

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



Les Cahiers du GÉRES n° 6

Actes de la XIème Rencontre Internationale du GÉRES

"Le lexique en espagnol de spécialité"

Organisée par l'Équipe d'Accueil 3874 LIDILE
« Linguistique et Didactique des Langues »
Université de Rennes 2
20-21-22 juin 2013

Partenaires :



SOMMAIRE

PRÉSENTATION	3
Ana ARMENTA-LAMANT: “La enseñanza del español con fines específicos en el Máster de desarrollo sostenible, ordenación territorial, sociedad y territorio”	8
Lirian CIRO y Neus VILA RUBIO: “Procedimientos de reducción en el léxico informático español”	28
Daniel GALLEGO HERNÁNDEZ: “Terminología económico-financiera: propuesta de actividades para la enseñanza de lenguas con fines específicos”	47
Ángel RODRÍGUEZ GALLARDO: “Léxico de la crisis. Medios de comunicación y propaganda económica”	62
Rafael RODRÍGUEZ MARÍN: “El Diccionario de la Real Academia de Ingeniería de España. Etapas en el proceso de su elaboración”	79
Maria Lluïsa SABATER: “Estrategias y actividades para la didáctica del léxico en las clases de español de los negocios: de la teoría a la práctica”	93
Marcelo TANO : « Vers une approche lexicale explicite pour l’enseignement-apprentissage de l’Espagnol sur Objectif Spécifique »	112
Cristina URIBE: “La enseñanza del léxico como herramienta para mejorar la fluidez oral de nuestros estudiantes”	148
An VANDE CASTEELE: “Contrastando el empleo del anglicismo marketing y el correspondiente término mercadotecnia”	159
ÉQUIPE ÉDITORIALE.....	170
CRITÈRES POUR L’ÉVALUATION DES ARTICLES SOUMIS À PUBLICATION.....	171
RESPONSABILITÉS DES ÉVALUATEURS	173
MENTIONS LÉGALES	174
CONSIGNES AUX AUTEURS.....	175

PRÉSENTATION

Cette livraison des *Cahiers du GÉRES* se penche sur la thématique « Le lexique en Espagnol de Spécialité », sujet central de la XIème Rencontre Internationale du GÉRES organisée par équipe d'accueil 3874 LIDILE « Linguistique et Didactique des Langues » de l'Université de Rennes 2, les 20, 21 et 22 juin 2013.

Bien que ce sujet ait déjà été largement abordé sur le plan international, nous pensons qu'il est opportun de le traiter dans le cadre spécifique de l'enseignement supérieur français, lequel a besoin d'élaborer une stratégie d'ensemble concernant les Langues de Spécialité (LSP) et, en particulier, de l'Espagnol de Spécialité (ESP).

En ce sens, il n'est pas inutile de rappeler que, dans la méthodologie traditionnelle (dite aussi « de grammaire-traduction »), le lexique abordé l'était au hasard des exemples de phrases fabriquées d'application grammaticale et au hasard des textes à traduire. Ensuite, dans la méthodologie audio-orale américaine, c'étaient les structures grammaticales de base, les *pattern sentences* qui guidaient la progression. L'approche communicative n'a pas non plus vraiment valorisé le lexique en tant que tel : il n'était mobilisé, en programmation, que dans les réalisations des actes de parole et donc en fonction des situations de communication. En définitive, il n'y a vraiment eu d'entrée par le lexique qu'au début du XXème siècle, d'abord dans la méthodologie directe et, ensuite, pour les premières années d'apprentissage, dans la méthodologie active. Récemment, c'est avant tout grâce à l'essor d'un nouveau contexte d'enseignement – l'enseignement des LSP – que le lexique sera à nouveau reconnu comme une partie constitutive des contenus d'enseignement-apprentissage.

Parallèlement, les disciplines des sciences du langage, telles que la sémantique, la sémiotique, la psycholinguistique, la pragmatique – entre autres –, ont développé des analyses qui aident aujourd'hui les didacticiens et les enseignants à concevoir de manière plus efficace l'enseignement-apprentissage du lexique en classe de langue. En ce qui concerne la langue espagnole, qu'elle soit académique ou professionnelle, les études linguistiques ont contribué à mettre en relief sa richesse lexicale. Et du point de vue didactique, c'est donc une approche lexicale renouvelée qui se met progressivement en place dans l'enseignement de la langue espagnole, notamment dans l'enseignement de l'ESP.

L'objectif principal de ce colloque a été de faire un état des lieux à la fois des bases théoriques de l'enseignement-apprentissage du lexique et de leur(s) application(s) en Espagnol Langue Étrangère, et en particulier en ESP.

Dans une première étape, le Comité Scientifique de la XIème Rencontre Internationale du GÉRES à Rennes a retenu 34 communications qui abordent les liens entre lexique et grammaire, lexique et développement des habilités cognitives, lexique et compétence de communication, lexique et types d'activités d'apprentissage. Nous remercions les nombreux collègues qui nous ont envoyé une proposition de communication ; leur intérêt pour les activités de notre groupe prouve le bien fondé de nos démarches et la nécessité de créer, en France, un espace de réflexion et d'expression dans le vaste domaine de l'ESP. Voici la liste alphabétique des communicants retenus accompagnée du titre de leur présentation orale ainsi que de leur appartenance institutionnelle :

- Aracelli ALONSO CAMPO : « Le lexique spécialisé en espagnol dans son contexte d'usage : nouvelles approches pour sa caractérisation et application à l'enseignement de l'ELE », Université Bretagne Sud (France)

- Ana ARMENTA-LAMANT : « L'espagnol de spécialité dans le projet PYREN de l'UPPA », Université de Pau et des Pays de l'Adour (France)
- Encarnación ARROYO et Alba BORDETAS : « Apprendre le vocabulaire par le biais de l'inférence audiovisuelle : guider les apprenants pour les rendre autonomes », Université de Toulouse 2 - Le Mirail (France)
- María Cristina ASQUETA CORBELLINI et Clarena MUÑOZ DAGUA : « Un cas de calque du français vers l'espagnol de Bogota: gamín », Corporation Universitaire Minuto de Dios y Colegio Mayor de Cundinamarca (Colombie)
- Javier CASAS CABIDO : « Problématique des variantes linguistiques de l'espagnol dans la traduction des principes directeurs de l'OCDE à l'intention des entreprises multinationales », Université Paris II (France)
- Lirian CIRO et Neus VILA RUBIO : « Analyse contrastive de sigles, acronymes et raccourcissements dans le lexique de l'informatique de l'Internet en espagnol », Université de Lleida (Espagne)
- Mercedes COMBA OTERO : « L'art d'enseigner le lexique: l'importance des dictionnaires spécialisés », Université de Santiago de Compostelle (Espagne)
- Angélica CORTÉS OSPINA : « Les atténuateurs lexicaux dans le discours oral des étudiants universitaires », Université de Rennes 2 (France)
- Georgina CUADRADO ESCLAPEZ et Joana PIERCE McMAHON : « Analyse et typologie de vocables miniers en espagnol à caractère métaphorique », Université Polytechnique – École Technique Supérieur des Mines de Madrid (Espagne)
- José María CUENCA MONTESINO : « Processus kystiques dans l'acquisition de la compétence lexicale. Analyse diachronique des stratégies d'acquisition du lexique commercial en France », Université de Poitiers (France)
- Laura DE MINGO et Gabriel NEILA : « L'enseignement du lexique dans la méthode des cas », Université d'Alcalá (Espagne)
- Aura DUFFÉ MONTALVÁN: « Convergences et divergences entre les titres des unités d'enseignement-apprentissage dans les manuels d'EOS et d'ELE », Université Rennes 2 (France)
- Francisco Javier FERNÁNDEZ TERRAZA: « Listes de mots versus vocabulaire en contexte: le lexique en EOS », Maison d'Édition enClave-ELE (Espagne)
- María Magdalena FASANO MÁRQUEZ : « Le lexique professionnel et ses faux amis. Proposition d'une activité pour la développement de la compétence communicative », Institut Universitaire de Technologie de l'Université Paris 13 (France)
- José Manuel FONCUBIERTA : « Alphabétisation visuelle et utilisation des images come outils d'activation, réaction et usage des unités lexicales », Maison d'Édition Edinumen (Espagne)
- Daniel GALLEGO HERNÁNDEZ : « Terminologie et enseignement de l'espagnol sur objectif spécifique : un cas pratique de la langue économique et financière », Université d'Alicante (Espagne)
- Mónica Iris GARCÍA ECHEVERRY : « Échange télé collaboratif hispano-marocain: le lexique simple et les culturèmes en espagnol des affaires », Institut Cervantès et Institut des Langues Halycom de Tanger (Maroc)
- Carmen GARCÍA FLORES : « Le lexique de spécialisation du tourisme et du patrimoine dans le Quichotte : son actualité et ses possibilités de rénovation », Institut Supérieur des Études Appliquées en Humanité de Tozeur (Tunisie)
- Lucía GÓMEZ VICENTE : « Potentiel de la métaphore conceptuelle pour la didactique du lexique des affaires », Université Stendhal-Grenoble 3 (France)
- Anny GUIMONT : « L'exploitation didactique du jugement pour faciliter l'acquisition du vocabulaire juridique ». Université McGill et Concordia (Canada)
- Elisabeth LLOPART SAUMELL et Judit FREIXA AYMERICH : « La caractérisation des néologismes à partir de critères basés sur l'usage », Université Pompeu Fabra (Espagne)

- José Joaquín MARTÍNEZ EGIDO : « Le discours económico-financier dans les médias: la modélisation du lexique », Université de Alicante (Espagne)
- Minerva OROPEZA : « Dynamisme lexical, créativité et interaction dans l'espagnol du Mexique », Centre de Recherches et d'Études Supérieures en Anthropologie Sociale (Mexique)
- Luis Fernando PLANS MORENO : « De l'usage du lexique et des TIC en cours d'espagnol », Université de Rennes 2 (France)
- Gisèle PROST : « L'enseignement de l'espagnol langue étrangère professionnelle », École des Hautes Études Commerciales de Paris (France)
- Gloria Isabel REYES ZEA : « Expérience didactique et formation en langue espagnole professionnelle, informelle et universitaire : description des différents publics en France », Université Louis Lumière Lyon 2 (France)
- Ángel RODRÍGUEZ GALLARDO : « La langue de la crise. Les médias et la propagande économique », Université de Vigo (Espagne)
- Sandrine ROL-ARANDJELOVIC : « Un exemple de langue de spécialité en espagnol : la langue du droit », Université de Stendhal-Grenoble 3 (France)
- Lydie ROYER : « Quel type d'apprentissage pédagogique par projet du niveau A2 vers le niveau B2 pourrait favoriser la mémorisation du lexique de base ? » Université de Reims Champagne Ardenne (France)
- Marcelo TANO : « Vers une approche lexicale explicite pour l'enseignement-apprentissage de l'Espagnol sur Objectif Spécifique ». École Nationale d'Ingénieurs de Metz (France)
- Cristina URIBE : « L'enseignement du lexique comme outils pour améliorer la fluidité orale de nos étudiants », Université de Québec à Montréal (Canada)
- An VANDE CASTEELE : « Le contraste d'emploi de l'anglicisme *marketing* et son correspondant espagnol *mercadotecnia* », Université libre de Bruxelles (Belgique)
- Iria VÁSQUEZ : « Tâches numériques pour l'apprentissage du lexique en EOS », Université de Lille (France)
- Isabel VÁSQUEZ DE CASTRO : « Le lexique dans les premiers niveaux d'enseignement de l'espagnol en France », Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Créteil (France)

Dans une seconde étape, le Comité International de Lecture (CIL) des *Cahiers du GÉRES* est intervenu pour expertiser les contributions reçues en vue d'une ultérieure publication. Sur un total de 34 communicants, seulement 18 ont souhaité envoyer un article. À l'issue d'une double lecture à l'aveugle et après avoir effectué plusieurs allers-retours entre correcteurs et auteurs, le CIL n'a sélectionné finalement que 9 articles répondant aux exigences de publication de notre revue électronique. Ci-dessous, les résumés des contributions retenues.

