ítems de escala de Likert de 1 a 10 puntos. Las variables V3, V6, V12 y V18 son resultado de la combinación de otras, y corresponden a la unión, por un lado, de las dos competencias lingüísticas (gramática y vocabulario) y, por otro, de las cinco competencias profesionales (habilidades interpersonales, de gestión de personas, de resolución de problemas, de toma de decisiones y de inteligencia emocional).

Tabla 1
Variables empleadas en el estudio

	Habilidades en L2	Habilidades profesionales
Percepción del grado de exigencia de la actividad sobre las habilidades del alumno	Exigencia de la actividad sobre habilidades de L2: V1. Exigencia sobre Vocabulario de L2. V2. Exigencia sobre Gramática de L2. V3. Exigencia sobre Global de L2 (variable resultado de la combinación de las dos anteriores; alpha de Cronbach: .850).	Exigencia de la actividad sobre habilidades profesionales: V7. Exigencia sobre Habilidades interpersonales. V8. Exigencia sobre Gestión de personas. V9. Exigencia sobre Resolución de problemas. V10. Exigencia sobre Toma de decisiones. V11. Exigencia sobre Inteligencia emocional. V12. Exigencia sobre Global de habilidades profesionales (variable resultado de la combinación de las cinco anteriores; alpha de Cronbach: .889).
Percepción del grado de utilidad de la actividad para contribuir al desarrollo de las habilidades del alumno	Utilidad de la actividad para el desarrollo de la competencia en L2: V4. Utilidad para Vocabulario de L2. V5. Utilidad para Gramática de L2. V6. Utilidad para Global de L2 (variable resultado de la combinación de las dos anteriores; alpha de Cronbach: .847).	Utilidad de la actividad para el desarrollo de la capacidad de implementar en L2 una serie de habilidades profesionales: V13. Utilidad para Habilidades interpersonales. V14. Utilidad para Gestión de personas. V15. Utilidad para Resolución de problemas. V16. Utilidad para Toma de decisiones. V17. Utilidad para Inteligencia emocional. V18. Utilidad para Global de habilidades profesionales (variable resultado de la combinación de las cinco anteriores; alpha de Cronbach: .899).
Otras variables continuas	V19. Grado de Estrés generado por la actividad. V20. Grado de Disfrute durante la actividad. V21. Grado de Implicación en la actividad.	
Variables ordinales	V22. Nivel en el programa BSP. V23. Nivel MCER (A2, B1, B2).	
Variables nominales	V24. Papel en la actividad (entrevistador o entrevistado). V25. Versión de la actividad (versión 1 o versión 2). V26. Género del sujeto / alumno (varón, mujer)	

Así, y como se puede observar en la Tabla 1, los constructos a los que las variables V3, V6, V12 y V18 hacen referencia no formaron parte directa del cuestionario, sino que son el resultado de la agrupación de las puntuaciones de otras variables. Para verificar que los elementos que las constituyen pueden estar midiendo un mismo constructo, como se pretende, se llevó a cabo el cálculo de la medida de la consistencia interna de los elementos que constituyen esos constructos (es decir, de las variables que se combinan para dar lugar a ellos) mediante el coeficiente alpha de Cronbach. Los resultados aparecen consignados en la Tabla 2. Al tratarse de valores por encima de .8 pueden considerarse todos ellos buenos (GEORGE y MALLERY, 2003), lo que permite defender

su inclusión en este estudio como han sido concebidos. Aspectos como un insuficiente tamaño de la muestra han limitado la posibilidad de recurrir adicionalmente a un análisis factorial confirmatorio o exploratorio.

Tabla 2
Valores de alpha de Cronbach

Alpha de Cronbach	Habilidades de L2	Habilidades profesionales
Variables de medida de percepción de exigencia de la actividad sobre este tipo de habilidades	.850	.889
Variables de medida de percepción de utilidad de la actividad para el desarrollo de este tipo de habilidades	.847	.899

El análisis de correlaciones se llevó a cabo mediante correlaciones de Spearman. La posibilidad de utilizar la versión paramétrica de esta prueba, correlaciones de Pearson, se descartó una vez comprobado que la distribución de los datos de buena parte de las variables continuas no cumplía con el criterio de la curva de normalidad. Por el mismo motivo, se recurrió al test U de Mann-Whitney en lugar del test T de Student para determinar si había diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones otorgadas a las diferentes variables por parte de los alumnos atendiendo a aspectos como su género, el papel adoptado en la entrevista (entrevistador o entrevistado) o la versión de la entrevista realizada. Como ya hemos adelantado, no se constataron diferencias en este sentido.

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este apartado recogeremos, presentaremos y comentaremos los principales resultados obtenidos mediante el análisis de los datos. Nos centraremos en el análisis y discusión de los resultados obtenidos en las pruebas de correlaciones, que constituyen el instrumento esencial para dar respuesta a las principales preguntas planteadas. Nos ocuparemos primero de los resultados respecto a todos los niveles del programa incluidos en el estudio en su conjunto y, a continuación, lo haremos concentrándonos en los que se corresponden respecto a sus contenidos lingüísticos con los niveles A2, B1 y B2 del MCER. En cada caso, discutiremos a) la relación entre percepción de exigencia y de utilidad en relación con las habilidades lingüísticas (gramática y vocabulario), b) la relación entre percepción de exigencia y de utilidad en relación con las habilidades profesionales, c) la relación entre las variables de estrés, implicación y disfrute percibido en la realización de la tarea y d) la relación entre todas ellas.

La escala empleada para determinar la fuerza de la correlación fue la siguiente: entre 0 y 0.25, correlación escasa o nula; entre 0.25 y 0.50, débil; entre 0.51 y 0.75 moderada; entre 0.76 y 0.99 fuerte, y 1, perfecta. Es importante hacer notar que se trata de una escala exigente, y que en la literatura revisada no es inusual, partiendo de la propuesta de COHEN (1988), considerar un efecto fuerte a partir de 0.50. Optamos por una escala de mayor exigencia con el objetivo de contrarrestar parcialmente algunos de los límites de este estudio, como el hecho de que los constructos incluidos en el cuestionario no están consensuados con los participantes o la utilización de pruebas de naturaleza no

paramétrica. Los lectores interesados en una referencia para la elección de medidas de magnitud del efecto en función del diseño de investigación empleado pueden consultar DOMÍNGUEZ-LARA (2017). Todos los datos que comentaremos en este análisis corresponden a resultados estadísticamente significativos. Todas las correlaciones comentadas son de naturaleza positiva a menos que se indique lo contrario. Una correlación positiva entre dos variables indica que los valores de una de ellas suben o bajan cuando suben o bajan los de la otra; una correlación negativa o inversa, por su parte, indica que los valores de una de las variables suben cuando bajan los de la otra, y que bajan cuando los de la segunda suben.

5.1 Resultados respecto a los niveles A2, B1 y B2 en su conjunto

El análisis de los datos muestra una correlación moderada (.518) entre la exigencia de la actividad sobre la competencia en L2 del alumno (vocabulario y gramática) y la percepción del grado de utilidad de la actividad para su desarrollo; así como una correlación moderada casi fuerte (.722) entre la exigencia de la actividad sobre el conjunto de las habilidades profesionales del alumno contempladas en este estudio y la percepción del grado de utilidad de la actividad para su desarrollo (Tabla 3). Se recogen correlaciones entre la exigencia sobre habilidades de la L2 y habilidades profesionales, pero muy débiles (.285), del mismo modo que entre la utilidad para el desarrollo de unas y otras (.300)

Entre las habilidades de L2, la de gramática presenta mayor fuerza de correlación que la de vocabulario entre percepción de exigencia y de utilidad para su desarrollo, y es de hecho la única que muestra de forma autónoma esa correlación moderada (.551 frente a una débil correlación de .446 en el caso del vocabulario). Entre las profesionales, todas las habilidades contempladas presentan una correlación al menos moderada entre exigencia y utilidad percibida: habilidades interpersonales (.528), gestión de personas (.523), resolución de problemas (.675), toma de decisiones (.760) e inteligencia emocional (.676).

Tabla 3

Coeficiente de Correlación Rho de Spearman entre habilidades profesionales y de L2 del conjunto de niveles (A2-B2) del programa

	Exigencia sobre Global de Habilidades de L2	Exigencia sobre Vocabulario L2	Exigencia sobre Gramática L2	Exigencia sobre Global de Habilidades profesionales	Grado de exigencia sobre habilidades Interpersonales	Grado de exigencia sobre Gestión de Personas	Grado de exigencia sobre Resolución de Problemas	Grado de exigencia sobre Toma de Decisiones	Grado de exigencia sobre Inteligencia Emocional
Utilidad para Global de Habilidades de L2	.518**	.447**	.497**	.257	.305*	.307*	.230	.128	.173
Utilidad para Vocabulario de L2	.511**	.446**	.467**	.309*	.355**	.352**	.232	.227	.243
Utilidad para Gramática de L2	.506**	.377**	.551**	.174	.228	.203	.178	.011	.139
Utilidad para Global de Habilidades profesionales	.343**	.325*	.284*	.722**	.467**	.467**	.467**	.467**	.467**
Utilidad para Hab. Interpersonales	.383**	.400**	.305*	.442**	.528**	.456**	.348**	.321*	.340**
Utilidad para Gestión de Personas	.341**	.300**	.299*	.665**	.461**	.687**	.598**	.574**	.468**
Utilidad para Resolución de Problemas	.249	.217	.223	.667**	.432**	.597**	.675**	.643**	.510**
Utilidad para Toma de Decisiones	.239	.271*	.155	.544**	.283*	.475**	.474**	.760**	.353**
Utilidad para Inteligencia Emocional	.298**	.264*	.236	.678**	.591**	.548**	.507**	.505**	.676**

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

La percepción de disfrute y de implicación en la actividad aparecen única, y moderadamente, correlacionadas con la percepción del grado de utilidad para el desarrollo de la competencia en L2 del alumno (.668 y .605 respectivamente), como puede observarse en la Tabla 4. La percepción del estrés generado por la tarea, por su parte, correlaciona débilmente (.481) con la percepción del grado de exigencia sobre las habilidades profesionales del alumno.

Tabla 4

Coefficiente de Correlación Rho de Spearman entre las variables Estrés, Disfrute e Implicación y otras variables en el conjunto de niveles (A2-B2) del programa

	Exigencia sobre Global de Habilidades de L2	Exigencia sobre Global de Habilidades profesionales	Utilidad para Global de Habilidades de L2	Utilidad para Vocabulario de L2	Utilidad para Gramática de L2	Utilidad para Global de Habilidades profesionales	Grado de Implicación experimentado	Grado de Implicación experimentado	Grado de Implicación experimentado
Grado de Implicación experimentado	,398**	,204	,668**	,677**	,593**	,236	1,000		
Grado de Estrés experimentado	,314*	,481**	,234	,297*	,081	,300*	,326*	1,000	
Grado de Disfrute experimentado	,286*	,229*	,605**	,626**	,562**	,366**	,673**	,072	1,000

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En cuanto a las puntuaciones otorgadas por los alumnos respecto del conjunto de los niveles del programa BSP contemplados en este estudio (A2, B1 y B2), se observa una tendencia descendente y casi siempre sostenida desde las recogidas entre los alumnos de niveles más bajos (A2) hasta los de un nivel B2 inicial. Entre ese B2 inicial y un B2 más consolidado se observa un llamativo rebote que lleva a poder dar cuenta en algunos casos de una diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones otorgadas en esos niveles a algunas de las habilidades profesionales; en concreto, respecto al grado de exigencia sobre las habilidades interpersonales, de gestión de personas y de inteligencia emocional, así como en relación con la utilidad percibida para el desarrollo de la capacidad de ejercitar en la L2 habilidades interpersonales.

5.2. Resultados respecto a los niveles A2, B1 y B2

5.2.1 Resultados del nivel A2

En el nivel A2, estudiado de forma aislada del resto de niveles, desaparece la correlación entre las variables de exigencia y utilidad contempladas en su conjunto. Desaparecen también las correlaciones específicas en este sentido entre exigencia y utilidad de vocabulario y gramática. Sí se mantienen, no obstante, en el caso de algunas de las habilidades profesionales: habilidades interpersonales (.627), gestión de personas (.648) y toma de decisiones (.700)

A diferencia del caso analizado en el apartado anterior, en el análisis de los resultados del nivel A2 se observa una correlación entre las percepciones de utilidad de la actividad para el desarrollo de habilidades profesionales y de L2; esa correlación, además, puede considerarse fuerte (.766). La variable disfrute sigue correlacionando con la de desarrollo de habilidades de L2 (.589). Si analizamos las dos habilidades por separado, vemos que la correlación con el vocabulario de la L2 se pierde, y queda únicamente para el caso de

la gramática (.601). La variable implicación deja de aparecer correlacionada con el desarrollo de habilidades de L2, y aparece ahora correlacionando con dos habilidades profesionales: habilidades interpersonales (.682) y gestión de personas (.609)

La variable estrés, por su parte, pierde su correlación con la exigencia de la actividad sobre el conjunto de habilidades profesionales del alumno, pero se mantiene y se refuerza respecto a las habilidades interpersonales (.627).

5.2.2 Resultados del nivel B1

En el nivel B1 recuperamos la correlación entre exigencia y utilidad de cada tipo de variables en su conjunto, tanto en el caso de las habilidades de L2 (.460) como en el de las habilidades profesionales (.653). Entre las de naturaleza profesional, se mantiene la correlación entre las habilidades de gestión de personas (.495), de resolución de problemas (.613), de toma de decisiones (.781) y de inteligencia emocional (.620). Entre las de naturaleza lingüística analizadas de forma aislada, exigencia y utilidad para el vocabulario (.406) por un lado, y exigencia y utilidad para la gramática (.483) por otro, los resultados obtenidos son débiles.

La variable disfrute sigue correlacionando con utilidad para el desarrollo de las habilidades de L2 en su conjunto (.515), y pasa a hacerlo individualmente con ambas habilidades: vocabulario (.509) y gramática (.450). La variable implicación vuelve a desplazarse y acompaña de nuevo a la variable disfrute en su correlación con utilidad para el desarrollo de L2, en su conjunto (.606) y respecto a cada habilidad: vocabulario (.530) y gramática de la L2 (.573).