Ana ARMENTA-LAMANT propose des pistes de réflexion pour l'enseignement de l'EOS aux enseignants du Máster « Développement durable, aménagement, société, territoire ». Elle examine d'abord les spécificités de cette spécialité pour, ensuite, établir un programme d'apprentissage où elle montre en quoi les méthodes actives semblent être les plus appropriées pour ce genre de public. Enfin, elle propose des stratégies didactiques adaptées, tant au niveau de la morphologie que de la sémantique, de la syntaxe, que des procédés stylistiques et de la communication. Elle conclut en expliquant en quoi le travail proposé pour l'apprentissage du lexique spécifique de cette spécialité contribue à l'acquisition une réelle compétence professionnelle et de communication dans ce domaine.

Lirian CIRO et Neus VILA RUBIO nous rappellent qu'à l'heure actuelle, dans le champ lexical de l'informatique et d'Internet, le processus de formation des mots par réduction est d'une grande pertinence. L'objectif du travail de ces auteurs est de faire d'abord une description et une analyse des mécanismes les plus représentatifs dans ce champ lexical et d'effectuer par la suite une comparaison sur ce phénomène dans les différents pays hispanophones, à partir

de diverses sources. Ils décrivent ainsi la fréquence d'apparition des différents mécanismes de réduction dans chaque pays hispanique et pour chaque source analysée. Ils comparent enfin les différents types de sigles, acronymes, raccourcissements et symboles dans le lexique spécialisé de l'informatique et de l'Internet en espagnol.

Daniel GALLEGO HERNÁNDEZ aborde le thème du vocabulaire spécialisé en espagnol de l'économie et des finances. En s'appuyant sur les principes de la théorie communicative de la terminologie (TCT), il explique certains phénomènes terminologiques dans le domaine des plans de refinancement en Espagne suite à la crise économique, et elle passe en revue quelques aspects pouvant être pris en compte dans l'enseignement de l'EOS. Enfin, il présente des activités basées sur les étapes fondamentales du processus d'acquisition du vocabulaire spécialisé. Ces activités portent principalement sur des aspects terminologiques, comme par exemple le type de relations conceptuelles qui s'établissent entre les différentes unités lexicales ou la variation terminologique.

Ángel RODRÍGUEZ GALLARDO aborde le sens des termes de spécialité qui ont été incorporés à partir de la crise économique. Le modèle néolibéral sert de contexte au discours économique ainsi qu'à l'usage idéologique de ces nouvelles unités lexicales, que l'on peut qualifier de « métaphores néolibérales ». À partir de la diffusion faite par les médias, de nouveaux formats textuels ont été générés en fonction des nouvelles réalités économiques.

Rafael RODRÍGUEZ MARÍN nous dévoile la mécanique interne de l'élaboration du *Diccionario de la Real Academia de Ingeniería*. Elle comporte six étapes successives, dont les cinq premières ont déjà été réalisées. Les contenus du répertoire ont été distribués sur sept domaines – chacun ayant été confié à un ou plusieurs directeurs –, et divisés en plusieurs champs de travail. Pour chacun de ceux-ci, il a été défini un système de concepts qui a permis de couvrir le domaine lexical correspondant. Les matériaux recueillis ont été répartis en deux corpus : l'un consacré aux travaux de référence et l'autre à la compilation de textes de différentes spécialités. Une grille lexicographique a été élaborée, et deux consultations générales ont été menées auprès des experts concernant ces mêmes matériaux. L'étape en cours est celle du traitement lexicographique des données obtenues ainsi que la publication des résultats.

Maria Lluïsa SABATER mène une réflexion sur rôle du lexique dans la didactique de l'Espagnol à Usage Professionnel (EUP). Pour ce faire, elle analyse d'abord les bases théoriques sur lesquelles s'appuient les propositions didactiques présentées dans la deuxième partie de l'article. Elle aborde le sujet de l'acquisition de la compétence lexicale à travers les stratégies d'acquisition du vocabulaire, pour présenter enfin une activité d'acquisition du lexique dans un contexte hautement professionnel.

Marcelo TANO rend compte d'une expérience d'élaboration de matériel didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'EOS. En s'appuyant sur les concepts de l'*approche lexicale*, l'auteur se propose de répondre à deux grandes questions : Quelles sont les notions théoriques qui structurent l'enseignement-apprentissage du lexique en langue étrangère ? Comment peut-on enseigner-apprendre le lexique en espagnol de spécialité ? L'auteur part du postulat que le lexique peut devenir un élément central d'un cours d'espagnol à visée professionnelle et que la méthodologie d'acquisition lexicale doit être explicitée d'emblée aux apprenants pour qu'ils en tirent profit de façon consciente.

Cristina URIBE s'interroge sur les enchaînements des mots dans la production des énoncés oraux et sur les outils nécessaires pour intégrer ce phénomène dans un cours d'ELE. Elle cherche à déterminer pourquoi et comment enseigner ce phénomène d'enseignement en classe. Elle propose que cette analyse sur le fonctionnement des mots entre eux soit

intégrée à l'enseignement du lexique dès les premiers niveaux d'apprentissage dans un cours d'ELE en l'adaptant aux objectifs spécifiques du programme. Le but de cette démarche est d'amener l'élève à travailler et améliorer l'aisance de ses productions orales par la pratique constante des enchaînements.

An VANDE CASTEELE présente une étude de cas sur l'alternance de l'anglicisme *marketing* et son correspondant espagnol *mercadotecnia* dans la presse espagnole, et se propose d'examiner dans quelle mesure les deux mots peuvent être considérés comme des variantes discursives. L'analyse se fait sur la base d'un corpus d'articles journalistiques. Après en avoir fait la description lexicographique, l'auteure analyse les différents collocations et schémas morphosyntaxiques possibles avec les deux mots.

L'équipe éditoriale des *Cahiers du GÉRES* vous souhaite une bonne lecture !



XI ENCUENTRO INTERNACIONAL DEL GÉRES
«El léxico en español de especialidad»
Grupo de Estudio e Investigación en Español de Especialidad
20-22 de junio de 2013
Unidad de investigación « Lingüística y Didáctica de Lenguas »
Universidad de Rennes II
Francia

Ana ARMENTA-LAMANT: “La enseñanza del español con fines específicos en el Máster de desarrollo sostenible, ordenación territorial, sociedad y territorio”

Université de Pau des des Pays de l'Adour, Francia
 ana.armenta@univ-pau.fr

Resumen: El objetivo de este trabajo es proponer pistas para la enseñanza del español con fines específicos del máster de desarrollo sostenible, ordenación territorial, sociedad y territorio. En primer lugar, mostraremos que la enseñanza de este léxico de especialidad obedece a necesidades cada vez más significativas. A continuación, examinaremos las especificidades de esta especialidad. Seguidamente estableceremos un programa de aprendizaje y mostraremos por qué los métodos activos nos parecen los más propicios. Finalmente, propondremos las estrategias didácticas que nos parecen más apropiadas tanto a nivel morfológico, semántico, sintáctico, como estilístico y comunicativo. Concluiremos mostrando por qué el trabajo propuesto para el aprendizaje del español con fines específicos de esta especialidad contribuye a la adquisición de una real competencia comunicativa y profesional en ese ámbito.

Palabras clave: Léxico especializado, didáctica, metodología, estrategias.

Résumé : L'objectif de ce travail est de proposer des pistes de réflexion pour l'enseignement de l'espagnol à des fins spécifiques aux enseignants du Máster de développement durable, aménagement, société, territoire. Tout d'abord, nous montrerons combien cet enseignement répond à des exigences toujours plus importantes. Ensuite, nous examinerons les spécificités de cette spécialité. Puis nous établirons un programme d'apprentissage et montrerons en quoi les méthodes actives nous semblent être les plus appropriées. Enfin, nous proposerons les stratégies didactiques qui nous paraissent les plus adaptées tant au niveau de la morphologie que de la sémantique, de la syntaxe, des procédés stylistiques et de la communication. Nous concluons en expliquant en quoi le travail proposé pour l'apprentissage du lexique spécifique de cette spécialité contribue à l'acquisition d'une réelle compétence professionnelle et de communication dans ce domaine.

Mots clés : lexique de spécialité, didactique, méthodologie, stratégies.

1. INTRODUCCIÓN

La globalización de la información, el desarrollo científico y tecnológico, la internacionalización de la economía, el desarrollo de las nuevas tecnologías de comunicación y la cada vez más amplia movilidad, debidos a la evolución de la economía, están modificando profundamente la enseñanza de los idiomas. La crisis de los últimos años ha contribuido a acelerar este proceso. Si otrora la enseñanza del español se basaba esencialmente en el aprendizaje de la gramática, de la conjugación y del vocabulario, desde hace varios años asistimos a una valoración constante de las competencias comunicativas del español, combinadas a su vez con las competencias del español profesional con fines específicos.

Hay que reconocer que el conocimiento de las bases del lenguaje comunicativo es esencial para poder comunicar a nivel profesional. El lenguaje comunicativo es el que nos permite relacionarnos con los demás, y por ello un buen conocimiento de éste es indispensable a la

hora de abordar la enseñanza del lenguaje específico. Por lenguaje comunicativo entendemos aquel que moviliza las competencias comunicativas, es decir, la capacidad para utilizar la lengua de manera idónea. Para ello, el conocimiento del léxico, de la gramática y de la conjugación no basta, ya que las relaciones semánticas y sintácticas son indispensables para que el discurso cobre sentido. Empero, el lenguaje comunicativo resulta insuficiente para poder comunicar profesionalmente. En la actualidad, por motivos económicos, asistimos a un aumento de la necesidad del aprendizaje del lenguaje con fines específicos ya que el español está pasando de ser una lengua de expresión a ser una lengua instrumental para un mercado laboral cualificado (LUJÁN, 2002). El estudio ELUCIDATE (1996-1998) lo corrobora al mostrar que el incremento de la demanda del estudio del español en las empresas es constante, entre otras cosas, debido a la pujanza de la población de habla hispana en la economía de los Estados Unidos. A esto cabe añadir que España, es, hoy en día, el país de mayor destino de estudiantes ERASMUS de la Comunidad Europea, lo que significa que hay un gran número de estudiantes que hablan y cursan estudios en el idioma de Cervantes y que se ven obligados a aprender el lenguaje específico de las asignaturas en las que cursan sus estudios. España, es además, el segundo país, después de Francia, que más estudiantes ERASMUS envía al extranjero y eso pese a que la ardua situación económica española y la reducción de las becas han obstaculizado que los estudiantes españoles cursen estudios al exterior del país. Sin embargo, numerosos son los estudiantes que ante las dificultades de poder encontrar trabajo en España y ante el ascenso del coste de las matrículas, prefieren, a pesar de todo, cursar estudios en el extranjero donde pueden mejorar su currículo, lo que provoca una proyección suplementaria del español fuera de sus fronteras.