El estrés, por último, recupera su correlación con el global de exigencia sobre las habilidades profesionales del alumno (.407) y la presenta también específicamente con habilidades de gestión de personas (.495) y de resolución de problemas (.466).

5.2.3 Resultados del nivel B2

En el nivel B1 la correlación entre las variables del conjunto de exigencia y utilidad de habilidades de L2 (.536) y profesionales (.742) se refuerza respecto al nivel anterior (Tabla 5). En el caso de las habilidades de L2 estudiadas de forma independiente, esta relación se pierde en el caso del vocabulario y se refuerza en el de la gramática (.721). Por lo que se refiere a las habilidades profesionales, la fuerza de la correlación se incrementa en casi todos los casos: habilidades interpersonales (.596), de gestión de personas (.717), de resolución de problemas (.779), de toma de decisiones (.746) y de inteligencia emocional (.818).

Los datos muestran, asimismo, una correlación moderada entre la exigencia de habilidades profesionales y de utilidad para el desarrollo de habilidades de L2, tanto consideradas unas y otras en su conjunto (.531) como respecto, específicamente, a las habilidades interpersonales (.675) y de gestión de personas (.559).

Tabla 5

Coefficiente de Correlación Rho de Spearman entre habilidades profesionales y de L2 en el nivel B2 del programa

	Exigencia sobre Global de Habilidades de L2	Exigencia sobre Vocabulario L2	Exigencia sobre Gramática L2	Exigencia sobre Global de Habilidades profesionales	Grado de exigencia sobre habilidades Interpersonales	Grado de exigencia sobre Gestión de Personas	Grado de exigencia sobre Resolución de Problemas	Grado de exigencia sobre Toma de Decisiones	Grado de exigencia sobre Inteligencia Emocional
Utilidad para Global de Habilidades de L2	,536*	,456*	,454	,531*	,675**	,559*	,171	,064	,414
Utilidad para Vocabulario de L2	,419*	,309	,363	,539*	,610*	,557*	,194	,121	,459
Utilidad para Gramática de L2	,725**	,535*	,721**	,382	,530*	,418	,074	,030	,466
Utilidad para Global de Habilidades profesionales	,238*	,160	,271	,742**	,425	,753**	,698**	,748**	,611**
Utilidad para Hab. Interpersonales	,365	,323	,311	,571*	,596*	,584*	,226*	,216	,494
Utilidad para Gestión de Personas	,152	,074	,210	,655**	,310	,711**	,682**	,720**	,511*
Utilidad para Resolución de Problemas	-,074	-,145	,026	,576*	,154	,563*	,779**	,829**	,433
Utilidad para Toma de Decisiones	,098	,095	,181	,439	,088	,339	,588*	,746**	,322
Utilidad para Inteligencia Emocional	,478	,414	,386	,803**	,642**	,749**	,483*	,528*	,818**

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En este nivel B2, las variables disfrute e implicación se revelan correlacionadas con muchas otras variables que en todos los casos anteriores. Ambas variables mantienen su correlación con la de utilidad para el desarrollo de las habilidades de L2 (.666 y .695, respectivamente), así como con cada una de las variables que la componen: vocabulario (.773 y .816, respectivamente) y gramática (.598 y .577, respectivamente). La variable disfrute presenta, además, correlación con la variable de utilidad para el desarrollo de las habilidades profesionales en su conjunto (.546) y de forma específica con las de habilidades interpersonales (.835) e inteligencia emocional (.553); no correlaciona con la variable exigencia sobre habilidades profesionales en su conjunto, pero sí con la de habilidades interpersonales en esta categoría (.508). La variable implicación presenta la tendencia contraria: correlaciona con exigencia sobre las habilidades profesionales en su conjunto (.520) pero no con la de utilidad para el desarrollo de este tipo de habilidades en su conjunto; de entre las variables específicas profesionales, correlaciona con exigencia sobre las habilidades interpersonales (.595) y con utilidad para el desarrollo de estas mismas habilidades interpersonales (.751) y de las de inteligencia emocional (.801). De la mención de una muy interesante correlación de estas dos variables con otra tercera nos ocuparemos en las líneas que siguen.

La variable estrés es una de las variables fundamentales en este estudio. Por lo que respecta a esta variable en relación con el nivel B2, nos encontramos con que, a diferencia de lo que hemos observado en los niveles anteriores, no solo correlaciona con exigencia sobre las habilidades profesionales consideradas en su conjunto (.571) o de forma específica con algunas de ellas (habilidades interpersonales, con un .747, y gestión de personas, con un .526). Además de correlaciones con estas variables, encontramos correlación con la variable utilidad para el desarrollo de habilidades de L2 en su conjunto

(.615) y con la de vocabulario (.665), y la hallamos también con la variable de utilidad para el desarrollo de la capacidad de implementar en L2 habilidades interpersonales profesionales (.644).

Con todo, las correlaciones más interesantes que los datos del estudio nos han revelado son las que mantiene la variable estrés con otras dos variables que hemos discutido en un párrafo anterior y cuyo análisis dejamos inconcluso. Llegados a este punto ya podemos completarlo. Los datos obtenidos en este estudio indican una correlación entre estas tres variables, un aspecto que no habíamos detectado en relación con los otros niveles: estrés correlaciona de forma moderada con disfrute (.634) y de forma fuerte con implicación (.775). La tabla 7 recoge de forma resumida los resultados de cada uno de los niveles.

Tabla 7

Resumen de los resultados obtenidos para cada uno de los niveles MCER (A2, B1, B2) del programa

Nivel A2	Nivel B1	Nivel B2
<ol style="list-style-type: none"> 1. Las puntuaciones más altas en relación con aspectos de L2, con "implicación" y con "disfrute": piden más 2. Importante contraste de puntuaciones en relación con aspectos de competencias profesionales. 3. No hay correlación entre exigencia y utilidad de aspectos de L2. 4. Pero hay correlación entre utilidad para el desarrollo de habilidades profesionales y utilidad para el desarrollo de L2. 5. Hay correlación entre exigencia y utilidad en habilidades interpersonales, gestión de personas y toma de decisiones. 6. Implicación correlaciona con utilidad para habilidades interpersonales y gestión de personas. 7. Disfrute correlaciona con utilidad para desarrollo de gramática L2. 8. Estrés correlaciona con exigencia sobre habilidades interpersonales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hay correlación moderada entre exigencia y utilidad de aspectos de L2. 2. A diferencia de A2, no hay correlación entre utilidad para el desarrollo de habilidades profesionales y utilidad para el desarrollo de L2. 3. Hay correlación general entre exigencia y utilidad de las habilidades profesionales y entre casi todas las habilidades profesionales (excepto habilidades interpersonales). 4. Implicación y disfrute correlacionan con utilidad para desarrollo de vocabulario y gramática L2. 5. Estrés correlaciona moderadamente con el global de exigencia sobre habilidades profesionales, y especialmente con la de gestión de personas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hay correlación entre los globales de exigencia y utilidad de aspectos de L2. 2. Hay correlación fuerte entre exigencia y utilidad para el desarrollo de la gramática L2. 3. Hay correlación fuerte entre los globales de exigencia y utilidad de las habilidades profesionales y entre todas las habilidades profesionales (especialmente para inteligencia emocional). 4. Implicación y disfrute correlacionan con exigencia y utilidad para habilidades interpersonales, con utilidad para inteligencia emocional y con utilidad para desarrollo de vocabulario y gramática L2. 5. Estrés correlaciona con exigencia y utilidad para habilidades interpersonales, con utilidad para vocabulario L2. 6. Estrés correlaciona con implicación y disfrute con valores de .775. y .634.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados del conjunto de niveles del programa estudiados parecen indicar que, según la percepción de los alumnos de la muestra, cuanto mayor o menor es la exigencia de una actividad en relación con las habilidades profesionales o de L2 de los alumnos que la llevan a cabo, mayor o menor resulta también la utilidad percibida de esa actividad para contribuir al desarrollo de esos tipos de habilidades, muy especialmente en el caso de las habilidades de naturaleza profesional. Esta relación se da no solo en relación con el conjunto de niveles estudiados, sino también con cada uno de ellos considerado de forma individual.

Casi lo mismo ocurre en relación con el estrés: el estrés que los alumnos entienden que genera en ellos la actividad aparece, en todos los niveles y en su conjunto, en relación con lo exigente que es la actividad respecto a esas habilidades profesionales o respecto a algunas de ellas; es decir, el estrés crece o disminuye en función del nivel de exigencia que implica en este sentido la situación creada por la actividad.

Como hemos visto, lo que una actividad llega a ser y, por ende, la situación que esa actividad crea y en la que los alumnos deben manejarse e interactuar depende en buena medida de lo que los alumnos hacen de ella y en ella (BREEN, 1989; APPEL y LANTOLF, 1994; COUGHLAN y DUFF, 1994; DONATO, 1994, 2000; WANG, 1996; DOUGLAS, 2000; OHTA, 2000, 2001). Como también hemos visto, una situación puede ser estresante si reúne algunas de las características identificadas por LUPIEN (la novedad, la impredecibilidad, la sensación de descontrol y la percepción de amenaza). Así, cabe concluir que el grado de exigencia percibido por los alumnos sobre sus capacidades profesionales obedece al menos en parte a lo que ellos mismos llevan a cabo cuando interactúan en la situación y cuando, a través de esta interacción, van configurando en cada momento la propia situación (además de obedecer a otros factores, como la naturaleza concreta de tarea planteada o el modo en que el docente la plantea). Y lo mismo cabe concluir respecto al estrés que estos mismos procesos generan.

En este punto, sin embargo, no estamos todavía en posición de poder sostener la naturaleza "positiva" de ese estrés. Recordemos que para los autores situados en las teorías interaccionistas de la concepción del estrés (LAZARUS y FOLKMAN, 1991, 2000; LAZARUS y COHEN, 1997), el estrés positivo (eustrés) o negativo (distrés) es el resultado de una evaluación por parte de una persona (aquí, un alumno) respecto a si dispone de los recursos o estrategias adecuadas para hacer frente a una situación exigente que entraña algún tipo de amenaza o peligro. Una respuesta afirmativa ("sí, dispongo de ellas") conduce al eustrés. Para las teorías centradas en la respuesta (GUERRERO BARONA, 1996), el estrés positivo depende de si la respuesta de una persona ante el estímulo le permite, de forma efectiva, encarar de forma controlada y estratégica la situación, independientemente de si esa estrategia funciona o no en el sentido esperado.

Aunque en este trabajo no hemos entrado a preguntar o evaluar de forma directa si los alumnos implicados perciben su respuesta ante la situación en términos que podríamos asimilar al eustrés o al distrés, el hecho de que en todos los casos los sujetos de este estudio realizaran hasta el final y con normalidad la actividad propuesta nos permite asumir que la evaluaron como una situación controlable y la llevaron a cabo en circunstancias en que sus recursos y estrategias estuvieron a la altura del modo en que la encararon y se fue desarrollando.

Por otro lado, en el nivel B2 del programa, como hemos visto, las variables implicación y disfrute correlacionan con claridad con la variable estrés al tiempo que esta correlaciona con variables relacionadas con la exigencia y utilidad de la tarea; esto podría interpretarse como una indicación de que para estos alumnos en concreto existe un tipo de presión asociada a la realización de la tarea que se percibe como positiva, deseable, útil y productiva tanto desde una perspectiva profesional como de desarrollo de la L2. De acuerdo con los resultados obtenidos, hay indicios de que el origen de ese tipo de presión se encuentra, en todos los niveles considerados y en el conjunto de ellos, en el grado de exigencia que los alumnos perciben que la actividad impone sobre sus habilidades profesionales, así como de que a mayor percepción de exigencia de habilidades profesionales se da una mayor percepción de utilidad de la actividad en este sentido. Por otra parte, y para el nivel B2 de forma específica, esa exigencia de naturaleza profesional

correlaciona asimismo con la percepción de utilidad para el desarrollo de habilidades de L2, con la que correlaciona también, directamente, la percepción de estrés.

Antes de la realización de este estudio, la intuición de que cierto tipo de presión y el tipo de estrés asociado podían favorecer determinados desarrollos, había llevado ya a la adopción de una línea metodológica en este sentido para los niveles altos del programa. El presente estudio, así, sienta las bases para comenzar a determinar la existencia efectiva de esas relaciones, lo que permite a su vez determinar aspectos esenciales de la efectividad del enfoque metodológico adoptado.

Estamos ya en posición de intentar dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas. En nuestra primera pregunta, nos planteamos si a la percepción de los alumnos en relación con la exigencia que la tarea impone sobre sus competencias de ELE y sus competencias profesionales corresponde una percepción equivalente respecto a su grado de utilidad para el desarrollo de ambos tipos de competencias. A esta pregunta debemos responder, de acuerdo con los resultados, de forma afirmativa pero matizada. Para el conjunto de niveles del programa, exigencia y utilidad de la tarea desde la perspectiva de habilidades profesionales correlaciona de forma clara (de forma moderada, pero ya muy cerca de hacerlo con fuerza); la correlación es algo menor en el nivel B2, y más matizada en el A2. Respecto a las habilidades de L2 encontramos una pauta similar, si bien la fuerza de correlación es en todos los casos menor; en el caso concreto del nivel A2, la correlación no llega a darse.

En la segunda pregunta de investigación nos preguntamos si pueden detectarse indicios de estrés positivo, en los términos establecidos en este trabajo, en el desarrollo de las tareas de interacción oral consideradas. Como hemos recogido, los alumnos participantes en el estudio afrontaron y llevaron a cabo la actividad de forma efectiva, movilizándolo y desplegando sus recursos y estrategias, con lo que se satisfaría este aspecto de la noción de estrés positivo. Como también hemos observado, en el caso de los alumnos de nivel B2, en cuyo nivel se aplica de forma más efectiva la línea metodológica comentada arriba, la percepción de estrés correlaciona positivamente con las variables de implicación y de disfrute (además de hacerlo con la percepción de utilidad para el desarrollo de habilidades profesionales y de la L2), lo que nos permite argumentar que parece satisfacerse también el aspecto de generación de vínculo, entusiasmo y motivación que se entiende que debe acompañar al estrés positivo. En esta situación que venimos comentando, la activación motivacional y su correspondencia con los recursos personales de los que se dispone para afrontar la situación podrían estar así, y según el modelo del Reto Óptimo, en equilibrio entre la competencia de la persona y el reto que implica la tarea. Por todo ello, entendemos que debemos concluir que la respuesta a esta segunda pregunta debe ser también afirmativa.