El aprendizaje del lenguaje con fines específicos resulta ser cada día más una necesidad, no sólo a nivel educativo, sino también a nivel profesional. BEAUGRANDE señala (1986: 6), coincidiendo con ROBINSON (1991: 2-5), que el español con fines específicos (EFE) es una continuidad del español lengua extranjera (ELE) ya que el lenguaje de especialidad no puede incluir únicamente contenidos y terminología específica. Las competencias comunicativas exigen una complementariedad entre el lenguaje comunicativo y el lenguaje con fines específicos sin olvidar, en este último, la diferencia fundamental que existe entre el lenguaje semi técnico, cada vez más presente y más conocido de todos gracias a los medios de comunicación, a las revistas y a Internet; y el lenguaje técnico y tecnológico, que concierne por regla general únicamente a los especialistas.

En el ámbito del desarrollo sostenible, la ordenación territorial, sociedad y territorio, el conocimiento de ambos es indispensable. Cabe pues preguntarse qué bases de dichos lenguajes poseen los estudiantes al llegar al máster. Al analizar los contenidos de la enseñanza secundaria francesa, queda constancia que el lenguaje con fines específicos, necesario a la comunicación profesional, queda relegado la mayoría de las veces a la enseñanza superior (salvo en algunas ramas profesionales). Teniendo en cuenta que no es posible uniformizar la enseñanza del español de las diferentes especialidades, ya que el lenguaje especializado utilizado es propio y debe adaptarse a las necesidades profesionales y educativas de su especificidad, vamos a centrarnos aquí en el estudio del español del desarrollo sostenible, ordenación territorial, sociedad y territorio, español de especialidad menos estudiado que el lenguaje turístico, jurídico o económico. El objetivo de este estudio es exponer una metodología, unas propuestas didácticas, unos parámetros y unas estrategias de enseñanza que permitan a los estudiantes de dicha especialidad comunicar de manera eficaz a nivel personal, general y profesional. Hemos elegido los niveles de máster porque nos han parecido ser los más significativos puesto que los niveles de los cursos anteriores son muy dispares y el lenguaje de especialidad ocupa poco o ningún lugar.

2. EL ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS: MÁSTER DE DESARROLLO SOSTENIBLE, ORDENACIÓN TERRITORIAL, SOCIEDAD Y TERRITORIO

La elección de los másteres de desarrollo sostenible, ordenación territorial, sociedad y territorio impartido en la Universidad de Pau nos ha parecido particularmente interesante por la proximidad de la ciudad de Pau con España. En efecto, esta cercanía ha favorecido la creación de proyectos profesionales franco españoles, convenios de dobles diplomas, así como programas de intercambio entre profesores y entre estudiantes, lo que ha permitido prestar una atención prioritaria a la enseñanza del español lengua extranjera y tomar conciencia de la necesidad del incremento del estudio del español con fines específicos así como de sus especificidades culturales, empresariales y generacionales. Con el fin de completar esta formación, y en función del proyecto profesional de los estudiantes, se ha ofrecido a los estudiantes una formación para la obtención de la certificación CLES o del diploma DELE en sus diferentes niveles.

Para llevar a cabo con éxito la puesta en práctica de estas aspiraciones, la Universidad de Pau y de los Países del Adour ha presentado, en el marco de las inversiones de porvenir, un proyecto transfronterizo y pluridisciplinario denominado PYREN, proyecto laureado entre las iniciativas de excelencia en formaciones innovadoras (IDEFI). El objetivo de este proyecto es desarrollar cooperaciones para realizar un euro campus en la zona transfronteriza franco española. Se trata de construir un espacio de enseñanza superior, pluridisciplinario y trilingüe en el que el personal de la universidad y los estudiantes puedan compartir los saberes, en el que se facilite la movilidad, en el que se propongan a los estudiantes prácticas en empresas y se les prepare a la inserción profesional. Los estudiantes del máster desarrollo sostenible, ordenación territorial, sociedad y territorio, así como los de las 23 especialidades que han adherido a este proyecto, tienen acceso a una enseñanza en español abierta a ámbitos complementarios a los de sus saberes específicos. Asimismo, tienen la posibilidad de ir a cursar estudios durante uno o dos semestres a una de las Universidades transfronterizas asociadas con la Universidad de Pau (Navarra, Aragón y País Vasco) y conversar con estudiantes españoles gracias a las web conferencias en el marco de un tándem lingüístico.

Los responsables de los Másteres 1 y 2 de desarrollo sostenible, ordenación territorial, sociedad y territorio (DAST), han incluido, al adherir a este proyecto, el aprendizaje del español lengua extranjera y el español con fines específicos dentro del marco de su enseñanza, conjugando así al proyecto, las necesidades propias a la especificidad de sus asignaturas. Para llevar a cabo dicho proyecto ha sido necesario plantearse qué parámetros y estrategias didácticas son necesarias a los estudiantes de este máster para el correcto aprendizaje del español de fines específicos.

Para poder comprender las necesidades del nivel de idioma de los estudiantes del máster de desarrollo sostenible, ordenación territorial, sociedad y territorio ha sido ineludible partir de su plan curricular. Este máster es la resultante de la voluntad de centrar la formación de los estudiantes en las competencias y profesiones requeridas por la reciente evolución de la sociedad en materia de desarrollo y planificación medioambiental. Su objetivo es formar a futuros jefes de proyecto, encargados de misiones y a consultantes en los ámbitos del desarrollo sostenible, de la organización territorial, de la protección del medioambiente, de la intervención cultural y social y del análisis de datos geográficos, así como a ingenieros, a profesores y a investigadores.

Dicha formación exige adquirir dos grandes tipos de competencias. Por una parte, competencias específicas, tales y como la comprensión de las transformaciones territoriales de las sociedades y las apuestas medioambientales contemporáneas, saber analizar la apuesta de la sostenibilidad e integrar dichos parámetros en un proyecto de organización territorial, dominar los métodos de diagnóstico de prospección territorial y los principios de la

planificación espacial y organizar un proyecto, sin olvidar construir el dispositivo de dicho proyecto. Por otra parte, requiere competencias transversales como la utilización de medios de procedimiento o de estudio tales como el cuestionamiento, la hipótesis, la metodología o el análisis de las fuentes; el dominio de las herramientas de investigación y de estudio en geografía y organización territorial, tales como las técnicas de encuestas cuantitativas y cualitativas, la cartografía, los sistemas de información geográficos y el tratamiento de imágenes; la comprensión de lo que está en juego a nivel social y territorial con el auge de las nuevas tecnologías utilizando los recursos de la red, las bases de datos y los portales web; y saber comunicar todo ello por lo menos en un idioma extranjero y, gracias al proyecto PYREN, en dos idiomas (inglés y español).

Si bien hemos tomado como ejemplo el máster de la Universidad de Pau, la didáctica y las estrategias presentadas en este trabajo pueden aplicarse a todo tipo de máster de esta especialidad o de especialidades similares.

3. PROGRAMACIÓN DEL CURSO DE LOS MÁSTERES DE DESARROLLO SOSTENIBLE, ORDENACIÓN TERRITORIAL, SOCIEDAD Y TERRITORIO

Antes de programar la enseñanza de estos másteres, y siguiendo a BLANCO (2001), nos ha parecido indispensable realizar una previa reflexión sobre las características de los estudiantes y de sus necesidades, con el fin de poder establecer de manera adecuada los objetivos, los contenidos, la metodología y las estrategias para el curso. Para ello ha sido necesario atender a los factores que presentamos a continuación.

3.1. Condiciones de aprendizaje

3.1.1. El lugar de aprendizaje es importante para establecer estrategias didácticas, puesto que la enseñanza no se orienta de la misma manera si el estudiante asiste únicamente a las clases de español con fines específicos impartidas en la facultad de su país, si realiza sus prácticas en una empresa extranjera o en el extranjero, si cursa estudios en el extranjero unos meses con una beca ERASMUS, o si efectúa un doble diploma. En efecto, el estudiante que se destina a ir al extranjero necesitará un lenguaje de comunicación tanto más completo cuanto que el primer lenguaje que va a utilizar será el lenguaje general de comunicación, ya sea para utilizar el transporte, alojarse o realizar los trámites administrativos en la universidad extranjera. Seguidamente, necesitará un lenguaje especializado para integrar una universidad española, para cursar una parte de sus estudios o para realizar un período de prácticas en una empresa. En nuestro caso, nos encontramos frente a una gran heterogeneidad de casos en un mismo curso.

3.1.2. El tipo de enseñanza se debe adaptar a la doble necesidad de integrar la enseñanza del español de comunicación ELE y del español con fines específicos EFE, tanto más cuanto que el proyecto PYREN prioriza la movilidad transfronteriza. En cualquier caso, se parte del lenguaje de comunicación para acceder al lenguaje especializado. El conocimiento de ambos permite conferir seguridad al estudiante ante el reto de irse al extranjero y utilizar la lengua a nivel profesional.

3.1.3. Las destrezas que serán necesarias al estudiante. El estudiante necesita adquirir las competencias necesarias en las cinco destrezas requeridas por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita e interacción oral (INSTITUTO CERVANTES, 2006). Es preciso añadir que, actualmente, las destrezas en lenguaje específico de esta especialidad ya no se limitan, como antaño, a la comprensión escrita a través de la lectura de revistas u obras de difusión científica. En la actualidad, los soportes digitales, audios y vídeos están cada vez más presentes en la vida cotidiana y en la vida estudiantil favoreciendo así las destrezas

orales, otrora poco desarrolladas, y que conviene ampliar cada vez más en los distintos aprendizajes de ELE y de EFE.

3.1.4. El aprendizaje individual, el interactivo y el colaborativo son necesarios para completar las bases y perfeccionar el idioma. A nivel individual: a través del estudio individual, de la búsqueda y análisis de información, de tareas, ensayos, proyectos e investigaciones. A nivel interactivo: a través de las exposiciones del profesor, conferencias de especialistas, entrevistas, visitas y debates, ya que la enseñanza se enriquece gracias a la interacción en grupo -interacción ineludible a toda comunicación personal, general o profesional. A nivel colaborativo: mediante el estudio y la simulación de casos, el método de proyectos, discusiones y debates.

3.1.5. Integración del curso en un programa de enseñanza ya existente. Los estudiantes de máster cursan obligatoriamente un idioma, en general el inglés. El proyecto PYREN les permite integrar un segundo idioma en su currículo, siendo el idioma elegido por los estudiantes, por regla general y salvo casos específicos, el segundo que cursaron en el instituto. Las clases de idiomas parten de las bases adquiridas en los cursos anteriores mediante un test de nivel en las cinco competencias a partir de cuyos resultados se elabora un curso teniendo en cuenta el nivel inicial y el objetivo final.

3.1.6. Integración de los TIC en el aprendizaje a través de una plataforma colaborativa. Frente a la heterogeneidad de niveles en ELE de los diferentes estudiantes se precisan herramientas suplementarias de ayuda al estudiante. La herramienta elegida es la plataforma gratuita del WebCampus de la Universidad de Pau y de los Países del Adour CHAMILO. Las razones son múltiples: es accesible gratuitamente para todos los estudiantes inscritos en la formación; la conexión al WebCampus se puede realizar desde cualquier lugar con conexión Internet; permite poseer una agenda personal, un espacio dedicado a las redes sociales, chat, foros, y un catálogo de cursos en línea destinados a completar los cursos en presencia. El profesor, tras haber corregido el test de nivel, propone numerosos ejercicios y documentos complementarios de todo tipo adaptados a las necesidades de los estudiantes. Dado que los cursos están organizados por componentes y por grupos, el profesor inscribe a los estudiantes en el grupo correspondiente a su nivel o a sus necesidades específicas. El estudiante puede así progresar de manera individual pero con un seguimiento por parte del docente, ya que este último puede saber en todo momento los cursos que el estudiante ha consultado y los trabajos que ha realizado. Esto le permite al profesor tomar en cuenta las facilidades y las dificultades del estudiante proponiendo remediaciones para estas últimas, con la posibilidad al mismo tiempo de evaluar su progresión. El estudiante realiza así una auto evaluación y constata su progresión.

3.2. Nivel de conocimientos lingüísticos y profesionales

3.2.1. Conocimiento de la lengua meta: como hemos visto, es necesario, tener en cuenta la heterogeneidad del ELE y EFE de los estudiantes al integrar la enseñanza superior. En efecto, se puede suponer que en Francia, país en el que el estudio de dos idiomas extranjeros es obligatorio en la enseñanza secundaria o, por lo menos, en la mayor parte de las diferentes ramas, el lenguaje comunicativo no supone una gran dificultad para el estudiante en las cinco destrezas del Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL). Así se espera de los estudiantes al ingresar en la enseñanza superior los niveles siguientes:

- a) Los que han cursado español en la enseñanza secundaria como primera lengua han estudiado siete años de español: cuatro años en el colegio y tres en el instituto. El nivel de ELE esperado es el B2 del MCERL. Algunos alumnos han

cursado clases bilingües o europeas. De estos, se espera un nivel B2-C1 del MCERL.

b) Los que han cursado español en la enseñanza secundaria como segunda lengua han estudiado cinco años de español: dos en el colegio y tres en el instituto. Estos constituyen la mayor parte del alumnado. Se espera de ellos un nivel B1 del MCERL.

c) Los que han cursado español como tercera lengua han estudiado únicamente los tres años de instituto pero fuerza reconocer que obtienen fácilmente el nivel de aquellos que han cursado el español en segunda lengua. Esto obedece al número reducido de alumnos en dichas clases lo que les permite una rápida progresión. Por otra parte, no se puede obviar la importancia de la motivación en estos alumnos que han elegido el aprendizaje del español como asignatura optativa. Por último, hay que subrayar el hecho de que esos alumnos poseen ya tres idiomas, el idioma materno y otros dos idiomas, lo que les facilita el aprendizaje de un cuarto idioma.

En resumidas cuentas, para un idioma elegido como primera lengua en la enseñanza secundaria francesa, se espera que el alumnado, al obtener el bachillerato, posea el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en todas sus destrezas y un nivel B1 en el idioma elegido como segunda lengua. Empero, se constata que la realidad es muy diferente. Si bien ha habido esfuerzos considerables por parte de los inspectores y del profesorado de español, aunados por las diferentes formaciones impartidas en las distintas regiones para mejorar la enseñanza de los idiomas en el secundario, con unos esfuerzos que conviene proseguir para mejorar los muy alentadores resultados, la situación económica ha limitado mucho los efectos esperados. Al analizar los resultados de los test iniciales, se constata que las mayores dificultades de los estudiantes se hallan en las destrezas orales (salvo en el caso de los estudiantes que han cursado clases europeas o bilingües o que han realizado intercambios) y en la expresión escrita, que se limita a menudo al resumen o al comentario.

En segundo lugar, cabe señalar que el recorrido de la enseñanza superior de los estudiantes antes de integrar el Máster es también dispar, tanto más cuanto que durante los primeros años de los estudios superiores los estudiantes suelen optar por un único idioma, en general el inglés, cuando no se ven obligados a ello. La disparidad se observa claramente en los estudiantes en función del origen de la Universidad de la que provengan, de los medios acordados a ésta y de la importancia que el programa curricular de la especialidad otorgue a la enseñanza de otros idiomas. El haber cursado clases preparatorias es también un factor que hay que tener en cuenta puesto que el nivel de estos estudiantes es, por regla general, superior. No obstante, observamos que esta disparidad no supone forzosamente un freno a nivel del Máster, ya que los estudiantes cuentan con más madurez y son conscientes de la importancia de poseer un segundo o tercer idioma, sobre todo en un panorama económico globalizado en el que los jóvenes diplomados son cada vez son más numerosos.

De esto se deduce que es necesario establecer estrategias que permitan retomar las bases del lenguaje general de comunicación en la enseñanza superior con sus componentes lingüísticos, gramaticales y sintácticos aunándolos a la enseñanza del español con fines específicos. La didáctica utilizada debe estar en adecuación.

3.2.2. Tipo de especialización: los estudiantes poseen, por regla general, poca especialización en el lenguaje, salvo en algunos casos específicos como son los de los estudiantes que poseen diplomas técnicos al integrar el máster o los que han realizado prácticas de la disciplina en el extranjero.

3.3. Objetivos

Una vez que se ha realizado en estado de la cuestión, es necesario fijar los objetivos con el fin de poder establecer estrategias que permitan alcanzarlos. El objetivo final es doble. Por una parte, que el estudiante adquiera un nivel de lenguaje de comunicación le permita desenvolverse sin dificultad en el país. Por otra parte, que el estudiante consiga un nivel de lenguaje específico que le permita seguir clases en español de un nivel superior para poder realizar un doble diploma, cursar un o dos semestres con una beca ERASMUS o poder efectuar prácticas en su especialidad en un país de lengua hispana. Para ello, es necesario centrar los aprendizajes en los lenguajes de comunicación y lenguaje específico que les sean más útiles, sin obviar el aprendizaje de los escritos profesionales más usuales (carta, currículo, informe, etc.); I presentación oral de un trabajo o proyecto; el conocimiento de la cultura del país y los valores de las diferentes generaciones presentes en las diferentes empresas, por no citar más que las más importantes.

4. PROPOSICIÓN METODOLÓGICA

Para alcanzar dichos objetivos es necesario adoptar una metodología adecuada. Si bien no existe un método único, el método activo es el que nos parece más apropiado para la enseñanza del ELE y EFE en este máster. Propuesto por DEWEY a principios del siglo XX en los Estados Unidos, el método *learning by doing* consiste en aprender “por y en acción” y debe responder al deseo innato de los estudiantes de aprender (PROULX: 2004). DEWEY opina que la educación debe ser pragmática y debe enseñar al estudiante a pensar y a adaptarse al mundo en el que vive partiendo de sus intereses, desarrollando su autonomía y colocándolo en el centro del aprendizaje (MAYER & ALEXANDER: 2011). El conjunto de métodos activos comprende el aprendizaje a través de proyectos, la resolución de problemas, la concepción y estudio de casos y propone actividades concretas de casos reales que motivan al estudiante, incitan una participación activa e inducen al análisis, lo que se adapta perfectamente al plan curricular de este tipo de máster. Otra ventaja de este método es que provoca una interacción comunicativa que constituye el motor del aprendizaje y que permite mejorar el nivel de idioma tanto general como específico. Tal y como señala MUCCHIELLI (2012) el método contiene múltiples ventajas:

- a) La actividad del estudiante, ya que el método parte del principio de que el estudiante aprende mejor si se incluye en la acción. MUCCHIELLI señala que el estudiante retiene por regla general 10% de lo que lee, 20% de lo oye, 30% de lo que ve y 50% de lo que ve y oye al mismo tiempo, sin embargo, retiene 80% de lo que dice y 90% de lo que dice realizando algo en relación con lo que reflexiona y en lo que se implica. Por todo ello, el método activo resulta ser el más eficaz. De ahí que se promueva la interacción oral mediante debates.
- b) La motivación intrínseca, ya que los estudiantes trabajan no sólo por incentivos intelectuales, sino también en función de su proyecto profesional al trabajar sobre temáticas que les pueden ser útiles. La presentación de su proyecto profesional conlleva un doble interés ya que motiva los estudiantes y les permite aprender a expresarse en público en lengua extranjera.
- c) La participación en el seno del grupo permite un aprendizaje global, no sólo de la lengua española, sino también de la vida social, de las características culturales, de la participación, de la cooperación, del saber ser y del saber hacer así como de las adquisiciones necesarias para integrarse lo mejor posible en la vida profesional.
- d) La función de “guía” o “facilitador” del profesor en lugar de una mera función de “instructor”, lo que facilita el aprendizaje en la edad adulta. El profesor diagnostica las necesidades de los estudiantes al inicio del curso; estructura y organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a las necesidades detectadas; estimula

conocimientos previos y los conecta con nuevas experiencias de aprendizaje; utiliza situaciones reales del entorno para estimular el aprendizaje; es mediador durante el proceso de aprendizaje orientando, cuestionando y guiando; promueve el aprendizaje a través de solución de problemas; promueve el aprendizaje interactivo, colaborativo y la meta cognición.

- e) La desaparición del control, por lo menos tal y como se conoce tradicionalmente, para dejar paso a una evaluación positiva del saber adquirido. Si bien el control es necesario, la evaluación toma en cuenta tanto el camino recorrido como los resultados, lo que permite ofrecer posibilidades de análisis cuantitativo y cualitativo y una mayor objetividad sobre todo para la notación del oral. Para ello, el profesor establece instrumentos para la observación, el control y el diagnóstico que presenta a los estudiantes para que éstos conozcan los criterios de notación. Por otra parte, los estudiantes proceden a una autoevaluación y una inter evaluación a partir de los mismos criterios. Esta triple evaluación resulta más formadora y enriquecedora.

Para llevar a cabo esta metodología con éxito:

- a) Se identifican claramente los objetivos finales, explicando correctamente las consignas así como tareas intermediarias necesarias para alcanzarlos.
- b) Se indica el tiempo necesario para realizar cada tarea para que el estudiante pueda organizar su trabajo.
- c) Se precisa el rol de cada estudiante. El estudiante busca y amplía la información sobre la base de la autonomía; decide (en colaboración con sus compañeros y el profesor) la forma de trabajo y la organización de los recursos; identifica y optimiza su estilo de aprendizaje; transfiere la información a un nuevo contexto; es creativo en la solución de problemas; acuerda normas con sus compañeros y con su profesor asumiendo su compromiso; reflexiona sobre el proceso de aprendizaje en grupo.
- d) Se enseñan a los estudiantes los conocimientos necesarios o los recursos disponibles para encontrarlos.
- e) Se utilizan temáticas que corresponden al lenguaje específico de su especialidad.
- f) Se provoca la interacción entre los estudiantes mediante la elección de una situación adecuada.
- g) Se conduce al estudiante a analizar y a obtener resultados en adecuación con sus expectativas.
- h) Se elabora un eje transversal que permita al estudiante encontrar enlaces con las asignaturas que estudia en su idioma materno. Esto reviste suma importancia en esta especialidad puesto que el eje transversal es indispensable en este Máster.

El aprendizaje se realiza de modo cooperativo y colaborativo. De modo cooperativo, ajustando las actividades en situación hacia una acción común y eficaz. De modo colaborativo, basándose en la comunicación y en la repartición del espacio de trabajo con vistas a un trabajo concertado (MARCEL: 2007).