Nuestra tercera pregunta, en la que nos planteamos si ese estrés positivo puede jugar un papel relevante en algún tipo de planteamiento metodológico, queda contestada con la respuesta a las dos primeras, que ponen de manifiesto la conexión entre la percepción de estrés, exigencia, utilidad, implicación y disfrute en la tarea. Cualquier planteamiento, entendemos, debe aspirar a una conexión entre los retos planteados y la eficacia asociada a los mismos, así como a una experiencia positiva del proceso de enseñanza aprendizaje en sí mismo.

En nuestra cuarta pregunta de investigación, por último, nos planteamos si la percepción de estrés por parte de los alumnos varía en función de su nivel en el programa, de su género o del papel que asumen en la tarea. Las pruebas llevadas a cabo nos permiten afirmar que no se dan diferencias estadísticamente significativas en este sentido. Por lo

que parece, y a partir únicamente de los resultados de este estudio, ninguno de los dos papeles básicos de la actividad, entrevistador o entrevistado, implica de por sí una experiencia de la actividad o situación que pueda percibirse por parte de los alumnos como de mayor o menor estrés en relación con la otra. Tampoco la versión de la actividad realizada. Ambos resultados refuerzan la hipótesis de que, como hemos venido sosteniendo, son los participantes en la tarea, más que la tarea misma en su simple planteamiento, los que determinan a qué tipo de actividad da finalmente lugar y, por ejemplo, qué grado de estrés puede implicar en cada caso y momento. Se trata, en todo caso, de una hipótesis cuya comprobación o rechazo un futuro estudio puede abordar de forma más directa. Respecto al género de los participantes, las alumnas que tomaron parte en el estudio puntuaron la percepción del grado de estrés más alto que sus compañeros en prácticamente todos los casos. Esas diferencias en las puntuaciones, no obstante, no llegan a ser significativas desde un punto de vista estadístico.

La respuesta a estas preguntas y el conjunto de los resultados obtenidos nos permiten, así, concluir que hay indicios claros de posibles evidencias de que situar a los alumnos de la muestra o permitir que ellos se sitúen a sí mismos en situaciones exigentes profesionalmente tiene un impacto en la percepción de utilidad asociada a la actividad, tanto desde un punto de vista de desarrollo de su capacidad de implementar en la L2 algunas de sus habilidades profesionales como de desarrollo directo de habilidades de la L2. Todo ello, en su conjunto, nos permite responder nuestra principal pregunta de investigación, una vez más, de forma positiva, y defender la posibilidad real de que este tipo de estrés pueda llegar a jugar de forma efectiva un papel relevante en el planteamiento metodológico del programa BSP.

El punto de equilibrio entre capacidad del alumno y nivel de reto de la actividad, discutido arriba, puede relacionarse con un buen nivel de familiaridad y capacitación del alumno para hacer frente al desafío. Llegar a ese punto es, por tanto, un objetivo. Desde nuestro punto de vista, con todo, se trata de un objetivo temporal, uno más dentro de toda una serie de hitos en un camino de formación constante. Así, una vez un alumno lo ha alcanzado, el paso siguiente consiste en hacerlo avanzar al siguiente con su colaboración y con la de sus compañeros. En el programa BSP, especialmente en los niveles más altos, la capacidad de interacción de los participantes se trabaja al borde de la zona de flujo, en una zona tan cercana a esta como a la que se encuentra más allá de ella cuando el grado de reto que supone la actividad se incrementa: la zona de "arousal" o de incitación, que puede venir a corresponderse, en un sentido más amplio, con la zona de próximo desarrollo de VYGOTSKY (1978). Procuramos crear las condiciones, la oportunidad, para que los alumnos salgan de su zona de confort, para que ellos mismos den los pasos necesarios e intenten ir más allá de ella para que eventualmente, en ese nuevo entorno, acabe por crearse una nueva zona de confort que les sirva de punto de partida para la expansión a otras nuevas. Se trata de un planteamiento metodológico que recurre a cierto grado y cierta naturaleza de presión que, entendemos, puede generar un estrés positivo y toda una serie de beneficios adicionales. En este estudio hemos explorado indicios, evidencias, de que este enfoque cuenta con una base más allá de la intuición.

7. BIBLIOGRAFÍA

ABIO, G. 2006. «El modelo de "flujo" de Csikszentmihalyi y su importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras». *RedELE - Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 6

- ANTONOVSKY, A., y KATS, R. 1967. «The life crisis history of a tool in epidemiological research». *Journal of health and social behavior*, 15-21.
- APPEL, G., y LANTOLF, J. 1994. «Speaking as mediation: A study of L1 and L2 recall tasks». *The Modern Language Journal*, 78: 437-52.
- ASAKAWA, K., y CSIKSZENTMIHALYI, M. 1998. «The quality of experience of Asian American adolescents in academic activities: An exploration of educational achievement». *Journal of Research on Adolescence*, 8(2): 241-262
- BECK, A. T., EMERY, G., y GREENBERG, R. L. 1985. *Anxiety disorders and phobias: A cognitive approach*. Basic, New York.
- BREEN, M. 1989. «The evaluation cycle for language learning». In JOHNSON, R. Johnson (dir.). *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BUENO, D. (2019). *Neurociencia para educadores: Todo lo que los educadores siempre han querido saber sobre el cerebro de sus alumnos y nunca nadie se ha atrevido a explicárselo de manera comprensible y útil*. Ediciones Octaedro.
- COHEN, J. W. 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edn).
- COLLAZO, C. A. R., y HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Y. 2011. «El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación». *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2): 1-14.
- FOLEY, J. E., y COHEN A. J. 1984. «Working mental representations of the environment». *Environment and Behavior*, 16(6): 713-729.
- COUGHLAN, P., y DUFF, P. 1994. «Same task, different activities: Analysis of a second language acquisition task from an activity theory perspective». In LANTOLF, J. y G. APPEL (eds.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, N. J.: Ablex.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. 1975. *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. 1998. *The flow experience questionnaire*. Claremont Graduate University, U.S.A.
- DOMÍNGUEZ-LARA, S. 2017. «Magnitud del efecto. Una guía rápida». *Educación Médica* <http://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-avance-magnitud-del-efecto-una-guia-S1575181317301390> (consultado el 5 de mayo de 2016).
- DONATO, R. 1994. «Collective scaffolding in second language learning». In LANTOLF, J. y G. APPEL (dirs.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, N. J.: Ablex.
- DOUGLAS, D. 2000. *Assesing languages for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FERNÁNDEZ, F. A. 2008. *¿Por qué trabajamos?: El trabajo entre el estrés y la felicidad*. Ediciones Díaz de Santos.

- FOLKMAN, S., LAZARUS, R. S., GRUEN, R. J., y DELONGIS, A. 1986. «Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms». *Journal of personality and social psychology*, 50(3): 571.
- GEORGE, D., y MALLERY, P. 2003. *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- GREGERSEN, T., y HORWITZ, E. K. 2002. «Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance». *The Modern Language Journal*, 86(4): 562-570.
- GIBBS, A. A., NAUDTS, K. H., SPENCER, E. P., y DAVID, A. S. 2007. «The role of dopamine in attentional and memory biases for emotional information». *American Journal of Psychiatry*, 164(10): 1603-1609.
- GKONOU, C. 2013. «A diary study on the causes of English language classroom anxiety». *International Journal of English Studies*, 13(1): 51-68.
- GUERRERO BARONA, E. 1996. «Salud, estrés y factores psicológicos». *Campo Abierto. Revista de Educación*, 13(1): 51-69.
- GOLEMAN, D. 2012. *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Ediciones B.
- LAZARUS, R. S., y COHEN, J. B. 1977. «Environmental stress». *Human behavior and environment* (pp. 89-127). Springer, Boston, MA.
- LAZARUS, R. 2000. *Estrés y Emoción. Manejo e implicación en nuestra salud*. España: Desclee de Brouwer.
- HERNÁNDEZ-VARGAS, C. I., DICKINSON, M. E., y ORTEGA, M. Á. F. 2008. «Professional burn-out syndrome». *Revista de la Facultad de Medicina UNAM*, 51: 11-14.
- HOLMES, T. H., y RAHE, R. H. 1967. «The social readjustment rating scale». *Journal of psychosomatic research*, 11(2): 213-218.
- HORWITZ, E. 2001. «Language anxiety and achievement». *Annual review of applied linguistics*, 21: 112-126.
- LUPIEN, S. et al. 2009. «Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition». *Nature Reviews Neuroscience*, 10: 434-445.
- MARCOS-LLINÁS, M., y GARAU, M. J. 2009. «Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language». *Foreign Language Annals*, 42(1): 94-111.
- MASSIMINI, F., y CARLI, M. 1988. «The systematic assessment of flow in daily experience». In CSIKSZENTMIHALYI, M. y I. S. CSIKSZENTMIHALYI (dirs.). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 266-287). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- MACINTYRE, P. D., y GARDNER, R. C. 1994. «The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language». *Language learning*, 44(2): 283-305.

- MARINA, J. A. (2012). *Neurociencia y educación*. Ministerio de Educación.
- MORA, F. (2017). *Neuroeducación*. Alianza Editorial.
- RAPOLIENĖ, L., RAZBADAUSKAS, A., y JURGELĖNAS, A. (2015). «The reduction of distress using therapeutic geothermal water procedures in a randomized controlled clinical trial». *Advances in preventive medicine*, 2015.
- OHTA, A. 2001. *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. New York: Routledge.
- OHTA, A. 2000. «Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of grammar». In Lantolf, J., (dir.), *Sociocultural theory and second language learning*, 51-78. Oxford: Oxford University Press.
- ROGER, D., y NAJARIAN, B. 1998. «The relationship between emotional rumination and cortisol secretion under stress». *Personality and Individual Differences*, 24(4): 531-538.
- ROGER, D., DE LA BANDA, G. G., LEE, H. S., y OLASON, D. T. 2001. «A factor-analytic study of cross-cultural differences in emotional rumination and emotional inhibition». *Personality and Individual Differences*, 31(2): 227-238.
- SAPOLSKY, R. M. 2015. «Stress and the brain: individual variability and the inverted-U». *Nature Neuroscience* 18(10): 1344-1346.
- SELYE, H. A. 1936. «Syndrome Produced by Diverse Nocuous Agents». *Neuropsychiatry Class*.
- STORM, E. E., y TECOTT, L. H. 2005. «Social circuits: peptidergic regulation of mammalian social behavior». *Neuron*, 47(4): 483-486.
- VYGOTSKY, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WALKER, M. P., BRAKEFIELD, T., HOBSON, J. A., y STICKGOLD, R. 2003. «Dissociable stages of human memory consolidation and reconsolidation». *Nature*, 425(6958): 616.
- WANG, J. 1996. *Same task: Different activities*. Unpublished research report. University of Pittsburgh, Pittsburgh, PA.
- WOODROW, L. 2006. «Anxiety and speaking English as a second language. *RELC journal*, 37(3): 308-328.
- YERKES, R. M., y DODSON, J. D. 1908. «The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation». *Journal of comparative neurology and psychology*, 18(5): 459-482.

Marcelo TANO: «Propuesta metodológica para la enseñanza del español de especialidad según el aprendizaje basado en problemas»

École Nationale d'Ingénieurs de Metz (Université de Lorraine)
Laboratoire Inter-universitaire de Recherche en Didactique Lansad (Université de Toulouse III),
Francia
mtano@lairdil.fr

Resumen. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es uno de los enfoques actualmente explorados en la enseñanza de idiomas que se enmarca en lo que se ha convenido en denominar “pedagogías activas”. En este artículo, deseamos compartir con nuestra comunidad de docentes e investigadores no solamente nociones y observaciones, sino también propuestas concretas para aplicar el ABP en la enseñanza de lenguas de especialidad (LESP). Este método se presenta como una opción propicia para la renovación metodológica y como ejemplo de dispositivo innovador que facilita el desarrollo de competencias. A partir de un repaso teórico, que permitirá conocer los fundamentos del ABP, y gracias a datos cualitativos y cuantitativos obtenidos a través de una encuesta de campo, esta contribución aportará un protocolo para el desarrollo de este método creativo en la enseñanza del español de especialidad (ESP).

Palabras clave. Aprendizaje basado en problemas, didáctica de lenguas extranjeras, español de especialidad, innovación pedagógica, métodos activos.

Résumé. L'Apprentissage Par Problèmes (APP) est l'une de ces approches actuellement explorées qui relève de ce qu'il est convenu d'appeler la « pédagogie active ». Dans cet article, nous souhaitons partager avec notre communauté d'enseignants et de chercheurs non seulement des notions et des constats mais aussi des propositions concrètes pour mettre en place l'enseignement des langues de spécialité par la méthode APP. Cette méthode s'offre à nous comme une option porteuse de renouvellement méthodologique et comme un exemple de dispositif novateur facilitant le développement de compétences. À partir d'un aperçu théorique, qui permettra de connaître les fondements de l'APP, et grâce à des données qualitatives et quantitatives obtenues par le biais d'une enquête de terrain, cette contribution apportera un protocole pour le déroulement de cette méthode innovante dans l'enseignement des langues de spécialité.

Mots-clés. Apprentissage par problèmes, didactique des langues étrangères, espagnol de spécialité, innovation pédagogique, méthodes actives.

1. CONSIDERACIONES TEÓRICO-PRÁCTICAS A TÍTULO DE INTRODUCCIÓN

Los métodos activos (MA) se presentan como una evolución actualmente perceptible en la educación superior, un sector en el cual las corrientes convergen hacia la aparición de un paradigma innovador en las prácticas pedagógicas que se apoya en teorías cognitivistas¹ (AUSUBEL, 1976; CASTAÑEDA CASTRO, 1997; CUENCA y HILFERTY, 1999) y socio constructivistas² (LEWIN, 1951; FREINET, 1964; VYGOTSKY, 1978; BRUNER *et al*, 1978; COLL *et al*, 1993; WILLIAMS y BURDEN, 1999) bien conocidas.

¹ Según MARTÍN PERIS (2018: en línea), «El cognitivismo es una teoría psicológica cuyo objeto de estudio es cómo la mente interpreta, procesa y almacena la información en la memoria. Dicho de otro modo, se interesa por la forma en que la mente humana piensa y aprende». Desde el punto de vista de la didáctica de lenguas extranjeras, las teorías cognitivistas han servido de marco teórico para desarrollar el enfoque comunicativo y, en este, las estrategias de aprendizaje.

² Según MARTÍN PERIS (2018: en línea), «El constructivismo es una teoría psicológica de carácter cognitivo que postula que el proceso de aprendizaje de una lengua [...] es el resultado de una constante construcción de nuevos conocimientos con la consiguiente reestructuración de los previos. Dicho de otro modo, desde una concepción constructivista, el aprendizaje [...] supone una reconstrucción de los conocimientos previos que tiene una persona para dar cabida en dicha

Siendo catalogada hasta no hace poco como “pariente pobre científico”, la pedagogía universitaria suscita hoy en día un renovado interés, a tal punto que algunos especialistas se interrogan sobre el requerimiento masivo de innovar que actualmente se impone en la enseñanza superior. LEMÂITRE (2015: 75-76) recuerda que:

La innovación pedagógica impone ampliamente un principio de acción, de realización de actos, la necesidad de una actividad estudiantil visible y eficaz. La literatura que versa sobre innovación pedagógica expresa un rechazo masivo de las pedagogías tradicionales, consideradas como “pasivas” y obsoletas, y defiende masivamente las pedagogías “activas”³.

Son muchos ya los docentes insatisfechos con las prácticas educativas que viven a diario a sabiendas de que (VERGARA RAMÍREZ, 2015: 204) “un modelo educativo transmisivo, basado en la memorización de saberes diseccionados artificialmente y desconectados de los intereses de sus alumnos y del contexto, no tiene sentido”. El problema de fondo reside en la ciega insistencia que consiste en aplicar una metodología pedagógica de talla única proponiendo que (VERGARA RAMÍREZ, 2015: 11) “[...] todos los aprendices, organizados en grupos de 25 a 35 individuos de la misma edad, aprendan los mismos contenidos, con los mismos materiales, al mismo ritmo, de la misma manera y con los mismos métodos”.

En materia de enseñanza de idiomas extranjeros, los desafíos pedagógicos del siglo XXI ya no pueden obedecer únicamente a requerimientos de uniformidad y de homogeneidad. La pedagogía diferenciada es, pues, un factor determinante para el éxito no solo del estudiante sino también del docente y, por supuesto, del centro educativo. BERTRAND (2014: 14) considera que la política universitaria debería traducirse en objetivos claramente enunciados como, por ejemplo, “[...] lograr que las prácticas de enseñanza y de aprendizaje evolucionen para responder a los cometidos de la educación superior adecuándolas a los diferentes públicos y a las nuevas necesidades”⁴.

Refiriéndose a la profesionalización de en enseñanza universitaria, LISON y JUTRAS (2014: 2) recuerdan que los profesores “[...] deben desarrollar habilidades pedagógicas con el objetivo de implementar prácticas eficaces e incluso efectuar cambios pedagógicos mayores”⁵. La idea de actualizar la metodología utilizada para enseñar idiomas ronda en la mente de profesores insatisfechos que buscan constantemente mejorar sus prácticas.

estructura cognitiva al conocimiento nuevo». El constructivismo considera entonces que la adquisición de conocimientos se construye a partir de capacidades heredadas pero influenciadas por el entorno. El modelo constructivista se funda en la actividad del alumno, de ahí que se aluda a la propia construcción del aprendizaje. Desde la óptica socio constructivista, se considera que el conocimiento es una construcción de orden social y no individual. Desde la perspectiva del interaccionismo social, el aprendiente aprende una lengua extranjera cuando tiene ocasión de usarla en interacciones significativas.

³ Nuestra traducción al español de la siguiente cita en francés: *L'innovation pédagogique impose assez largement un principe d'action, de mise en actes, la nécessité d'une activité étudiante visible et efficace. La littérature portant sur l'innovation pédagogique exprime un rejet massif des pédagogies dites traditionnelles, réputées "passives" et donc obsolètes, et défend de manière aussi massive les pédagogies dites "actives"*.

⁴ Nuestra traducción al español de la siguiente cita en francés: *[...] faire évoluer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage pour répondre aux missions de l'enseignement supérieur et les mettre en adéquation avec les différents publics et les nouveaux besoins.*

⁵ Nuestra traducción al español de la siguiente cita en francés: *[...] développer leurs habiletés pédagogiques afin de mettre en œuvre des pratiques efficaces et même d'effectuer des changements pédagogiques majeurs.*

De hecho, los MA se emplean desde hace ya varias décadas en la enseñanza de lenguas aplicadas ya que sirven para formar a estudiantes en la adquisición de competencias, fundamentalmente comunicativas, que facilitan luego la empleabilidad de estos futuros profesionales. Ahora bien, si es cierto que los profesores de LESP proponen un gran número de actividades basadas en enfoques interaccionistas (estudios de casos, juegos de rol, juegos serios, proyectos, simulaciones, tareas, etc.), existe un método que, aunque se adapte a las exigencias del aprendizaje universitario, no parece ser todavía muy utilizado, al menos en el ámbito del ESP. Se trata de un método que permite enseñar y aprender una lengua extranjera a través de la resolución de problemas, inicialmente conocido bajo su nombre inglés *Problem Based Learning* (PBL), difundido en francés como *Apprentissage Par Problèmes* (APP) y traducido al español como *Aprendizaje Basado en Problemas* (ABP).

1.1. Definición del ABP

Existe una gran cantidad de definiciones sobre el ABP, sin dudas por ser un método que se aplica con eficiencia en la enseñanza de muchas disciplinas (medicina, derecho, ingeniería, comercio, etc.)⁶. Para los fines de este artículo, tendremos en cuenta la definición propuesta por ATMANI y STAINIER (2000: 1) quienes resumen lo que es el ABP de la siguiente manera:

Es un método que trasfiere el peso de la enseñanza del docente al estudiante. El proceso de aprendizaje [...] se inicia con un problema. A partir de una situación problemática de la vida real, los estudiantes están invitados a discutir entre ellos formulándose preguntas que podrían ser transformadas en temas específicos de aprendizaje. Analizando los problemas, los estudiantes reactivan los conocimientos ya adquiridos y se motivan para encontrar respuestas a sus propios objetos de estudio a través de actividades dinámicas e independientes. De esta manera, no solamente retienen conocimiento, sino que, además, lo vuelven a utilizar en situaciones prácticas⁷.

1.2. El papel que desempeña el docente en el ABP

Si bien es cierto que no se vislumbran estudios totalmente científicos que puedan demostrar la eficacia de este método en la enseñanza de idiomas, podemos al menos constatar la satisfacción que generalmente experimentan los enseñantes que lo aplican. Según el informe SPU (1999: 3), si el quehacer docente va cambiando (ya que el placer de transmitir el saber va tomando otra forma), los profesores que se han comprometido con el ABP están mayoritariamente encantados con este enfoque.

Y esto es así porque el profesor ocupa un lugar fundamental durante la aplicación del método ABP. Ahora bien, su rol se ve modificado de manera significativa ya que debe organizar y dirigir diferentemente el proceso del que está a cargo pasando de ser el docente que todo lo sabe a ser el docente que planifica y facilita las experiencias de aprendizaje de sus alumnos. Según POCHET (1995: 99), el docente efectúa una nueva actividad «controlada» y, en la medida de lo posible, «no controlante» modificando su rol

⁶ Pero muy poco en la enseñanza de idiomas extranjeros.

⁷ Nuestra traducción al español de la siguiente cita en francés: *C'est une méthode qui transfère le poids de l'enseignement de l'enseignant à l'étudiant. Le processus d'apprentissage [...] débute par un problème. Les étudiants sont invités à discuter entre eux à partir d'une situation problématique de la vie réelle. Ils se posent des questions qui pourraient être transformées en sujets ciblés d'apprentissage. En analysant les problèmes, les connaissances déjà acquises sont réactivées et les étudiants sont motivés à trouver des réponses à leurs propres objectifs d'étude, au moyen d'activités dynamiques et indépendantes. Ainsi, la connaissance non seulement est mieux retenue, mais aussi plus facilement retrouvée lors de situations pratiques.*

principal que puede resumirse en una palabra: facilitador. La implantación del ABP parte entonces de la redefinición del papel del enseñante en el proceso de aprendizaje. Compartimos el punto de vista de VERGARA RAMÍREZ (2015: 30) cuando expresa que, en el ABP, “[...] el docente se ocupa de lo que mejor sabe hacer: orientar, dinamizar, aportar criterios [...]” renunciando a ser la única fuente de conocimiento para pasar a ser un gestor del aprendizaje de sus estudiantes.

El docente se transforma en un mediador que hace posible que los aprendizajes se realicen. En este sentido, puesto que ya no es percibido como la única fuente de información válida, deberá ser directivo solo en lo que respecta al procedimiento, pero tendrá que mostrarse totalmente flexible en relación con los contenidos a desarrollar porque el dispositivo prevé trabajar sobre las necesidades reales del estudiantado. Este estatus lo sitúa en una perspectiva que se focaliza más en los procesos de adquisición de saberes que en la tradicional transmisión de contenidos previamente establecidos en un programa. GALAND et FRENAY (2005: 38) puntualizan que el docente desempeña el papel de “tutor” que acompaña al estudiante en su proceso de aprendizaje, tanto desde el punto de vista del contenido de la disciplina como del método de adquisición de saberes.

En dicho proceso, al igual que para los métodos más tradicionales, la evaluación es una de las etapas ineludibles a cargo del profesor de LESP que aplica el ABP. La evaluación supone tomar en consideración tres momentos diferentes (DE MIGUEL DÍAZ, 2006: 97) en los que debe intervenir para apreciar particularmente: i) el uso continuo de la LESP durante todo el proceso de interacción, es decir, el seguimiento del grupo y la observación de la participación activa de sus miembros; ii) la comprensión y la expresión oral durante la presentación final para ver cómo se desarrolló el trabajo realizado por el grupo, momento durante el cual se dará eventualmente respuestas a las preguntas formuladas (por el profesor o por los estudiantes); y iii) la expresión escrita del producto final presentado por el grupo bajo la forma de memoria o informe.

Concretamente, el docente elabora las situaciones-problema, prepara los recursos para el trabajo individual y grupal, ayuda a que se determinen los objetivos de aprendizaje, evalúa el desempeño de sus estudiantes en términos de actuación y rendimiento. Para designar las funciones del docente, ciertos especialistas en MA toman como referencia el modelo CCFD⁸ (RAUCENT *et al*, 2011: 83) que hace alusión a las responsabilidades que se le atribuyen cuando desempeña el papel de tutor, a saber: conducir, cuestionar, facilitar y diagnosticar.

Aunque el método ABP parezca adaptarse perfectamente a las actividades de aula que habitualmente realizan los profesores de LESP, sucede que, como en todas las disciplinas, la renovación metodológica suscita a menudo ciertas reservas, e incluso hasta categóricos rechazos. Una encuesta (TANO, 2015: 10.28, 4.5, 9.24)⁹, realizada a profesores de LESP en universidades francesas, ha revelado que son los docentes

⁸ «CQFD» en lengua francesa: *conduire, questionner, faciliter et diagnostiquer*.

⁹ Encuesta semi dirigida y anónima, con recogida automatizada de datos, que propuso 28 preguntas contestadas por 258 profesores de LESP de la enseñanza superior francesa. El cuestionario permaneció en línea desde el 7 de enero hasta el 31 de marzo de 2015 y fue difundido en Francia a través de listas de distribución nacionales de distintas redes que se asociaron a la promoción de este sondeo: facultades de universidades, institutos tecnológicos, departamentos de lenguas de escuelas de ingenieros, de escuelas de gestión y de comercio, como así también de muchos otros establecimientos especializados. La encuesta ha sido igualmente transmitida por las siguientes asociaciones profesionales que la propusieron a sus miembros: ACEDLE, AGES, ADGECM, APLIUT, APLV, APHEC, AFDE, ANLEA, ADEPBA, GERALS, GERAS, GERES, OEP, SAES, SHF, SIES, SLNL, SFC, UPLEGESS y UPLS.

quienes se encuentran en el origen de las eventuales reticencias al cambio metodológico (59 % de las respuestas). La causa de esta circunspección debe buscarse fundamentalmente (64 %) en el hecho de que no han tenido formación para enseñar su materia a través de MA. No obstante, ellos mismos consideran (65 %) que formarse es una condición *sine quo non* para aplicar con eficiencia el método ABP.

Esta encuesta ha sido útil igualmente para mostrar que (TANO, 2015: 3.2) es el profesor (48 % de respuestas) que decide cuál es el método que hay que adoptar para enseñar las LESP. Los estudiantes y el propio centro educativo pueden también participar en esta elección metodológica, pero la responsabilidad final está en manos del docente, lo que refuerza aún más su rol en el dispositivo. Se observa también (TANO, 2015: 8.20) que una mayoría de profesores de LESP (80 %) que aplica el ABP considera que la principal actividad docente consiste en supervisar los trabajos del grupo y guiar a los estudiantes. Esta idea se ve reforzada en otra opinión emitida por los encuestados (TANO, 2015: 9.22) en la cual estiman que su principal exigencia consiste en intervenir como experto de la LESP y facilitador del proceso de aprendizaje de sus alumnos.

1.3. El papel que desempeñan los estudiantes en el ABP

El telón de fondo de la presente contribución radica en el hecho de considerar que aprender es, por un lado, un acto intencional (los estudiantes aprenden porque quieren) y, por otro lado, una acción práctica y útil (se aprende para algo). Esto nos lleva a considerar que, en un dispositivo que aplica el ABP, el estudiante no está relegado a un simple rol de consumidor de conocimientos ya que el docente lo responsabiliza en la realización de un proyecto colectivo. El modelo pedagógico no es el de la transmisión de saberes, sino más bien el de la construcción de competencias por los mismos estudiantes (*cf.* nota n° 2 relativa al constructivismo) que, por cierto, están conscientes de los desafíos a los que se deben afrontar. Recordemos con VERGARA RAMÍREZ (2015: 34) que “los alumnos se zambullen con gusto en un reto especialmente difícil cuando conecta directamente con sus intereses: memorizan datos, indagan cómo resolver problemas complejos, plantean hipótesis, las validan y saben buscar ayuda [...]”.