La estrategia metodológica en que se basa nuestra propuesta didáctica y siguiendo la de GÓMEZ MOLINA (2004) se basa en que el estudiante:

- descubra el idioma mediante la observación a través de actividades y documentos de diferentes tipos que traten de situaciones cotidianas o de situaciones en relación con su especialidad (alquilar un piso en España, matricularse en un curso, preguntar dónde se encuentra el material específico en un laboratorio, leer estadísticas, elaborar cuestionarios);
- analice las situaciones (por ejemplo al estudiar el problema del abastecimiento del agua en función de las regiones y de los países: captación, potabilización, almacenamiento, distribución y transporte, vigilancia y control);

- induzca resultados o posibles soluciones (al incitarle a encontrar soluciones para evitar, por ejemplo, el problema de la escasez de agua en países como Colombia, que posee una gran riqueza acuífera. Para ello el estudiante debe realizar un estudio global tomando en cuenta la situación económica y la legislación vigente del país);
- practique estableciendo hipótesis (al analizar, por ejemplo, el fenómeno del huracán denominado “El Niño” en El Ecuador, lo que le permite al mismo tiempo practicar los diferentes tiempos verbales: *Quizás se trate de un fenómeno cíclico*);
- produzca a nivel oral u escrito (al efectuar una presentación oral, por ejemplo, de la organización territorial del País Vasco o un informe escrito sobre el desastre ecológico del Prestige en 2002);
- experimente explicando los pasos (pasos efectuados en el laboratorio para efectuar una desalinización);
- generalice procediendo a una sistematización que le permitirá reutilizar el léxico (la explotación de los recursos de los volcanes del Salvador y su generalización a otros países de América central como Nicaragua, sistema de explotación del salar boliviano del litio en Uyuni);
- conceptualice realizando construcciones o imágenes mentales que le permitan comprender las experiencias que emergen de su entorno. Estas construcciones surgen por medio de la integración en clases o categorías que agrupan los nuevos conocimientos y experiencias almacenados en su memoria;
- deduzca y recapitule aplicando lo utilizado a casos similares.

El estudio de casos y la simulación de casos nos parecen las prácticas docentes más adecuadas ya que los estudiantes se sienten identificados por la temática y el problema que tienen que solucionar. Además, presentan la ventaja de ser actividades muy útiles para ejercitar la producción e interacción orales al hacer participar al estudiante a simulaciones que les prepara realmente para ser capaces de desenvolverse adecuadamente en su ámbito de trabajo permitiendo, además, la discusión y el debate.

Maria Luísa SABATER (2011) distingue el estudio de casos de la simulación de casos de la manera siguiente:

Un estudio de caso es una situación real o ficticia en la que o bien se plantea un problema o bien se describe una situación, ambos dentro del dominio profesional. Los estudiantes, estudian el caso, lo analizan, e intentan encontrar soluciones adecuadas. Después de una preparación, tiene lugar una discusión entre los miembros del grupo en la que expone sus opiniones, pero desde “el exterior”, desde el punto de vista de expertos que opinan, pero que nunca asumen un rol. En una simulación de caso los participantes interactúan como si fueran ellos mismos o bien otra persona, en situaciones imaginarias en las que tienen que resolver un problema. Al final del proceso de análisis y discusión del problema que se les ha planteado los participantes tienen que tomar decisiones estratégicas para solucionarlo.

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008: 529):

Bajo el concepto de simulación se hace referencia a las actividades en las que se presenta una situación comunicativa ficticia y los aprendientes deben desenvolverse en ella, bien desempeñando un rol ficticio, bien representando ser quienes son. En este segundo caso, se trata, de imitar una situación comunicativa real, como el ensayo previo de una realidad. Por ejemplo, el estudiante, en este caso de español para fines específicos, simula una visita a un cliente que quiere adquirir un producto pero a más bajo coste.

En nuestro caso, nos ha parecido más apropiado comenzar por el estudio de casos que permite efectuar un análisis más exhaustivo y mostrar al estudiante lo que se espera de él. A modo de ejemplo, citaremos dos casos estudiados. En primer lugar, la deforestación de los suelos mejicanos en función de las zonas (urbanización en las ciudades, avance de las zonas agrícolas en los alrededores, construcción de infraestructuras, etc.), sus consecuencias y las posibles soluciones para resolver el problema ecológico que está ocasionando. En segundo lugar, el cambio urbanístico, económico y social y la generación de polos turísticos producido gracias a la creación del metrocable (sistema de cable aéreo unido al metro de la ciudad) en la ciudad de Medellín (Colombia), en 2004. Los estudiantes analizan, inducen las soluciones, producen hipótesis antes de ver el resultado final.

Abordamos seguidamente a la simulación de casos, lo que tiene la ventaja de estimular la creatividad y la interacción entre los estudiantes. Para la simulación de dichos casos se parte del plan curricular del estudiante, se tienen en cuenta las transversalidades de las asignaturas y se trabaja con los profesores de las diferentes asignaturas. Eso conlleva una triple ventaja. Por una parte la de encontrar simulaciones más auténticas; seguidamente, el evitar al profesor de idiomas pasar mucho tiempo en la preparación de la simulación de casos y poder así concentrarse en el aprendizaje del idioma; por último, ayudar al estudiante a efectuar lazos entre las diferentes asignaturas. Citemos como ejemplo una simulación efectuada en clase: la desviación de la lava del Etna por el hombre en la erupción volcánica de 1983 para evitar desastres como la destrucción de Catania producida por la erupción volcánica del 7 de marzo de 1669. En esta simulación, tras haber presentado la situación y haber explicado el contexto (a partir de un video sobre el Etna), se explican los objetivos, se distribuyen los roles y se procede a la simulación. Los fenómenos volcánicos ya han sido estudiados por los estudiantes en otra asignatura, por lo cual conocen términos específicos como *baja cota*, *placas tectónicas*, *fumarolas*, *composición química de los surtidors del suelo...*, por lo que no supone dificultad para los estudiantes sino que, al contrario, les facilita el aprendizaje del léxico específico en lengua extranjera. Los estudiantes endosan cada uno un papel y deben simular la situación pero con otros volcanes explosivos como el Vesubio o el Stromboli. Seguidamente estudian el caso de volcanes apagados como el Teide, su flora y su fauna a partir de otro video. Durante la simulación, el profesor queda relegado al segundo plano, estimulando así la autonomía de los participantes.

Un factor que se toma en cuenta en el estudio o en la simulación de casos, así como en el aprendizaje de la lengua general, es la cultura del país. Esto es tanto más importante en España cuanto que la idiosincrasia española se encuentra, codo a codo, con la alteridad de las Comunidades Autónomas cuyo peso no es preciso recordar (citemos, como ejemplo, el problema de los trasvases del Ebro o del Duero). En efecto, la necesidad del conocimiento del lenguaje se aúna a la necesidad de conocer la cultura del país en la cual se practica dicha lengua, en nuestro caso, en todos los países de lengua hispana. Obviamente cada país, cada región, cada comunidad y cada empresa tienen su propia cultura, sus propios ritos y sus propios valores que no se deben olvidar a la hora de comunicar, sobre todo en los países de habla hispana en los que el componente cultural reviste un valor esencial. Así, por ejemplo, si en los países anglosajones o germánicos, no es raro que en una negociación las personas implicadas vayan a lo esencial utilizando pocos preámbulos aunque el uso de la cortesía sea de rigor, en los países de habla hispana la relación que se establece en el primer contacto y el conocimiento de la cultura de la empresa y del país con los que se va a negociar revisten suma importancia. Si bien esto se está viendo modificado a causa de la crisis (ahora ya no se rechazan negociaciones únicamente porque se piensa que va a ser difícil trabajar con ciertas personas, ciertos equipos o ciertas empresas; o no se da por finalizado un contrato tras un apretón de manos sino que se requiere una firma), tenemos que reconocer que la competencia comunicativa verbal, para verbal y no verbal siguen poseyendo una amplia relevancia en estos países. Esto conlleva que en el aprendizaje ELE y EFE de estos másteres se incluya en los estudios y simulaciones de casos, situaciones de

comunicación que obliguen al estudiante a tomar en cuenta el factor intercultural. Pongamos, por ejemplo, una situación en la que se pretende sensibilizar a los habitantes cubanos a la ecología. Tal situación no se abordará de la misma manera en la parte oriental u occidental de la isla. En efecto, en Moa, única zona verdaderamente industrial de Cuba, que sufre de mucha contaminación a causa de la fábrica de níquel, no se pueden utilizar los mismos argumentos que en Pinar del Río, zona tabacalera por excelencia.

Para establecer nuestras estrategias didácticas se parte de los conocimientos culturales que posee el estudiante al integrar la enseñanza superior. Al analizar los contenidos de la enseñanza del idioma que los alumnos cursan en la enseñanza secundaria, observamos que el alumnado posee por regla general una cultura histórica, literaria y artística bastante diversificada y esa es una de las grandes especificidades de la enseñanza del español que las diferentes reformas han sabido mantener incólume. Sin embargo, la cultura profesional y empresarial, y el estudio intercultural que conlleva, quedan pospuestos a los estudios superiores en los que se estudia en función de las necesidades de cada especialidad o profesión. Por ello, es necesario integrar en el estudio de ELE y de EFE, a través de los métodos activos, el estudio de la cultura. La enseñanza de esta cultura se realiza por medio de diaporamas en los que se exponen los diferentes puntos claves que hay que tener en cuenta a la hora de trabajar o hacer prácticas en un país extranjero de habla hispana y que el estudiante deberá analizar en los estudios de casos o exponer en la simulación.

5. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se eligen las técnicas y actividades que el estudiante puede utilizar a fin de alcanzar los objetivos fijados. Partimos de la premisa de la *Guía para el diseño de currículos especializados del Instituto Cervantes* (2012), según la cual el objetivo de la didáctica de las lenguas para fines específicos consiste en capacitar al estudiante para que adquiera la competencia comunicativa a fin de que, como profesional, pueda actuar e interactuar adecuadamente en su ámbito de trabajo. El método que proponemos requiere que las unidades didácticas sean programadas con detenimiento. Por ello, el material lingüístico debe añadirse al aprendizaje según las necesidades, sin limitarse a funciones o a categorías, y abarcar todas y cada una de las necesidades del estudiante. Es bien sabido que ningún método es válido para todas las situaciones y siempre hay que tener en cuenta los aprendientes a los que uno se dirige. Por ello, el grado de especialización del léxico depende del tipo de discurso que el estudiante necesite utilizar según su especialidad. El léxico tiene una importancia fundamental en estos aprendizajes. Como señala WILKINS (1972) "Sin gramática poco puede ser expresado, sin vocabulario nada". Uno de los objetivos de la enseñanza del vocabulario es que las unidades léxicas pasen a la competencia comunicativa del individuo ya que, como lo expresan CERVERO Y PICHARDO (2000), "La falta de dominio activo de vocabulario receptivo o productivo suele ocasionar más interrupciones, bloqueos y malentendidos en la comunicación que el desconocimiento o falsa aplicación de reglas gramaticales". Esto implica elegir los documentos con discernimiento de modo que el léxico aprendido permita una utilización lo más útil y variada posible en situaciones diferentes.

A la par de los documentos escritos (textos de prensa, documentos científicos, documentos especializados) que permiten trabajar la comprensión lectora y la expresión e interacción orales, los medios audiovisuales constituyen una fuente novadora muy enriquecedora. La lista de estos últimos crece cada día: televisión, tablets, podcastings, laboratorios de idiomas, pizarra digital, programas interactivos, plataformas colaborativas, etc. Lo que hasta hace poco tiempo constituía un auxiliar del método tradicional, hoy en día va creando nuevos incentivos al facilitar la escucha y la atención así como la memorización en calidad (exactitud) y en cantidad (suma de recuerdos fijados por la memoria). Los medios

audiovisuales renuevan de esta forma el proceso de conceptualización acelerando considerablemente la formación del concepto por la avalancha de imágenes y por el impacto en la comunicación de los datos que expone. Cobra en ellos importancia, no sólo lo que se dice, sino también lo que se ve, lo que permite trabajar al unísono el léxico general y específico. Además, estos medios suscitan la implicación emocional de los estudiantes, con el aumento de creatividad que esto conlleva. Citemos, como ejemplo, un documento video sobre la explotación del crudo en Canarias. Tras explicar los objetivos, se visualiza el video que explica la parte técnica de la extracción del crudo, lo que permite el estudio del vocabulario específico mediante la explicación y análisis de lo que se ha observado. Una vez estudiado, se propone un debate sobre las consecuencias de la explotación del crudo en Canarias (económicas, ecológicas, para la fauna y la flora, etc.). Para ello se distribuyen papeles entre los estudiantes y se realiza un debate en el que cada uno de ellos defiende sus ideas intentando convencer a los demás mediante una argumentación apropiada y teniendo en cuenta el factor cultural, sobre si se puede o no generalizar esta explotación al crudo encontrado en las aguas de las islas Baleares. Para llevar a cabo este debate, se pone a disposición del estudiante el vocabulario necesario que deberá trabajar después de manera individual mediante ejercicios de colocaciones u otros ejercicios que permitan fijar el vocabulario.