En el marco de la enseñanza-aprendizaje de LESP, enfrentar retos implica el desarrollo de habilidades transversales y principalmente comunicativas. A este respecto, un informe sobre el aprendizaje del ESP en la educación superior (TANO, 2014: 17)¹⁰ permite observar que, efectivamente, para el 90 % de los estudiantes encuestados, los objetivos de aprendizaje en español deberían apuntar al desarrollo de competencias que les permitan, en un futuro muy cercano, ser protagonistas de su propio itinerario profesional.

ANDREU ANDRÉS y GARCÍA CASAS (2010: 38) consideran que el ABP introduce al estudiante en un proceso auto dirigido ya que, a partir de la situación-problema presentada, él mismo decide lo que debe estudiar a título individual y en el seno de su equipo. La actividad de los estudiantes se organiza entonces alrededor de grupos de trabajo que son la base del funcionamiento del ABP. Dichos equipos pueden componerse, de manera muy variable, de cuatro, ocho o doce estudiantes¹¹ que pueden reunirse tantas

¹⁰ Los datos que han servido de base para este informe provienen de una encuesta nominativa realizada en 2014. Compuesta de 80 preguntas, la misma se dirigía únicamente a alumnos de español, del 1ro al 5to año, de la Escuela Nacional de Ingenieros de Metz (ENIM), en Francia. Sobre un total de 270 alumnos contactados, el número de participantes se elevó a 164, lo que representó una tasa de participación no desdeñable del 61 %.

¹¹ Cuando los grupos sobrepasan los doce estudiantes, la distribución de tareas puede tornarse crítica para ellos. El grupo sería difícil de administrar para los alumnos pues las discusiones e intercambios serían laboriosos ya que, trabajando en grandes grupos, siempre existe el riesgo de

veces como sea necesario durante toda la extensión de una unidad didáctica (unos días, una semana, varias semanas, un semestre entero).

Las actividades de los estudiantes se desarrollan en varios tiempos. POCHET (1995: 99) lo explica de la siguiente manera:

La primera parte tiene lugar en el seno del grupo. La tarea [...] consiste en definir y analizar juntos el problema que les ha sido sometido formulando los objetivos de trabajo y los temas que deben abordarse. Luego descubren la materia en forma individual. El objetivo no es memorizar las informaciones nuevas sino entenderlas [...]. Finalmente, y de nuevo en grupo, realizan una síntesis explicando a los demás los datos estudiados individualmente¹².

Según lo expuesto, los principios que estructuran el ABP implican a los estudiantes de tal forma que son ellos mismos quienes detectan lo que lingüísticamente hablando necesitan aprender y buscan la información necesaria para encontrar una solución a la situación-problema presentada sin esperar que el docente les dé los recursos para llegar a tal fin. El aprendizaje proviene entonces de la experiencia acumulada durante el trabajo realizado para circunscribir la situación-problema. La búsqueda de información no es un fin en sí, pero un medio para que el estudiante, además de adquirir conocimientos específicos sobre un tema, aprenda a seleccionar datos significativos en relación con la situación-problema y, más que nada, a distinguir los que son fiables de los que no lo son.

Ciertos estudios sobre el impacto del ABP han demostrado que su eficacia depende en gran parte del papel asumido por los estudiantes en la aplicación de este enfoque. Algunos autores recuerdan los pasos que se deben seguir (GALAND et FRENAY, 2005: 32):

Antes de resolver un problema, se invita a los estudiantes a comprender la tarea solicitada – a través de un trabajo en grupo –, a examinar los conocimientos disponibles y a preparar la siguiente etapa formulando pistas de trabajo. Luego sigue una fase de trabajo individual durante la cual los estudiantes se apropian individualmente los conocimientos que ellos interpretan como necesarios. Tras esta fase, el estudiante informará al grupo sobre lo producido en su aprendizaje individual. La fase de cierre consiste igualmente en construir una o varias soluciones argumentadas para resolver el problema inicial¹³.

que ciertos miembros queden rezagados. Por otra parte, la actividad en grandes grupos no siempre permite al profesor identificar las dificultades individuales. Para lograr esto, conviene trabajar en grupo pequeño o en grupo reducido.

¹² Nuestra traducción al español de la siguiente cita en francés: *La première partie a lieu au sein du groupe. Leur tâche [...] est de définir et d'analyser ensemble le problème qui leur est soumis, de formuler des objectifs de travail et le champ des sujets à couvrir. Ensuite, individuellement, ils découvrent la matière. Leur objectif n'est pas de mémoriser les informations découvertes mais de bien comprendre celles-ci [...]. Enfin, de nouveau en groupe, ils font la synthèse et expliquent aux autres les informations étudiées individuellement.*

¹³ Nuestra traducción al español de la siguiente cita en francés: *Avant de résoudre un problème, les étudiants sont invités à comprendre – par un travail en groupe – la tâche qui leur est demandée, à faire le point sur les connaissances dont ils disposent et à préparer la phase suivante en formulant des pistes de travail. Vient ensuite une phase de travail individuel au cours de laquelle les étudiants s'approprient individuellement les connaissances qu'ils ont jugées nécessaires. À l'issue de cette phase, l'étudiant rapportera au groupe le produit de son apprentissage individuel. La phase de clôture consiste également à construire une ou plusieurs solutions argumentées au problème de départ.*

Queda claro que los enfoques actuales basados en los MA hacen que los estudiantes comprendan que el aprendizaje del ESP no puede consistir solamente en hacer ejercicios de vocabulario especializado o de gramática comparativa. Los estudiantes saben mejor que nadie que los ejercicios descontextualizados preparan mal para la resolución de problemas para la cual se impone una utilización pragmática del idioma. En este sentido, PUJOL BERCHE (2016: 48-49) señala que

[...] las situaciones de aprendizaje tienen que estar situadas [...] para que el aprendiente pueda usar la lengua de forma contextualizada y significativa. Un aprendizaje es significativo cuando se relacionan los conocimientos previos con los nuevos adaptándolos al contexto, cuando lo que estamos haciendo transforma nuestro conocimiento. La cognición situada es aquella que forma parte y es producto de la actividad y del contexto.

Las nociones de uso, de contextualización y de significatividad son indisociables del ABP. RODRÍGUEZ-PIÑEIRO ALCALÁ (2013: 86) afirma que

Las actividades de resolución de problemas se pueden considerar paradigmáticas del principio de aprender una lengua usándola de forma significativa. En efecto, el problema que se propone a los alumnos pretende que estos exploren la lengua, pongan en práctica estrategias y procedimientos, argumenten, analicen información e investiguen.

A todo esto, se suma una buena dosis de trabajo colaborativo. Definitivamente, los resultados de la encuesta anteriormente referenciada (TANO, 2015: 4.8) han demostrado que, entre las modalidades que mejor facilitan las adquisiciones, el trabajo en equipo es la que ofrece al estudiante la posibilidad de controlar con mayor eficacia su proceso de aprendizaje (más del 69 % de respuestas).

Paralelamente, una buena ejecución del ABP debe acordar un lugar preponderante a la iniciativa personal respetando el ritmo de cada participante. A este respecto, las opiniones convergen para considerar al estudiante como un sujeto proactivo (TANO, 2015: 5.10) que se proyecta en la continuación de su propio aprendizaje en vistas de un futuro profesional (66 % de respuestas). Una de las condiciones que se impone a los estudiantes con el fin de que puedan sacar un máximo de provecho del método ABP (TANO, 2015: 9.23) consiste en llevar a cabo indagaciones personales para luego compartir lo encontrado (62 %) con el resto de la clase, es decir, trabajar en colaboración para encontrar soluciones consensuadas de manera analítica, reflexiva, crítica y sintética (67 %).

2. PROPUESTA ILUSTRADA PARA EL DESARROLLO DEL MÉTODO ABP EN LA ENSEÑANZA DEL ESP

Para adoptar el ABP en la enseñanza-aprendizaje del ESP, los profesores deseosos de aplicar este método deben tener claramente en mente las fases que lo jalonan. Esto hará que pierdan el consabido miedo a aplicar nuevas metodologías tomando consciencia de que cambiar la forma de enseñar no es un asunto únicamente de aptitudes docentes sino fundamentalmente de cambio de actitud. Si los profesores están de acuerdo en que la transformación metodológica es necesaria, lo que les permitirá luchar contra la resistencia al cambio es saber cuál es la hoja de ruta que lo provoca. La rigidez ante el cambio puede emanar de la organización educativa, de la rutina de trabajo del resto de los docentes, incluso de las expectativas de los alumnos respecto de la manera misma de trabajar en el aula. No obstante, sabemos que el docente es el principal agente del cambio metodológico. Con el objetivo de facilitar la puesta en marcha del ABP en el aula de ESP, proponemos a continuación un protocolo de aplicación posible, teniendo muy en cuenta

que los profesores de idioma no necesitan tanto que se les explique las razones para el cambio, sino más bien que se les propongan herramientas sencillas para llevarlo a cabo.

Las contribuciones que proponen una guía del ABP adaptada a las LESP son escasas y, si se quiere, inexistentes. Las que existen se refieren globalmente a las cuatro etapas clásicas del ABP que se pueden seguir en cualquier disciplina: 1) presentación de la situación-problema; 2) identificación de las necesidades de aprendizaje; 3) búsqueda de información para cubrir esas necesidades y 4) resolución del problema. CASTRO ÁLVAREZ *et al* (2015: 42-43) proponen seguir cinco etapas en la enseñanza del inglés para fines específicos: a) introducción del tema; b) presentación del problema; c) organización de grupos y búsqueda de información; d) ayuda y seguimiento y e) evaluación de resultados.

Sin embargo, nosotros pensamos que esas etapas merecen ser más explícitas, razón por la cual proponemos una manera más larga, pero a nuestro parecer más clara, de administrar el ABP incluyendo diez etapas para un mejor desarrollo de este método en la enseñanza del ESP¹⁴. Las tres primeras etapas corren exclusivamente a cargo del docente; las siete otras son seguidas por los mismos estudiantes, aunque supervisadas por el profesor. Para cada etapa, proponemos un ejemplo concreto de enseñanza-aprendizaje en ESP¹⁵ para una clase de nivel B2.

Etapas 1. Elaboración de la situación-problema

Esta etapa corresponde a la preparación del curso por parte del profesor quien debe elaborar una situación-problema que pueda satisfacer al menos tres condiciones: i) ser nueva para los estudiantes; ii) estar contextualizada y anclada en la realidad y iii) representar un desafío aceptable y alcanzable.

Esto nos lleva a reflexionar que un buen tema de ABP tiene que reunir ciertas cualidades: i) ser suficientemente motivador (para despertar la curiosidad de los estudiantes); ii) ser abierto (para no limitarse a una solución única); iii) ser complejo (para llegar a soluciones a través de decisiones argumentadas); iv) ser coherente (para estar en relación directa con los objetivos de aprendizaje) y v) propiciar el trabajo colaborativo (para obtener un resultado procedente de la cooperación entre aprendientes). Si el docente debe elegir o crear una situación-problema de tal forma que su resolución obligue a recurrir a nociones previamente enseñadas, también debe introducir elementos que los estudiantes no conozcan todavía recordando siempre que el objetivo fundamental es descubrir y adquirir nuevos conocimientos.

¹⁴ Aunque el autor haya experimentado el ABP en diez etapas, en el marco de este artículo no se trata de analizar los resultados de tal aplicación. Solo se busca presentar un guion relativamente sencillo destinado a ilustrar la metodología.

¹⁵ El ejemplo, adaptado para un uso en el enfoque ABP, está sacado del manual *Expertos* (TANO, 2009: 33) que trabaja un español orientado al mundo del trabajo (tarea n° 11, titulada «nuevo propietario», correspondiente a la sección «comunicación» de la unidad n° 2 cuyo título es «reunión de equipo»). La lengua-meta es el español del sector terciario, una lengua común a varias profesiones ya que se trata, en ejemplo que sirve de ilustración, de utilizar un idioma útil para participar en una reunión negociadora.

Ejemplo de situación-problema

IBERBANCO, un banco español líder en Europa, cuya actividad internacional se desarrolla de manera firme y progresiva, acaba de comprar FRANCOBANQUE, un banco francés. Los empleados de esta última entidad han recibido una carta, firmada por la Dirección de Recursos Humanos, que ha provocado una gran polémica. A partir de ahora y con el objetivo de disminuir costos de funcionamiento, todos los empleados provenientes de recientes fusiones deberán utilizar el español como lengua de trabajo. Este documento explica que el objetivo es formar a todos los colaboradores franceses para que integren lo más eficazmente posible las modalidades de trabajo del nuevo propietario. Para ello, se propondrá a las personas afectadas por esta medida unos cursos lingüísticos organizados por el Departamento de Formación de la sede madrileña. Todos los gastos ocasionados por esta operación correrán a cargo de IBERBANCO.

El conjunto de empleados franceses deberá alcanzar un nivel operativo en lengua española. Quienes ya posean probadas competencias en este idioma tendrán que realizar solamente una pasantía de una semana de formación técnica y administrativa. Por el contrario, los empleados que todavía no manejen esta herramienta de comunicación estarán obligados a inscribirse para efectuar un curso intensivo de dos meses de duración al término del cual se certificará un nivel operativo en español para luego poder seguir la pasantía de formación técnica y administrativa. Los empleados que rechacen participar en dicho dispositivo se considerarán como dimisionarios y su contrato de trabajo se rescindirán.

La orientación dada por IBERBANCO ha provocado la aparición de tres grupos bien identificados en FRANCOBANQUE: los nuevos dirigentes (que por razones de posicionamiento apoyan incondicionalmente las medidas tomadas por la sede); los mandos intermedios (que estarían de acuerdo con las nuevas medidas, pero bajo ciertas condiciones) y los representantes sindicales (que se oponen fervientemente a las decisiones tomadas por la más alta jerarquía que ellos consideran como injustas e inadaptadas). Entre todos, deberán participar en una reunión negociadora para llegar a un compromiso que no lesione los intereses de nadie.

Etapa 2. Presentación de la situación-problema

Durante la primera sesión, cada estudiante recibe un breve texto escrito donde se presenta una situación-problema inventada pero verosímil o sacada de una realidad que pueda ser verificable en un sector profesional determinado. Se podrían imaginar varios recursos como, por ejemplo, vídeos, grabaciones, esquemas, etc. En todo caso, el documento en cuestión tiene que presentar claramente el tema a tratar.