En lo que concierne al lenguaje con fines específicos necesario a los estudiantes de desarrollo sostenible, ordenación territorial, sociedad y territorio, cabe destacar que se trata de un lenguaje que podemos clasificar como equivalente al de los técnicos (planificadores, ordenadores del territorio, ingenieros) para diferenciarlo del de los activistas o el de los científicos, a sabiendas de que los tres tienden cada vez más a confundirse. La enseñanza de este léxico es tanto más necesaria cuanto que asistimos a una internacionalización creciente de esta especialidad, en la que el español está cada vez más presente, aunque sólo sea por el auge de las empresas españolas en desarrollo sostenible no sólo a nivel del material necesario a las energías eólicas, solar, fotovoltaica y geotérmica, sino también en los campos de investigación y desarrollo de estas energías. La terminología específica no presenta en sí grandes dificultades ya que el aprendizaje del léxico de especialidad está facilitado por el hecho de que muchas raíces son comunes entre el idioma materno y el idioma meta puesto que los términos derivan, en su mayoría, del latín o del griego, o bien se componen de prefijos o sufijos de estos. Ahora bien, la semejanza del léxico no implica un paralelismo a nivel gramatical, sintáctico, fonético o prosódico sino que, muy al contrario, este lenguaje especializado hace necesaria la utilización adecuada de un lenguaje común. El aprendizaje de la lengua viene por lo tanto determinada por diversos factores a los que es necesario atender.

6. ESTRATEGIAS LINGÜÍSTICAS

6.1. A nivel morfológico-lexical

A. El léxico es sin duda el que necesita mayor aprendizaje por la cantidad de términos de comporta. GÓMEZ MOLINA (2004) distingue el léxico básico del léxico específico y define el léxico básico como el conjunto de vocablos utilizados en las situaciones de comunicación oral y escrita de la vida cotidiana, usuales de una comunidad, y caracterizados por el alto grado de estabilidad, lo que les permite aparecer con mucha frecuencia y en todo tipo de discursos. A su vez, define el léxico especializado, como las voces utilizadas en situaciones de comunicación, orales y escritas, que implican transmisión relevante de un campo de experiencia particular: jurídico, comercial, administrativo, etc. Ya hemos indicado anteriormente la necesidad de combinar ambos. Cabe destacar que el léxico ELE de los manuales existentes, necesario para la utilización de los lenguajes semi técnico y técnico, discrepa del utilizado generalmente por los hispanohablantes (BENÍTEZ: 1994) y, sin

embargo, es éste último el que se debe enseñar. Por esta razón los manuales no constituyen más que una herramienta en manos de los estudiantes y del profesor. A esto se añade que no existen muchos manuales específicos para extranjeros en la especialidad que estamos tratando. Todo ello implica la necesidad de una preparación exhaustiva del curso por parte del profesor, adaptado a la diversidad de las especialidades de los estudiantes y de los objetivos que se desean alcanzar.

En cuanto a la cantidad de unidades léxicas, ésta debe contar menos que la funcionalidad de las mismas, aún y cuando el estudiante debe poseer un vocabulario adecuado general mínimo (LEWIS: 1993, 1997). Por otra parte, la frecuencia y la funcionalidad del léxico son factores indispensables pero insuficientes. MacCARTHY (1999: 238-247) señala que el vocabulario esencial (*core vocabulary*) está formado de varios tipos de unidades léxicas, todas ellas de igual importancia y que constituyen los componentes básicos de la comunicación. Estas unidades léxicas son igualmente indispensables en el lenguaje necesario para la especialidad de desarrollo sostenible, ordenación territorial, sociedad y territorio y son:

- a) *Modalizadores discursivos* referidos al grado de certeza, probabilidad y necesidad: *es necesario, es evidente, es aconsejable*. La acumulación de modalizadores en esta especialidad es usual: *Resulta evidente que es necesario utilizar el método de determinación colorimétrica de la impureza del hierro de Smith-Jones*; por ello se deben de proponer sinónimos con el fin de evitar redundancias.
- b) *Verbos de régimen* que incluyen tanto los verbos de régimen preposicional como la colocación del verbo con sustantivos: *conceder una prórroga, infringir un convenio, extrapolar datos*. Los ejercicios basados en las colocaciones son muy útiles para este aprendizaje.
- c) *Palabras interactivas* que muestran las actitudes del hablante y permiten relaciones sociales apropiadas al tiempo que respetan la interculturalidad.
- d) *Marcadores del discurso* cuya importancia radica en el hecho de proveer al emisor recursos para ejercer el control de la conversación y así poder ejercer su autoridad en la materia: *bien, así, pues, de cualquier forma, ya que, puesto que, lo que deseo demostrar, teniendo en cuenta, considerando, visto que*. Un buen ejercicio para utilizar los marcadores discursivos consiste en dar frases con huecos que el estudiante debe completar con los marcadores discursivos propuestos. Los marcadores utilizados se deben adaptar al nivel del MCERL del estudiante, permitiéndole progresar paulatinamente.
- e) *Deícticos o términos relativos a la deixis personal, espacial y temporal*: adverbios de lugar: *aquí, ahí, allí*; de tiempo: *en primer lugar, para empezar, en segundo lugar, antes, después*; locuciones adverbiales; verbos *ir/venir, llevar/traer*, etc. Las explicaciones orales o escritas, de fenómenos ocurridos (meteorológicos, geológicos, etc.), visualizados en videos por ejemplo, facilitan el aprendizaje de estos deícticos.
- f) *Adjetivos básicos* con connotaciones positivas o negativas: *inundación con daños leves/graves*. Los ejercicios utilizados con los deícticos son también útiles para utilizar y aprender los adjetivos.
- g) *Adverbios básicos* de modo, tiempo, locuciones adverbiales, combinaciones sintagmáticas: *llover torrencialmente*. Una relación a partir de columnas entre verbos y nombres con adverbios es una buena manera de aprender estas combinaciones.
- h) *Verbos básicos* de acción y sucesos para describir actividades cotidianas.

Por orden cualitativo y cuantitativo, cabe señalar que el lenguaje necesario a los estudiantes de desarrollo sostenible, ordenación territorial, sociedad y territorio se asemeja al lenguaje específico de la ecología y del medio ambiente (MARTÍN DE NICOLAS, 2001):

a) *En función de la clase de palabras*, las más utilizadas son los:

- Sustantivos: *montaña, orografía, alud, cañón, ciclón*. Se suelen usar las palabras con su significado objetivo o denotativo, evitando emplearlas con referencias emocionales, subjetivas, ideológicas: *arado: instrumento agrícola que sirve para arar la tierra*.
- Adjetivos: *grande, limitada, helada, desértica*.
- Verbos: *moverse, inclinarse, fusionar, granizar*.
- Adverbios: *lentamente, inexorablemente, paulatinamente*.

b) *En función de la forma*, se utilizan sobre todo:

- Formas derivadas por sufijación, en las que son frecuentes los sufijos activos que presentan transformaciones o acciones: *movimiento, evolución, deforestación, agotamiento, desértico*, y por prefijación: *repoblar, reciclar, reponer, deshielo, despoblar, inagotable, inflamable*.
- Lexías compuestas, ya sea a principio de palabra: *biodegradar, biomasa, bioesfera, biotecnología, autodepurar, hidrocarburo*, ya sea a final de palabra: *herbicida, fungicida, pesticida, ecólogos, biogénico*.
- Lexías complejas como sustantivo + adjetivo: *casquete glaciar*; sustantivo + sintagma preposicional: *umbral de alerta*; sustantivo + sustantivo: *medio ambiente*.
- préstamos, poco utilizados pero cada vez más presentes en este sector: *compost, tetrabrik*.
- siglas y acrónimos *INFOMED: Instituto Forestal Mediterráneo*.

c) *En función del uso*: como ya hemos señalado, las palabras de uso general abundan, seguidas de las semi técnicas, postergando al último lugar las específicas.

B. Las formas y construcciones gramaticales varían poco del español general. No por ello se debe limitar la enseñanza a la acumulación de unidades léxicas, sino que se deben señalar las variantes significativas de cada una de ellas, usarlas en diferentes registros, establecer relaciones asociativas entre ellas y emplearlas en combinaciones frecuentes. Los ejercicios de colocaciones resultan ser muy ventajosos.

a) *Formas activas*. Contrariamente al lenguaje jurídico español que suele utilizar las formas pasivas (GUTIÉRREZ ÁLVAREZ, 2010), las formas activas abundan en el lenguaje de esta especialidad, lo cual dinamiza y objetiva el diálogo.

b) *Formas verbales*. Se destaca:

- El frecuente uso del presente de indicativo, por ser el tiempo de la objetividad y de la realidad, así como del presente atemporal o gnómico, ya que la ciencia propone leyes de validez universal (*Las masas de los elementos químicos que forman un compuesto se encuentran en una proporción constante. La España silíceo abarca la mayor parte de la zona occidental.*)
- Abuso del gerundio y de las diferentes formas progresivas con los verbos *estar, ir, seguir, llevar* (*las placas tectónicas llevan siglos moviéndose/van desplazándose paulatinamente*). El gerundio indica un aspecto durativo (acción en desarrollo) y la simultaneidad, con matiz de presente, en las perífrasis verbales. También tiene funciones propias del adverbio (especializado para la función de complemento

circunstancial). Suele ser verbo de proposiciones subordinadas adverbiales modal (*La lava descendió destruyendo la flora o temporal; habiendo inundado los campos el agua retomó su lecho.*)

- El uso del pretérito perfecto compuesto para explicar ciertos condicionamientos (*El encajonamiento de los ríos ha dificultado su utilización agrícola pero ha facilitado, en cambio, su retención y embalse.*)

- El empleo del condicional para expresar hipótesis *Ppor esto, cabría añadir que la deforestación actual de la selva amazónica es debida a...*)

- El uso del pretérito indefinido para narrar eventos acontecidos en el pasado (*La última erupción del Teide se produjo...*)

- El uso de los subjuntivos en la correlación de tiempos, lo que dificulta el aprendizaje de la lengua para los extranjeros que no utilizan tiempos como el imperfecto de subjuntivo (*El plegamiento herciniano de la era primaria provocó que se originaran la mayor parte de los sistemas montañosos de la Península.*)¹

- La utilización de las formas verbales de obligación cuando el texto especifica valores límite, prescripciones, resultados de ensayos, etc. (*La probeta debe ser cuadrada.*); también de expresiones atenuadas (*se aconseja, se recomienda*).

En cuanto a las personas:

- Se pone de manifiesto un predominio de la tercera persona para exponer la impersonalidad (*la mayor parte de los sistemas montañosos de la Península se originaron en la era primaria*).

- A veces, se utiliza la 1ª persona del plural pero suele tener finalidad didáctica como plural de modestia o como generalización, y a menudo con el fin de implicar al lector (*comencemos por ver cómo se construyen los nuevos volcanes*).

Estas formas verbales son enseñadas a partir de ejercicios escritos y puestas en práctica en los estudios y simulaciones de casos.

6.2. A nivel semántico

Los signos lingüísticos, por su significado, pueden sostener entre sí distintos tipos de asociaciones. Desde el punto de vista de las relaciones paradigmáticas (relaciones con otros elementos lingüísticos que no están presentes en el discurso pero que podrían estarlo, es decir, aquellas por las que los hablantes realizan una selección de elementos posibles y permitidos por el sistema de la lengua), existen diferentes tipos de asociaciones de interés:

- *Las familias lexicales*: conjunto de palabras que utilizan el mismo lexema como base. Así la familia léxica de “*tierra*”, es muy utilizada, y está formada por palabras como *tierra, terreno, terroso, terrero, aterrizar, desterrar, entierro, enterrar, enterramiento, terrícola, terraplén, terrateniente, terremoto*, etc. Todas ellas se han formado históricamente a partir del mismo lexema mediante los procedimientos de derivación y composición. Se propone al estudiante ejercicios en los cuales, a partir del lexema debe encontrar otras palabras.
- *El campo semántico* como por ejemplo en el caso de “*vías*” que está formado por *vía, calle, carretera, camino, senda, autopista*, etc., todas estas palabras compartiendo el significado de “lugar para transitar”. Se propone al estudiante ejercicios de sinónimos y antónimos.

Desde un punto de vista más amplio en el significado de los signos, debemos tener en cuenta:

¹ Cabe señalar que el imperfecto de subjuntivo posee además dos formas en español, sin que los lingüistas consigan ponerse de acuerdo sobre cuál es la más hipotética de ambas, el español siendo la única lengua que ha guardado dos formas de un mismo tiempo verbal ahí donde las otras lenguas lo han reducido a uno sólo.

- En las relaciones paradigmáticas, el campo asociativo, que es una asociación mucho más abierta y libre de todas las semejanzas, connotaciones y emociones que provoca un signo. Tal y como lo explica el lingüista Charles BALLY "es un halo que rodea la señal y cuyas franjas exteriores se confunden con sus circunstancias... Así la palabra *buey* hace pensar en: a) *vaca, toro, ternero, cuernos, rumiante*, etc. b) *carreta, yugo, labranza*, etc.; y puede sugerir ideas o nociones de fuerza, resistencia, trabajo paciencia, pero también de lentitud, pesadez o de pasividad. El estudio de la fraseología y de los dichos resulta de gran interés para este aprendizaje.
- En las relaciones sintagmáticas, las que se establecen por contraste entre los signos presentes realmente en un texto o discurso, encontramos la existencia de asociaciones semánticas o campos asociativos referentes al conjunto de temas tratados en cada texto. Estas asociaciones o campos asociativos engloban a su vez unidades que pertenecen a diferentes campos semánticos.

6.3. A nivel sintáctico

Las oraciones suelen ser más cortas que las oraciones del ámbito literario. La mayoría son frases enunciativas, ya sea para constatar, afirmar o analizar, o interrogativas directas. Las estructuras comparativas están muy presentes sirviendo de argumento para justificar tal o tal opción o evolución (*Si bien el terremoto de Chile fue de mayor escala que el de Haití, este último provocó mayores pérdidas.*)

Los sintagmas nominales suelen estar constituidos de una base seguida de algún tipo de determinación (*efecto invernadero*) y las preposiciones sirven a menudo de nexos (*agujero de ozono*).

Existe una gran utilización de cuantificadores que constituyen un elemento gramatical idóneo para expresar cantidad, número o grado distinguiendo dos grandes grupos:

- Indefinidos que hacen referencia a la cantidad de objetos que se nombran pero sin precisar con exactitud (*Algunos ríos están secos.*)
- Pronombres, cuando sustituyen al nombre en lugar de acompañarlo (*Algunos están secos.*)

Por su significado podemos clasificarlos en varios grupos:

- Identificativos que expresan la identidad: *mismo, otro, propio, uno, demás*. Cuantitativos que denotan un número o una cantidad indeterminada: *nada, algo, poco, mucho, demasiado, uno, varios*.
- Intensivos: que intensifican el significado del sustantivo al que acompañan: *tanto, tal, más, menos*.
- Existenciales que mencionan seres u objetos señalando su existencia o inexistencia: *alguno, ninguno, alguien, nadie, cualquiera, quienquiera*.
- Distributivos que establecen una distribución entre elementos: *cada, sendos*.
- Los determinantes numerales utilizados que hacen referencia a la cantidad o al orden de forma clara y precisa: *cinco eólicas, dos proyectos urbanísticos*.
- Cardinales que indican el número: *siete cerros*.
- Ordinales que indican el orden (*Es el séptimo huracán que devasta la zona.*)
- Fraccionarios que informan de particiones de la unidad: *la cuarta parte de la cosecha*.
- Multiplicativos que informan de múltiplos: *el doble de lo esperado*.
- Los pronombres cuando sustituyen al nombre (*Tenemos veinte. Es el séptimo.*)

La adjetivación es esencialmente valorativa, cualitativa y cuantitativa con empleo de adjetivos especificativos, descriptivos y de relación o pertenencia: *estructura tridimensional*. Con la misma función abundan los complementos del nombre o adjetivos de discurso: *estructura de dos dimensiones = bidimensional* y proposiciones subordinadas adjetivas, especificativas y explicativas: *los animales que ponen huevos son ovíparos*. Uso de aposiciones especificativas y explicativas: *el proceso de soldadura deja como huella una sutura, una banda deformada de rocas, en la parte oceánica*.

Los anglicismos cuyo uso es cada vez mayor, concretamente en el material técnico, debido a la rápida evolución científica y tecnológica y que la Real Academia de la Lengua española no consigue hispanizar tan rápidamente como es su costumbre, a causa de su gran número. Esto sin embargo no constituye una dificultad en la medida en que el estudiante, por regla general, conoce dichos términos en inglés lo que facilita la comprensión.

6.4. A nivel estilístico

El lenguaje de esta especialidad se caracteriza por ser utilizado la mayoría de las veces en contextos formales, aunque ya hemos visto que el aumento de la divulgación por los medios está modificando este parámetro. Se favorecen pues los rasgos que expresan una mayor impersonalidad y una menor implicación afectiva como en la mayoría de los discursos científicos (MARTÍN DE NICOLAS, 2001). Si nos basamos en los seis elementos caracterizadores señalados por MORALES PASTOR (2004), es de notar:

- La pretensión de objetividad y neutralidad que sobrelleva despersonalización y el uso de construcciones retóricas y cultismos.
- La funcionalidad, como búsqueda de comunicación eficaz.
- La precisión y la coherencia centrándose en los significados denotativos y dejando a un lado los connotativos.
- La claridad lo que implica la presencia de definiciones, pormenorizaciones y excepciones.
- La normatividad, predominando la función connotativa o de mandato con su consecuente utilización del imperativo y del presente de subjuntivo.
- La tendencia a formalizar a través del estilo formulario, las abreviaturas y fórmulas fraseológicas y léxicas.

6.5. A nivel comunicativo

Es de notar que las variedades de la especialidad se caracterizan por subordinar lo estético y lo expresivo a lo objetivo y a la eficacia comunicativa. Esto favorece un discurso que privilegia, al unísono, la concisión, la claridad, el orden y la lógica. Así, cuanto más especializado es el lenguaje, más específico es, y menos necesario es utilizar la reformulación. Tal es el caso de las presentaciones oficiales, documentos formales o muy especializados. No obstante, al margen de esta utilización, y con el fin de explicar o introducir términos nuevos o poco conocidos, se utilizan también palabras menos técnicas y se observa con más periodicidad el uso de la reformulación y de la paráfrasis.

Además del lenguaje general y específico, es preciso enseñar el lenguaje figurado cuya interpretación supone algo más que un simple conocimiento del significado referencial, razón por la cual es importante trabajar el aspecto semántico-pragmático de las unidades fraseológicas cuyo significado necesita ser esclarecido por ser, muy a menudo, opaco. Para ello es conveniente utilizar los ejercicios de colocaciones en los que se proponen frases, por un lado, y significados diferentes, por otro: el estudiante debe encontrar el significado adecuado. Esto mismo puede realizarse con los dichos, proverbios y refranes, muy

presentes en la lengua española. A modo de ejemplo citemos tres fragmentos de frases desordenados que el estudiante debe colocar correctamente y explicar su significado:

- Ande yo caliente
- A caballo regalado
- No por mucho madrugar
- amanece más temprano.
- y ríase la gente.
- no le mires el diente.

7. CONCLUSIÓN

En el ámbito del desarrollo sostenible, la ordenación territorial, sociedad y territorio, el conocimiento de las bases del lenguaje comunicativo es esencial para poder comunicar pero resulta insuficiente para poder comunicar profesionalmente. Para ello es necesario aunarlo al aprendizaje del español con fines específicos. Para realizar dicha enseñanza se parte de una reflexión sobre las características de los estudiantes y sobre sus necesidades, con el fin de poder establecer, de manera adecuada, los objetivos, los contenidos, la metodología y las estrategias para el curso que se desea impartir.

La programación del aprendizaje constituye un elemento esencial e indispensable para obtener los resultados esperados, siempre y cuando se tomen en cuenta factores como las condiciones de aprendizaje (lugar, tipo de enseñanza, destreza, aprendizaje individual, interactivo y colaborativo, integración del curso en un programa de enseñanza ya existente, integración de los TIC). A fin de poder fijar correctamente los objetivos, es necesario tener en cuenta el nivel de conocimientos lingüísticos y profesionales del estudiante, los conocimientos de la lengua meta y el tipo de especialización.

La utilización de una metodología adecuada nos parece indispensable en la medida en que el lenguaje específico como lengua extranjera de esta especialidad está poco estudiado. Tal y como hemos mostrado, los métodos activos como el estudio, la simulación de casos y los debates, resultan ser herramientas flexibles para garantizar un enfoque comunicativo y profesional ya que el estudiante se convierte en actor de su aprendizaje por y en acción; se motiva de manera intrínseca al ver el interés profesional del aprendizaje y recibe una enseñanza global gracias a la combinación del aprendizaje lingüístico, social y cultural. Esto implica que se identifique claramente el objetivo final, las tareas intermediarias y el tiempo que debe consagrarse a ellas, así como el papel del estudiante en las simulaciones y la transversalidad con otras asignaturas.

Al margen de una programación y una metodología adecuadas, las estrategias didácticas deben adaptarse a los diferentes niveles morfológico, semántico, sintáctico, estilístico y comunicativo específicos de esta especialidad. La variedad de documentos y temáticas contribuye a mejorar el estudio del léxico específico de esta especialidad al establecer relaciones entre diferentes unidades léxicas conocidas y desconocidas, al permitir la combinación de diferentes destrezas y al consolidar los aprendizajes. Para ello el estudiante debe poseer los conocimientos necesarios o los recursos para obtenerlos.

El léxico enseñado así es de utilidad inmediata al ser específico sin ser unitario ni homogéneo, ya que combina elementos de diferentes ciencias (física, química, biología, ecología, etc.). Por otra parte, la considerable utilización de palabras que pertenecen al uso general en este ámbito, corrobora los estudios que muestran la estrecha vinculación existente entre el lenguaje de esta especialidad y el lenguaje general y semi técnico.