Durante esta etapa, el profesor desempeña el rol de presentador. Este impulso inicial dado por el docente que gestiona el dispositivo de enseñanza-aprendizaje se acompaña de la descripción de las modalidades de apreciación del trabajo que los estudiantes tengan que concretar. Así, conociendo de antemano el tipo de evaluación al que van a ser sometidos, podrán definir mejor sus actividades de aprendizaje.

Ejemplo de presentación de la situación-problema

El profesor distribuye el texto donde se puede leer la situación-problema descrita en la etapa 1. Es de extrema importancia que el docente indique que, al término de esta actividad, los alumnos tendrán que autoevaluarse e interevaluarse y que él mismo realizará evaluaciones formativas a lo largo de las actividades como así también una evaluación sumativa al finalizar el proceso.

Etapa 3. Formación de grupos

Durante la formación de equipos, el docente deberá asegurarse de que estos no estén desequilibrados. Atendiendo a los niveles alcanzados en ESP, tendrá que prestar mucha atención para evitar el habitual efecto de “clan” (los de mayor nivel todos juntos) mezclando los mejores alumnos con los que demuestran menores destrezas. En esta etapa, el profesor debe garantizar la creación de un ambiente de trabajo propicio para el aprendizaje. En función de la cantidad de estudiantes de la clase, el docente intentará formar grupos más o menos homogéneos. En el seno de cada equipo, todos tendrán un rol de participante activo, pero dos funciones particulares serán asignadas a ciertos estudiantes:

- La función de animador. En cada sesión, el animador atribuye y supervisa el tiempo de palabra de los diferentes miembros del equipo asegurándose de que todos se impliquen en la escucha y la discusión y vigilando además que el grupo sigue correctamente las etapas previstas. El animador anima la discusión distribuyendo la palabra, solicitando la participación o moderando las intervenciones. Persiguiendo un objetivo de clarificación, puede incluso hasta reformular lo que se ha dicho.
- La función de secretario. Su intervención permite efectuar un seguimiento de la evolución del trabajo pues desempeña el papel de escribiente tomando notas de hechos, ideas y propuestas. El secretario mantiene un registro de toda la reflexión del grupo escribiendo las principales cuestiones planteadas en cada sesión para luego ponerlas a disposición de los miembros bajo la forma de un “diario de a bordo”. Estas notas servirán a recopilar los resúmenes de reuniones que transmitirá al profesor-tutor.

Ejemplo de formación de grupos

- a) En el presente caso, la clase tendrá que dividirse en tres grupos representando cada uno la posición de los tres diferentes interlocutores que participarán en la reunión de negociación: los nuevos dirigentes del banco comprado, los mandos intermedios y los representantes sindicales.
- b) El docente deberá exigir que los estudiantes nombren, en cada grupo, un animador y un secretario explicando claramente lo que se espera de cada una de estas dos funciones.

Etapa 4. Clarificación de la situación-problema

Luego de una primera lectura de la situación-problema, el equipo debe proceder a su elucidación a través de una presentación mínima que tomará la forma de un resumen en lengua-meta. En pequeño grupo, los estudiantes circunscriben el problema, lo definen y lo discuten a la luz de sus experiencias y sus conocimientos anteriores. Por medio de una lluvia de ideas, encuentran explicaciones que van clasificando a través de interrelaciones. En esta etapa, los estudiantes exploran aspectos conocidos y desconocidos de la situación-problema comunicando en español con sus pares. Esta etapa es la ocasión ideal para clarificar conceptos y términos e, incluso, para aclarar nuevos vocablos que exigen ser explicados.

Ejemplo de clarificación de la situación-problema

- a) Todos los nuevos dirigentes del banco comprado manejan la lengua española. Como han sido nombrados por IBERBANCO, están totalmente de acuerdo con los objetivos de la Dirección de RRHH ya que consideran que esta fusión es una gran oportunidad para la empresa y para todo el personal. La decisión de utilizar el español como lengua de comunicación oficial del nuevo banco representa un ínfimo sacrificio comparado a las grandes ventajas futuras.
- b) Los mandos intermedios pueden leer los documentos redactados en español, aunque no hablen corrientemente este idioma. Consideran entonces que las medidas propuestas por IBERBANCO son un poco excesivas, pero piensan que esta fusión es una oportunidad para los empleados que quieren progresar en su carrera.
- c) Los representantes sindicales no entienden el español y, por supuesto, tampoco lo hablan. Están en completo desacuerdo con las decisiones unilaterales de IBERBANCO que consideran totalmente injustas para ellos y, sobre todo, inapropiadas para el contexto en el cual trabajan.
- d) Por consiguiente, durante la reunión negociadora entre esos tres tipos de representantes, habrá que encontrar una solución consensual que no lesione los intereses de cada grupo y que, a un mismo tiempo, respete la voluntad del nuevo propietario. Para ello, cada grupo deberá preparar argumentos persuasivos con el fin de convencer a sus interlocutores del carácter apropiado de las propuestas que se avancen. Para anticipar eventuales reacciones, será útil reflexionar también sobre posibles contra argumentos.

Etapa 5. La formulación de hipótesis de trabajo

En equipo pequeño, los estudiantes deben emitir hipótesis posibles que puedan explicar claramente la situación-problema a través de una discusión que los lleve hacia la pista que ellos consideren más plausible. Durante esta fase de cuestionamiento, el docente se cerciora de que la conversación no se desvíe hacia una dirección alejada de la situación-problema inicial. En su rol de tutor, ayuda a los estudiantes a formular hipótesis y a modificarlas a medida que acceden a nuevas informaciones. Ordenando sus ideas, los estudiantes descubren vacíos o lagunas de conocimiento en el uso del ESP, lo que les permite componer una lista de contenidos que tendrán que repasar y, particularmente, de nuevos contenidos que tendrán que estudiar.

Ejemplo de formulación de hipótesis de trabajo

Eventuales hipótesis elaboradas por el grupo que representa a los mandos intermedios:

- “Durante la negociación, obtendremos satisfacción si preparamos de antemano argumentos irrefutables”.
- “Para ser convincentes, tenemos que conocer las expresiones más corrientes que permitan anticipar con eficacia en este tipo de reunión durante la cual será necesario defender una posición llegando a un acuerdo final consensual”.

Etapa 6. La determinación de los objetivos de aprendizaje

En base a las hipótesis formuladas y luego de haber identificado nociones nuevas y desconocidas, los estudiantes enumeran los conocimientos que tendrán que adquirir en relación con la situación-problema para, finalmente, validar o invalidar las hipótesis que se habían avanzado en la etapa anterior. Esos conocimientos serán plasmados en metas a alcanzar que deberán reflejar claramente lo que tendrán que saber y, mayormente, lo que tendrán que saber hacer. Es una etapa de toma de consciencia de los elementos necesarios para la realización de tareas que oficia de puente entre los saberes que ya tienen los estudiantes y los saberes que tendrán que asimilar para resolver el problema

propuesto. Se trata de determinar, consensual y preferentemente por escrito, los conocimientos a adquirir y las competencias a desarrollar. Bajo la supervisión del docente, el animador del grupo debe asegurarse de que todos los puntos a ver o a repasar han sido discutidos.

Es común formular los objetivos de aprendizaje utilizando verbos en infinitivo que expresen acciones verificables según las habilidades cognitivas que se desean desarrollar. Por ejemplo, en lo que respecta a los conocimientos: definir, decir con sus propias palabras, enumerar, identificar, nombrar, etc. En lo que atañe a la síntesis: concebir, exponer, planificar, producir, realizar, redactar, etc. Para la redacción de objetivos, conviene focalizarse en lo esencial evitando dispersarse en un conjunto opaco de objetivos difíciles de verificar.

Ejemplo de objetivos de aprendizaje

- a) Como resultado de este ABP, los estudiantes serán capaces de activar recursos léxicos y gramaticales ya conocidos como, por ejemplo, el vocabulario y las locuciones para expresar opinión o condición que, en lengua castellana, requieren el uso del presente de indicativo o de subjuntivo.
- b) También serán capaces de adquirir nuevas destrezas para participar eficientemente en una reunión de negociación, siendo competentes para: anunciar el tema del debate, expresar opiniones personales e impersonales, pedir opinión y referirse a una opinión dada, exigir explicaciones, expresar acuerdo o desacuerdo, pedir acuerdo, dar y pedir la palabra, interrumpir y no ceder la palabra, hacer aclaraciones, exponer contra argumentos, formular condiciones, expresar evidencias, atenuar afirmaciones y negaciones, llegar a conclusiones, etc.

Etapas 7. La planificación de tareas

Bajo la supervisión del docente, los estudiantes establecen una planificación de tareas definiendo su temporalización para que los objetivos puedan alcanzarse en los plazos impuestos. En las horas o los días que siguen, el secretario tiene la responsabilidad de transmitir, a todos los miembros del grupo y al profesor, una síntesis de las notas tomadas durante la sesión de trabajo donde se trató de circunscribir la situación-problema, las hipótesis retenidas y los aprendizajes que quedan por desarrollar. Se trata de construir un plan de acción donde cada cual sepa lo que debe hacer y aprender.

Ejemplo de planificación de tareas

Supongamos que se trata de un corto ABP de una duración total de cuatro horas distribuidas en dos sesiones de dos horas cada una. Los miembros del grupo 1 desempeñan el papel de los nuevos dirigentes del banco comprado. Durante la primera sesión, el animador conduce a su grupo para que encuentre argumentos que justifiquen la posición adoptada por los nuevos propietarios del banco. Luego, les pide que tengan en cuenta las implicaciones personales, familiares y profesionales que ello conlleva. El secretario realiza una síntesis de este trabajo que envía por correo electrónico a sus compañeros y al profesor tutor. Como preparación para la segunda sesión de trabajo, el animador pide a todos que efectúen investigaciones personales para elaborar una lista de expresiones, a las que se referían los objetivos de aprendizaje, comúnmente utilizadas durante una reunión negociadora.

Etapas 8. La búsqueda de respuestas

En esta etapa, el estudiante trata de encontrar respuestas apropiadas buscando información de manera individual. Cada estudiante se preocupa por adquirir

conocimientos enlazados con la situación-problema y prepara una síntesis de lo que ha aprendido que luego propondrá al grupo durante la discusión de la siguiente sesión aportando así su contribución en el tratamiento de la problemática. Su meta es llegar a obtener respuestas posibles al problema presentado teniendo en mente que puede apoyarse en más de una respuesta aceptable. Es el momento en el que se definen los elementos nuevos relativos al ESP (vocabulario, expresiones, funcionales gramaticales, etc.) y, obviamente, los objetivos de aprendizaje pueden ser redefinidos en caso de ser necesario.

Ejemplos de respuestas

a) Ejemplo de respuestas en materia de argumentos a esgrimir durante la negociación:

Los nuevos dirigentes del banco comprado han sido elegidos porque hablan corrientemente en español. No pueden estar en desacuerdo con las medidas adoptadas por la cúpula ya que han sido contratados, entre otras cosas, para poner en aplicación la estrategia de IBERBANCO consistente en considerar que la lengua española es un instrumento de trabajo para el conjunto del personal. Su margen de maniobra para negociar este objetivo es prácticamente nulo puesto que se trata de una decisión ya tomada a alto nivel y que se presenta a partir de ahora como un requisito para poder trabajar en la empresa. El idioma de comunicación del grupo es el español. Por consiguiente, estos nuevos dirigentes tendrán que imponer hábilmente sus puntos de vista para que todos los trabajadores (desde los altos mandos hasta los técnicos pasando por las secretarías) interpretan la decisión del banco como una oportunidad de desarrollo. Además, recordarán que, en esta época marcada por el desempleo, tener un contrato por tiempo indefinido en una empresa de nueva implantación en Francia es una verdadera suerte y que todo se hace para que los empleados aprovechen la oportunidad que se les ofrece. Los dirigentes evocarán también el hecho de que los empleados que no deseen participar en este dispositivo no podrán mantenerse en sus puestos y que, por contrario, los participantes podrán beneficiarse de un mes de aguinaldo.

b) Ejemplo de respuestas sobre aspectos lingüísticos determinantes durante la negociación:

Expresiones para expresar opiniones en presente de indicativo: *parecer que, considerar/pensar/creer que...*

Expresiones para expresar opiniones en presente de subjuntivo: *no parecer que, no considerar/pensar/creer que, dudar que, confiar en que, estar sorprendido de que, estar contento de que, más vale que, es imprescindible/normal/importante que, es una lástima que...*

Expresiones para expresar condición: *solo si* (+ presente de indicativo), *siempre que/solo en caso de que/con la condición de que/siempre* y *cuando* (+ presente de subjuntivo).

Expresiones para participar eficientemente en una reunión de negociación:

- Anunciar el tema del debate: *el tema que tenemos que discutir, la cuestión que vamos a tratar...*
- Explicar y exigir explicaciones: *dicho de otro modo, es decir, eso quiere decir que, ¿a qué te refieres con eso? ¿qué quieres decir eso?...*
- Aludir a una opinión dada: *en cuanto a, respecto a, por lo que se refiere a...*
- Interrumpir y no ceder la palabra: *permíteme decir algo, déjame terminar, perdona que te corte, espera un momento...*
- Atenuar afirmaciones y negaciones: *a fin de cuentas, en cierto modo, la verdad es que, al fin y al cabo, en realidad...*
- *Etc.*

Etapa 9. La propuesta de soluciones

En su propio equipo, los estudiantes hablan de lo que han encontrado analizando el grado de pertinencia de las hipótesis inicialmente avanzadas. De ser necesario, pueden incluso formular nuevas hipótesis apoyándose en los recursos consultados. Van así respondiendo a las preguntas del grupo y, llegado el caso, aclarando conceptos que ya en esta fase pueden interpretarse como vagos o imprecisos. A partir de un torbellino de ideas,

proponen una posible solución al problema planteado mientras que el docente, como moderador de la discusión, interviene formulando observaciones (sobre aspectos que exigen una atención particular) o reorientando las pistas de trabajo (para mantener la motivación).

Luego, en grupo abierto, cada equipo anuncia las soluciones que le parece pertinentes. Es una etapa de responsabilidad compartida durante la cual los estudiantes transfieren sus datos al resto del grupo, analizando sus hallazgos y efectuando una discusión crítica sobre los mismos. Entre todas las soluciones consideradas, el grupo clase seleccionará aquella/s que conviene/conviene mejor a la situación-problema inicial.

Ejemplo de propuestas de soluciones

Los mandos intermedios y los representantes sindicales aceptan la decisión propuesta por los dirigentes, pero bajo tres condiciones:

- que el traslado a Madrid se haga con cónyuges y niños;
- que los empleados que no alcancen un nivel operativo en español al cado de dos meses puedan contar con cursos de apoyo al regresar a Francia con el fin de certificar el nivel interno exigido por IBERBANCO;
- que los empleados que accedieron a esta merecida certificación interna en el tiempo impartido puedan gozar de una prima de formación a definir con la jerarquía.

Etapa 10. El balance de los resultados conseguidos

En el marco del ABP, la evaluación es un instrumento completamente integrado en el proceso de aprendizaje. Es la última etapa de verificación de conocimientos y de validación de competencias durante la cual el estudiante, el grupo y el docente realizan una síntesis de lo que se ha hecho. En este balance, los estudiantes toman consciencia de que esos nuevos conocimientos: i) han sido útiles para resolver el problema; ii) han sido adquiridos gracias a un eficiente trabajo realizado en equipo; y iii) podrán eventualmente ser reutilizados para estudiar una futura situación-problema.

Estas evaluaciones también permiten al docente, por un lado, asegurarse de que los estudiantes se han implicado en el proyecto y, por otro lado, verificar el estado de avance de cada grupo. Por supuesto, el profesor deberá identificar las fortalezas y las debilidades de los estudiantes como así también darles consejos para mejorar su desempeño y rendimiento.

Por su parte, los estudiantes siempre tienen que conocer la finalidad de la evaluación que consiste en permitir que cada cual obtenga una retro alimentación sobre los puntos fuertes y débiles identificados. De esta forma, los alumnos cuentan con la posibilidad de autoevaluarse, de evaluar a sus pares y de valorar los resultados del trabajo en equipo. Ser evaluado por los compañeros es una actividad enriquecedora y formadora en la medida en que esta valoración se base en comentarios constructivos. Aportar su juicio sobre el aprendizaje de los demás estudiantes es también una actividad que, de manera simultánea, entrena para la autoevaluación.

Este control del proceso de aprendizaje realizado por los mismos estudiantes, y al cual se suma el efectuado por el profesor, sirve para verificar si los objetivos han sido alcanzados. Los estudiantes pueden asimismo indicar las dificultades a las que tuvieron que enfrentarse durante el desarrollo de las actividades y proponer un balance del trabajo individual y grupal. En el mismo se puede incluir un inventario de lo que se entendió y aprendió e incluso de lo que aún queda por profundizar reconociendo que todo error es

una ocasión para aprender, en la medida en que se logre reflexionar sobre las causas del error.

Ejemplo de balance de resultados conseguidos

- Inter evaluación entre estudiantes durante el proceso de aprendizaje (evaluación colaborativa).
- Evaluación realizada por el profesor durante el proceso de aprendizaje (evaluación continua bajo la forma de indagatorias operacionales).
- Autoevaluación por parte del estudiante al finalizar el proceso de aprendizaje (evaluación autónoma en un diario de aprendizaje o cumplimentación de un portafolio de competencias).
- Evaluación formativa realizada por el profesor al cerrar el proceso de aprendizaje (informe escrito y/o presentación oral, puestas en situación para mostrar las destrezas adquiridas).
- Evaluación sumativa realizada por el profesor al final del proceso de aprendizaje (mediante examen auto ejecutable, de tipo test de opción múltiple, elaborado por el docente, sobre el tema de los conectores lógicos del discurso que han sido utilizados durante la reunión negociadora).

3. CONCLUSIONES

Una de las primeras observaciones finales que podemos realizar a partir de las reflexiones conducidas en los párrafos anteriores tal vez sea el hecho de que, si aprender es una actitud natural en el ser humano, enseñar no lo es. Ensayar nuevas prácticas apostando por el cambio paradigmático exige liberarse de muchos de los condicionantes que ahogan a los profesores sobre cómo enseñar las LESP y, por supuesto, sobre cómo se supone que deben aprender los estudiantes.

El ABP puede presentarse entonces como una opción de MA que permite la renovación de la enseñanza en ESP. Este método atribuye una singular importancia al empleo de una situación-problema como catalizador de la gestión de la información (particularmente de las actividades individuales) y de la gestión de las interacciones en el seno del grupo clase (durante las actividades de equipo). En conformidad con las teorías socio constructivistas que preconizan la interacción y la colaboración entre pares, el ABP concuerda con los enfoques comunicativos y accionales actualmente vigentes en el aprendizaje de LESP.

La finalidad del ABP consiste entonces en lograr que el estudiante adquiera competencias a través de la solución de situaciones problemáticas. Para ello, no puede de ninguna manera desempeñar un rol pasivo de mero receptor de informaciones. Por el contrario, basado en el aprendizaje experiencial y colaborativo, este método solicita la participación activa del alumno para que exponga su visión del problema, para que busque soluciones que se justifiquen, para que defienda oralmente sus ideas y para que organice una argumentación sólida desplegando simultáneamente su creatividad. Se trata de un aprendizaje resueltamente anclado en la práctica a través del cual los estudiantes, comprometidos en la búsqueda de soluciones a problemas que pueden aparecer en su futura vida profesional, son mejor preparados para ejercer su profesión entrenándose en el uso de una lengua-meta de manera contextualizada.

El nombramiento de un animador y de un secretario, la elaboración colectiva de los objetivos a alcanzar, el trabajo individual y en grupos pequeños y la puesta en común de los conocimientos adquiridos constituyen actividades que permiten adquirir destrezas organizativas a la vez que desarrollan un aprendizaje independiente. En el ABP, los estudiantes realizan un trabajo auto dirigido decidiendo lo que van a estudiar según sus

necesidades concretas. No tienen todos los mismos conocimientos en ESP, pero cada uno aporta los suyos con el fin de avanzar en la búsqueda de una solución aceptable al problema presentado. El ABP se exhibe entonces como un enfoque que, sin lugar a duda, potencia la autonomía y el empoderamiento del aprendiente.

Aunque esté centrado en la actividad de los estudiantes, este método de ninguna manera denigra la actividad del docente que deberá incesantemente velar por la calidad de las situaciones-problema que elabora, del asesoramiento que proporciona, de las evaluaciones que efectúa. Si el profesor de ESP es garante de los aprendizajes y evaluador formativo, en el ABP también es un experto en el acompañamiento de sus estudiantes transformándose en agente observador y motivador, en asistente técnico y hasta en regulador de conflictos.

Cuando se adhiere a todos estos principios metodológicos, el cuestionamiento central de cualquier docente consiste en determinar y dar a conocer las etapas que los estudiantes deben superar en un dispositivo que prevé la adopción del ABP como marco de trabajo. A modo de resumen y a los efectos de facilitar su ejecución, el protocolo de aplicación que proponemos en este artículo se basa en diez etapas: (1) elaboración de la situación-problema, (2) presentación de la situación-problema, (3) formación de grupos, (4) clarificación de la situación-problema, (5) formulación de hipótesis de trabajo, (6) determinación de objetivos de aprendizaje, (7) planificación de tareas, (8) búsqueda de respuestas, (9) propuesta de soluciones y (10) balance de resultados conseguidos.

De todo lo anteriormente explicado, deducimos que la enseñanza del ESP es un terreno propicio para la aplicación del ABP. Este método propone acercar a los estudiantes a tareas prácticas y similares a las de un mundo profesional que recurre cada vez más a actividades colaborativas entre individuos en contextos donde los idiomas se tornan herramientas indispensables. Aunque este enfoque se adapte a la inmensa mayoría de las situaciones de enseñanza universitaria, su eficacia depende de la toma de consciencia de la necesidad de seguir ciertas etapas para desembocar en un producto final consensual. Este último será el resultado la lucidez y del rigor con los cuales se observarán dichas etapas.

4. BIBLIOGRAFÍA

ANDREU ANDRÉS, M.Á. & M. GARCÍA CASAS. 2010. *Aprendizaje basado en problemas aplicado a las lenguas de especialidad*, Ibérica, n° 19, pp. 33–54, URL: <http://www.aelfe.org/documents/02_19_Andreu.pdf> (consulta del 29/07/18)

ATMANI, N. & N. STAINIER. 2000. *ABC du Problem-Based Learning (PBL) ou Apprentissage par Problèmes (APP)*. Chaire de pédagogie et didactique de l'École Polytechnique Fédérale de Lausanne, URL : <http://app.cegep-ste-foy.qc.ca/fileadmin/user_upload/APP/pdf/ABC__Lausanne.pdf> (consulta del 29/07/18)

AUSUBEL D. 1976. *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas. 369 p.

BERTRAND, C. 2014. *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 38 p., URL : <http://www.letudiant.fr/static/uploads/mediatheque/EDU_EDU/2/5/253025-rapport-pedagogie-vdiff-01-07-14-original.pdf> (consulta del 29/07/18)

- BRUNER J., GOODNOW J., AUSTIN G. 1978. *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea. 320 p.
- CASTAÑEDA CASTRO A. 1997. *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Impredisur S.L. 180 p.
- CASTRO ÁLVAREZ, P., GONZÁLEZ PÉREZ, G. & L. CASAL ESPINO. 2015. «Metodología para la organización de los cursos de inglés con fines específicos basada en el problema». *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras (RILE)* n° 4. URL: <<http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile/article/view/696/662>> (consulta del 29/07/18)
- COLL C., MARTÍN E., MAURI T., MIRAS M., ONRUBIA J., SOLÉ I. & A. ZABALA. 1993. *El constructivismo en el aula*. 1°. Barcelona: Graó. 183 p.
- CUENCA M. J. & J. HILFERTY. 1999. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Editorial Ariel. 256 p. (Ariel Letras).
- DE MIGUEL DÍAZ, M. 2006. *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo, URL: <<http://www.unizar.es/lice/images/stories/materiales/ea2005-0118.pdf>> (consulta del 29/07/18)
- FREINET, C. 1964. *Les techniques Freinet de l'École moderne*. Paris : Librairie Armand Colin, collection Bourrelrier, 144 p.
- GALAND, B. & M. FRENAY. 2005. *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur - Impact, enjeux et défis*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 214 p.
- LEMÂITRE, D. 2015. « Pourquoi innover ? L'injonction pédagogique et ses enjeux éducatifs ». In : *Actes du VIII colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur. Innover : comment et pourquoi*. Brest : ENSTA, Télécom Bretagne et Université de Bretagne Occidentale, p. 71-80. URL: <http://www.colloque-pedagogie.org/sites/default/files/colloque_2015/Actes-QPES2015.pdf> (consulta del 29/07/18)
- LEWIN, K. 1951. *Field Theory in Social Science*. New York: Harper, 346 p.
- LISON, C. & F. JUTRAS. 2014. « Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage » : *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 1, n° 30, URL : <<http://ripes.revues.org/769>> (consulta del 29/07/18)
- MARTÍN PERIS, E. 2018. *Diccionario de términos clave de ELE*. Edición electrónica del Centro Virtual Cervantes. Madrid: Instituto Cervantes. URL: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm> (consulta del 29/07/18)

POCHET, B. 1995. « Le “Problem-Based Learning”, une révolution ou un progrès attendu ? ». *Revue Française de Pédagogie*, Institut National de Recherche Pédagogique, n° 111, p. 95-107, URL : <<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/RF111.pdf>> (consulta del 29/07/18)

PUJOL BERCHÉ M. 2016. «Una competencia clave del profesor de español en contextos profesionales: la organización de situaciones de aprendizaje». *Les cahiers du GÉRES (revue du Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité)*, n° 8, p. 44-59. URL: <<https://www.geres-sup.com/revue/les-cahiers-du-geres-n-8/>> (consulta del 29/07/18)

RAUCENT, B., MILGROM, E., HERNÁNDEZ, A., BOURRET, B. & C. ROMANO. 2011. *Guide pratique pour une pédagogie active - Les APP, Apprentissages par Problèmes et par Projets*. Toulouse : Institut National des Sciences Appliquées de Toulouse & École Polytechnique de Louvain, 103 p.

RODRÍGUEZ-PIÑERO ALCALÁ, A. I. 2013. «La enseñanza de las lenguas profesionales y académicas». *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, n° 53, p. 54–94, URL: <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no53/rpinero.pdf>> (consulta del 29/07/18)

SPU. 1999. *L'apprentissage par problèmes*, 44, Namur, Service de Pédagogie Universitaire, Université de Namur, 6 p., URL : <<http://www.unamur.be/det/spu/revue-reseau/numeros-reseau-44-51/reseau44>> (consulta del 29/07/18)

TANO, M. 2009. *Expertos. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo*. Barcelona: Difusión, 160 p.

TANO, M. 2014. *Analyse des besoins concernant l'enseignement-apprentissage de l'espagnol à l'ENIM*, Rapport d'enquête, URL : <<https://drive.google.com/file/d/0BwU7CGDkeLnJUnhWRFhmSU1RcVk/view?usp=sharing>> (consulta del 29/07/18)

TANO, M. 2015. *Enquête exploratoire sur les méthodes actives et l'apprentissage par problèmes en langues de spécialité*, Rapport d'enquête, URL : <<https://drive.google.com/file/d/0BwU7CGDkeLnJMnhkRkxydmlqOTQ/view?usp=sharing>> (consulta del 29/07/18)

VERGARA RAMÍREZ, J. J. 2015. *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid: Ediciones SM. 245 p.

VYGOTSKY, L. S. 1978. *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press, 174 p.

WILLIAMS, M. & R. BURDEN. 1999. *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press. 256 p. (Colección Cambridge de didáctica de lenguas).

ÉQUIPE ÉDITORIALE

Directeur de la publication :

Marcelo TANO. École Nationale d'Ingénieurs de Metz (Université de Lorraine), Laboratoire Inter-universitaire de Recherche en Didactique Lansad (Université de Toulouse III)

Rédactrice en chef du présent numéro et responsable de la mise en page :

María GARCÍA ANTUÑA. Centro Universitario Internacional de Estudios Superiores del Español (adscrito a la Universidad de Cantabria), Fundación Comillas

Rédacteurs adjoints :

Ana ARMENTA. Université de Pau et des Pays de L'Adour

Marta GANCEDO RUIZ. Centro Universitario Internacional de Estudios Superiores del Español (adscrito a la Universidad de Cantabria), Fundación Comillas

Rubén PÉREZ GARCÍA. Centro Universitario Internacional de Estudios Superiores del Español (adscrito a la Universidad de Cantabria), Fundación Comillas

Correcteurs :

Marta GANCEDO RUIZ. Centro Universitario Internacional de Estudios Superiores del Español (adscrito a la Universidad de Cantabria), Fundación Comillas

Isabel GARCÍA MARTÍNEZ. Universidad de Valencia

Conseiller scientifique et technique :

Christian PUREN. Université Jean Monnet Saint-Etienne

Évaluateurs du Comité Scientifique de Lecture de *Les Cahiers du GERES* qui ont collaboré dans ce numéro :

Araceli ALONSO CAMPO. Universidad Europea del Atlántico

Elisa ALONSO JIMÉNEZ. Universidad Pablo de Olavide

Ana ARMENTA. Université de Pau et des Pays de L'adour

Irene BARBERIA AURREKOETXEA. Universidad Europea del Atlántico

Silvia BETTI. Università di Bologna

Aurora CENTELLAS. Universidad a Distancia de Madrid

José María CUENCA MONTESINOS. Université de Poitiers

Gustavo FILSINGER. Universidad Pablo de Olavide

Laura LÓPEZ FIGUEROA. Centro Universitario Internacional de Estudios Superiores del Español (adscrito a la Universidad de Cantabria), Fundación Comillas

Émilie LUMIÈRE. Université Toulouse-Jean Jaurès

Manuel MARTÍ SÁNCHEZ. Universidad de Alcalá de Henares

Inmaculada MARTÍNEZ MARTÍNEZ. Centro Universitario Internacional de Estudios Superiores del Español (adscrito a la Universidad de Cantabria), Fundación Comillas

Carmen MORAL DEL HOYO. Universidad de Cantabria

Stéphane PATIN. Université de Paris

Lucila María PÉREZ FERNÁNDEZ. Universidad Europea del Atlántico

Rubén PÉREZ GARCÍA. Centro Universitario Internacional de Estudios Superiores del Español (adscrito a la Universidad de Cantabria), Fundación Comillas

Carmen RAMOS MÉNDEZ-SAHLENDER. Universidad de Lenguas Aplicadas de Múnich

Manuel Cristóbal RODRÍGUEZ MARTÍNEZ. Universidad Europea del Atlántico

Johannes SCHNITZER. Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Viena

Carolina SUÁREZ HERNÁN. Universidad de Granada

Marcelo TANO. École Nationale d'Ingénieurs de Metz (Université de Lorraine), Laboratoire Inter-universitaire de Recherche en Didactique Lansad (Université de Toulouse III)

Ricardo TORRE. Institut Universitaire de Technologie de Sceaux

An VANDE CASTEELE. Vrije Universiteit Brussel

POLITIQUE ÉDITORIALE

Le GERES publie des articles dont la thématique principale fait référence au vaste domaine de l'Espagnol de Spécialité (ESP) conçu comme secteur d'enseignement et domaine de recherche. Tous les sujets concernant l'enseignement et la recherche en ESP sont susceptibles d'être publiés dans notre publication s'ils répondent aux grands critères de sélection suivants :

- L'intérêt général pour la communauté scientifique (en particulier dans le domaine de l'ESP).
- L'actualité : l'intérêt de l'apport aux débats en cours dans le domaine de spécialité (voir cependant la remarque finale de la présente rubrique).
- Les caractères d'originalité des analyses et d'innovation des propositions.
- La maîtrise des notions et concepts : tout particulièrement ceux liés aux langues étrangères et aux langues de spécialités, dont l'ESP.
- L'adéquation, la fiabilité et la validité : du cadre théorique, de l'état de la question, de la méthodologie, de l'argumentation et de la présentation des résultats et conclusions.
- La qualité rédactionnelle : correction langagière, clarté et rigueur de l'organisation et de la présentation.
- La priorité éditoriale, critère contextuel lié à la quantité d'articles présentés en attente d'être publiés et au nombre d'articles déjà publiés sur le même sujet.

REMARQUE : Même dans le cas où un article réunirait toutes ces qualités, l'équipe éditoriale de *Les Cahiers du GERES* se réserve le droit de l'écarter s'il ne fournit pas suffisamment d'éléments nouveaux par rapport à des articles déjà publiés dans les numéros antérieurs. Il est donc fortement conseillé pour la proposition d'articles - et déjà, en amont, pour la proposition des communications aux Rencontres Internationales du GERES -, de consulter préalablement les titres et résumés des articles déjà publiés dans la revue.

Les grands types d'articles attendus pour la publication dans *Les Cahiers du GERES* :

- 1) Articles d'orientation "pratique" axés sur l'expérimentation et l'application : comptes rendus d'expérience pédagogique, propositions de démarches et d'outils didactiques, analyses de matériels didactiques, etc.
- 2) Articles d'orientation "théorique" axés sur un ensemble de notions ou d'idées sur un sujet d'outils conceptuels, etc.
- 3) Articles d'orientation "mixte", soit parce qu'ils articulent ou combinent théorie (évaluée à son exactitude) et pratique (évaluée à son degré de transférabilité), soit parce qu'ils présentent des modèles (évalués à leur efficacité). Par exemple :
 - théories ou modèles présentés avec leurs applications pratiques ;
 - évaluation de cadres théoriques ou de modèles, ou validation/invalidations d'hypothèses théoriques au moyen d'expérimentations pratiques ;
 - présentation de pratiques avec leur étayage en termes de théorie ou de modèle ;
 - présentation et évaluation de pratiques débouchant sur une proposition de modèles.

CRITÈRES POUR L'ÉVALUATION DES ARTICLES SOUMIS À PUBLICATION

Dans un but de transparence de notre activité d'évaluation, nous avons décidé de publier ci-dessous les paramètres retenus pour expertiser les contributions en vue d'être publiées dans *Les Cahiers du GÉRES*.

1. CARACTÉRISTIQUES PARATEXTUELLES

1.1. MOTS-CLÉS

- Adéquats
- Trop nombreux
- Mal choisis, imprécis
- Autre :

1.2. RÉSUMÉ DANS LA LANGUE DE L'ARTICLE (espagnol/français)

- Adéquat
- Correspond mal à l'article
- Trop long/court
- Problème de langue, style
- Autre :

1.3 RÉSUMÉ DANS L'AUTRE LANGUE (espagnol/français)

- Adéquat
- Correspond mal à l'article
- Trop long/court
- Problème de langue, style
- Autre :

1.4 BIBLIOGRAPHIE

- Adéquate
- Imprécise (erreurs, indications manquantes, etc.)
- Insuffisante (absence de titres essentiels)
- Autre :

2. MAÎTRISE DU DOMAINE TRAITÉ

- Connaissances de vrai spécialiste du domaine (littérature spécifique, travaux récents, références essentielles)
- Connaissances d'ensemble bonnes permettant de traiter correctement le sujet
- Connaissances inégales ne permettant pas de traiter correctement certains aspects
- Connaissances insuffisantes pour traiter le sujet
- Autre :

3. POSITIONNEMENT SCIENTIFIQUE

3.1. RAPPORT DU TEXTE AVEC LA LANGUE DE SPÉCIALITÉ

- Relève pleinement de la LSP
- Relève partiellement ou indirectement de la LSP
- Ne relève pas de la LSP et pertinence non argumentée

3.2 PORTÉE DE LA CONTRIBUTION

- Majeure, ouvre de nouvelles perspectives théoriques, épistémologiques, méthodologiques, etc.
- Réelle, apporte des éléments nouveaux ou mises au point significatives (réflexions, méthodes, résultats, etc.)
- Mineure
- Très faible/nulle
- Difficile à apprécier en l'état du texte

4. MÉTHODOLOGIE ADOPTÉE

- Rigoureuse
- Acceptable
- Approximative
- Insuffisante

- Autre :

5. CARACTÉRISTIQUES RÉDACTIONNELLES

5.1 QUALITÉ D'ENSEMBLE (correction de la langue, exposition, style, clarté)

- Très bonne
- Bonne
- Moyenne
- Insuffisante
- Autre :

5.2 TERMINOLOGIE (concepts, termes techniques, etc.)

- Adéquate
- Imprécise, ambiguë, peu rigoureuse
- Inadéquate : comporte des erreurs graves
- Autre :

5.3 STRUCTURE DU TEXTE

- Adéquate
- Inadéquate (aspects à améliorer):
 - Absence de progression d'ensemble claire.
 - Introduction insuffisante, non pertinente, peu claire.
 - Parties inégales, mal équilibrées.
 - Transitions insuffisantes.
 - Conclusion non pertinente, peu claire.
- Autre :

6. DÉCISION À COMMUNIQUER À L'AUTEUR

- Article publiable en l'état.
- Article publiable après ajustements mineurs demandés.
 - Niveau de priorité par rapport à la thématique des Rencontres : *maximale/moyenne/basse*.
- Article publiable sous réserve de modifications exigeant une nouvelle soumission au CIL.
- Article non publiable.

7. AUTRES OBSERVATIONS

(points forts, points faibles, suggestions, etc.)

RESPONSABILITÉS DES ÉVALUATEURS

Les conditions requises pour faire partie du Comité International de Lecture (CIL) du GÉRES sont :

- **La compétence.** L'évaluateur doit être un expert qualifié pour évaluer l'article que l'on lui confie. S'il ne l'est pas, il devra renoncer dans les plus brefs délais et, si nécessaire, il devra recommander un autre évaluateur. En plus, il devra indiquer si la contribution précise d'être relue par des experts spécialisés dans certains aspects. Les corrections doivent être rigoureuses, les commentaires détaillés et les critiques justifiées, proposant des alternatives et des suggestions spécifiques pour améliorer l'article.
- **La confidentialité.** Les articles confiés aux experts pour l'évaluation doivent être anonymes. Les évaluateurs doivent s'abstenir de commenter en public le travail. S'ils ont besoin des conseils d'autres experts pour réaliser une évaluation adéquate, ils demanderont l'autorisation au rédacteur en chef de la revue. Ils ne peuvent pas faire référence à des idées ou des données jusqu'à la publication de l'original. Ils ne peuvent pas contacter directement l'auteur.
- **La neutralité et l'honnêteté.** L'obligation de l'évaluateur est d'évaluer l'original par ses propres mérites ou défauts sans avoir aucun préjugé. L'évaluateur devra renoncer à l'évaluation d'un article s'il juge que la condition de neutralité ne peut pas être respectée.
- **La diligence.** L'évaluateur devra rendre le formulaire d'évaluation dans les délais convenus par le Comité de Rédaction. Dans le cas où ces délais ne pourraient être respectés, il contactera le rédacteur en chef afin d'agir en conséquence.
- **Le respect et la politesse.** L'évaluateur doit adopter une attitude respectueuse sans mépriser ou vexer l'auteur avec ses critiques ou opinions. En plus, il devra être conscient que sa fonction principale est d'aider l'auteur à s'exprimer de façon efficace et de lui fournir une évaluation des aspects scientifiques pour améliorer l'article.

CONSIGNES AUX AUTEURS

Les numéros de *Les Cahiers du GÉRES* sont consultables et intégralement téléchargeables en suivant ce lien : <https://www.geres-sup.com/revue/>

Dans le but d'uniformiser nos rédactions et de nous adapter aux normes d'usage de publications d'articles, nous avons procédé à l'élaboration d'une série de consignes formelles que tout auteur intéressé de publier dans notre revue électronique devra respecter pour que son texte soit définitivement accepté par notre Comité International de Lecture.

Les règles de publication de *Les Cahiers du GÉRES* sont disponibles en suivant ce lien : <https://www.geres-sup.com/revue/consignes-de-publication/>

Forte du dynamisme de ses adhérents et consciente de sa représentativité, notre association souhaite devenir un interlocuteur incontournable pour tous ceux qui s'intéressent à l'Espagnol de Spécialité (ESP) sous toutes ses formes.

Grâce à la détermination de ses membres, actifs dans la défense de l'espagnol langue professionnalisante, notre existence, improbable hier, est devenue une réalité aujourd'hui. Mais nous sommes conscients que nous n'existons que par la solidarité des collègues qui partagent nos convictions. Le GERES est donc mobilisé pour obtenir la place qui lui revient dans le contexte associatif de l'enseignement supérieur Français.

Le GERES, c'est surtout l'organisation de rencontres thématiques, l'édition d'une revue électronique annuelle, des débats organisés avec d'autres associations, une lettre d'information qui vous donne l'essentiel des informations nécessaires sur les activités du groupe, une veille informationnelle concernant les congrès et des formations diverses dans le domaine de l'ESP. Le GERES, c'est aussi un site web dynamique continuellement enrichi, une source d'information et de partage. Ses adhérents peuvent également s'abonner aux listes de diffusion et faire partie de nos différents réseaux pour être en contact avec d'autres collègues géographiquement éloignés mais partageant les mêmes intérêts.

Adhérer au GERES, c'est soutenir ses démarches et participer à la vie de l'association, mais également être un acteur de notre discipline afin de lui donner une meilleure visibilité en France et à l'étranger.

Si vous appréciez nos actions, nous vous invitons à nous rejoindre en devenant membre du GERES (à titre personnel ou institutionnel). Pour ce faire, notre site vous fournit tous les renseignements nécessaires : <http://www.geres-sup.com/adhesion/>.

Pour toute autre information, vous pouvez aussi contacter les membres du Bureau : <http://www.geres-sup.com/présentation/bureau/>.

MENTIONS LÉGALES

Titre

Les Cahiers du GÉRES

Éditeur

Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité

Directeur de la publication

Marcelo TANO

Type de support

Électronique

Site web

<https://www.geres-sup.com/revue/>

Politique d'édition

Publication intégrale en libre accès

Périodicité

Un numéro par an

Année de création

2008

ISSN

2105-1046 (n° de publication numérique accordé par le Centre ISSN France en 2010)

Le GERES s'assure de la validité scientifique et de la qualité éditoriale des travaux qu'il publie, mais les opinions et les jugements qui y sont formulés relèvent exclusivement de la responsabilité de leurs auteurs. Ils ne sauraient être imputés ni à l'association ni, *a fortiori*, à ses responsables.