Por fin, la reconsideración del papel del profesor abre nuevas perspectivas pedagógicas, y el sistema de evaluación, al prestar atención tanto al camino recorrido como a los resultados obtenidos permite un análisis cuantitativo y cualitativo más objetivo.

En definitiva, todo ello aunado, debe capacitar al estudiante para enfrentarse de manera autónoma a la utilización del idioma español de esta especialidad.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELTRÁN B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Madrid: SGEL, p. 21-24.

BENÍTEZ P. (1994); "Léxico real/léxico irreal en los manuales de español para extranjeros" en *Actas del II Congreso Nacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* ». Málaga: ASELE, p. 325-333.

BLANCO A. (2001). "La enseñanza de la lengua del comercio a estudiantes extranjeros". *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*. Madrid: Edinumen, p. 117-131.

BLANCO CANALES A. (2010). "Características lingüísticas, pragmáticas y funcionales de las Lenguas de especialidad. Implicaciones didácticas y metodológicas". *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, nº9, p. 72-85.

CALVI M. V. (2004). "El léxico de la enseñanza de ELE con fines específicos", en *Comunicar y enseñar a comunicar el conocimiento especializado. V Jornada-Coloquio de la Asociación Española de Terminología (AETER)*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alcalá, <<http://cvc.cervantes.es/lengua/aeter/conferencias/calvi.htm>> (Consulta: 1 de marzo de 2014)

CERVERO, M.J., PICHARDO, F. (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Grupo Anaya – Instituto Cervantes. En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> (Consulta: 26 de mayo de 2013)

GÓMEZ DE ENTERRÍA J. (Coord.). *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*. Madrid: Edinumen, p. 117-131.

GÓMEZ DE ENTERRÍA SÁNCHEZ M. J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco/Libros, 192 p.

GÓMEZ DE MOLINA J.R., (2004). "La subcompetencia léxico-semántica", en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid: SGEL, p. 491-510.

GÓMEZ DE MOLINA J.R., (2004). « Los contenidos léxico-semánticos », en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid: SGEL, p.789-810.

GUTIÉRREZ ÁLVAREZ J.M., (2010). "El español jurídico: propuesta didáctica orientada a la acción como base para un curso". *Revista de didáctica española como lengua extranjera*, nº11, MarcoELE, p. 1-20.

INSTITUTO CERVANTES (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.C1, C2. Madrid: Biblioteca Nueva. Versión electrónica. En línea:

<http://www.cervantes.es/lengua_y_enseñanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm> (Consulta: 10 de marzo de 2013)

MARCEL J.F., DUPRIEZ V., PERISSET-BAGNOUD D., TARDIF M. (dir.) (2007): *Coordonner, collaborer, coopérer. Des nouvelles pratiques enseignantes*, Bruxelles: De Boeck, 206 p.

MARTÍN DE NICOLÁS M.M. (2001). "El español de la ecología y el medio ambiente: cuestiones lingüísticas y didácticas", en GÓMEZ DE ENTERRIA J. (Coord.) *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*. Madrid: Edinumen, p.19-40.

MARTÍN MOHEDANO M. (2004): *La enseñanza del léxico del español a través de Internet*, Madrid: Edinumen, 156 p.

MAYER R.E., ALEXANDER P.A. (2011): *Handbook of research on learning and instruction*, New York: Routledge, 501 p.

MORALES PASTOR J.L. (2004). "La enseñanza del español jurídico", en SÁNCHEZ LOBATO J. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid: SGEL, p.1165-1184.

MORANTE ROSER (2005): *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*, Madrid: Arco/libros, 88p.

MUCCHIELLI R. (2012): *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Paris : ESF, 231p.

PROULX J. (2004): *Apprentissage par projet*. Sainte Foy: Presses Universitaires du Québec, p.261-262.

ROBLES ÁVILA S., SÁNCHEZ LOBATO J. (dir.) (2012): *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos*. Málaga: Universidad de Málaga, 245 p.

SABATER M.L. (2011). "La simulación de casos, una actividad útil y eficaz en las clases de Español para Uso Profesional", en *Actas del IV Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Ámsterdam: CIEFE, p.132-149.

XI ENCUENTRO INTERNACIONAL DEL GÉRES
«El léxico en español de especialidad»
Grupo de Estudio e Investigación en Español de Especialidad
20-22 de junio de 2013
Unidad de investigación « Lingüística y Didáctica de Lenguas »
Universidad de Rennes II
Francia

Lirian CIRO y Neus VILA RUBIO: “Procedimientos de reducción en el léxico informático español”

Universidad de Lleida, España
 lc1@alumnes.udl.cat ; n.vila@filcef.udl.cat

Resumen: Se ha destacado por parte de diversos autores que, en la actualidad, el procedimiento de formación de palabras por reducción en el campo léxico de la informática e Internet es de gran relevancia. De ahí nuestro objetivo en este trabajo: realizar una descripción y un análisis de los distintos mecanismos de mayor presencia en este ámbito léxico y, a la vez, presentar una comparación de lo que sucede, con respecto a este fenómeno, en diferentes fuentes y países de habla hispana. De este modo, contrastamos y describimos aquí la frecuencia de aparición de diferentes mecanismos de reducción en cada fuente y país, así como los diversos tipos de siglas, acrónimos, acortamientos y símbolos alfabetizables en el léxico de la informática y la Internet en español.

Palabras clave: Léxico de la informática e Internet en español, siglas, acrónimos, acortamientos, símbolos alfabetizables.

Résumé : Plusieurs auteurs ont remarqué le fait que, à l'heure actuelle et dans le champ lexical de l'informatique et d'Internet, le processus de formation des mots par réduction est d'une grande pertinence. D'où l'objectif de ce travail : faire une description et une analyse des mécanismes les plus représentatifs dans ce champ lexical et effectuer une comparaison sur ce phénomène, dans les différents pays hispanophones et à partir de diverses sources. Nous comparons et décrivons la fréquence d'apparition des différents mécanismes de réduction dans chaque pays et pour chaque source, ainsi que les différents types de sigles, acronymes, raccourcissements et symboles, dans le lexique spécialisé de l'informatique et de l'Internet en espagnol.

Mots clés : Lexique de l'informatique et de l'Internet en espagnol, sigles, acronymes, raccourcissements et symboles.

1. INTRODUCCIÓN

«Las siglas han invadido el vocabulario actual, con aceleración creciente, hasta representar hoy uno de los métodos de satisfacer las necesidades onomasiológicas más característicos del siglo XX...»

Manuel Casado Velarde (1999: 5080)

El procedimiento de formación de palabras por reducción en el campo de la informática y de Internet representa más de la tercera parte de esta parcela léxica (Aguado 1996: 9, 2001, 2006; VIVANCOS, 1996: 83; CRUZ 1999; BELDA 2000, 2003; CLAVERÍA, MORALES y TORRUELLA, 2001; VITORIA, 2005: 14; PANO 2007; SALGADO 2007). De ahí, la importancia de describir los principales tipos de reducción en el léxico de la informática e Internet en el ámbito hispánico, tarea que nos hemos propuesto en este trabajo, cuyo objetivo es hacer resaltar las principales diferencias y semejanzas de este procedimiento de creación léxica entre las fuentes textuales empleadas y los países de procedencia.

Para ello, hemos trabajado con un corpus textual conformado por fuentes tomadas de Internet que representan a veintidós países de habla hispana², tanto desde el medio institucional (páginas universitarias) como desde el divulgativo (prensa digital). Se han compilado textos completos de ambos tipos de fuentes en los países ya indicados, con una delimitación temporal de cinco años (2006–2010).

Contamos con textos de los tres niveles básicos de especialidad, partiendo de CABRÉ (2003): discurso altamente especializado (páginas universitarias: artículos de revistas y tesis doctorales), discurso medianamente especializado (páginas universitarias: artículos de revistas y comunicaciones institucionales de las universidades seleccionadas), y discurso de divulgación (artículos de la prensa digital).

Hemos analizado el corpus compilado mediante la herramienta TLCorpus de TshwaneDJe, que permite observar el número de ocurrencias de siglas, acrónimos, acortamientos y símbolos alfabetizables en las fuentes seleccionadas.

El corpus que contiene todos los textos de ambas fuentes (12 720 textos), cuenta con 174 115 *types* y 9 040 507 *tokens*. En el gráfico 1 se puede observar la información sobre el tamaño de cada archivo por país, el número de *types*, de *tokens* y el total de caracteres por cada documento: (ver página siguiente)

Por otra parte, también hemos tenido en cuenta fuentes de carácter lexicográfico, ya que nos permiten ajustar mejor los resultados en lo referente a la vigencia o asentamiento de estas unidades. En este sentido, contamos tanto con diccionarios generales, como, por ejemplo, el *Diccionario de Uso del Español (DUE 2009)*, el *CLAVE (2006)*, el *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE 2001)*, como con glosarios en línea³ que contienen este tipo de léxico.

² Argentina (Ar), Bolivia (Bo), Chile (Cl), Colombia (Co), Costa Rica (CR), Cuba (Cu), Ecuador (Ec), El Salvador (Sv), España (Es), Guatemala (Gt), Guinea Ecuatorial (Gq), Honduras (Hn), México (Mx), Nicaragua (Ni), Panamá (Pa), Paraguay (Py), Perú (Pe), Puerto Rico (PR), República Dominicana (Do), Uruguay (Uy) y Venezuela (Ve).

³ Algunos de estos son:

- *Glosario básico inglés-español para usuarios de Internet (2001)* de Rafael FERNÁNDEZ CALVO, <http://www.ati.es/novatica/glosario/glosario_internet.html>.

- *Vocabulario técnico de marketing e Internet* de Mar MONSURIU, <<http://www.mixmarketing-online.com/entrada.html>>.

- *Vocabulario de Informática (1994)* de Xavier GÓMEZ GUINOVRT y Anxo M. LORENZO SUÁREZ, <<http://webs.uvigo.es/sli/lexico/>>.

- *Glosario de Internet* de José CUADRADO MARÍN, <<http://www.uco.es/ccg/glosario/glosario.html>>.

- *Diccionario de Internet* en español: INTERDIC, <<http://www.arrakis.es/~aikido/interdic/>>.

- *Glosario de terminología informática (2003)* de José Luis PRIETO, <<http://www.tugurium.com/gti/>>.

- *Glosario de informática e internet* PANAMACOM, <<http://glosario.panamacom.com/>>.

- *Glosario de pandasoftware.es* de Panda Security, <http://www.pandasoftware.es/virus_info/glosario/>.

- *Diccionario informático*, <<http://www.glosarium.com/list/14>>.

- *Terminología informática* WIKIPEDIA,

<http://es.wikipedia.org/wiki/Categor%C3%ADa:Terminolog%C3%ADa_inform%C3%A1tica>.

	Name	File name	t-to	ju oc	Size	Types	Tokens	TTR%	Chars	Char Types
1	ARGENTINA PRENSA.txt	..\.Docum			3,471,154	34,468	567,566	6.1	3,471,154	132
2	ARGENTINA UNIVERSIDADES.txt	..\.Docum			1,187,460	17,543	186,155	9.4	1,187,460	136
3	CHILE PRENSA.txt	..\.Docum			1,123,365	21,204	182,148	11.6	1,123,365	119
4	CHILE UNIVERSIDAD.txt	..\.Docum			796,004	13,806	126,306	10.9	796,004	129
5	COSTA RICA PRENSA.txt	..\.Docum			2,691,550	27,422	434,920	6.3	2,691,550	137
6	COSTA RICA UNIVERSIDAD.txt	..\.Docum			1,525,073	19,846	232,160	8.5	1,525,073	146
7	EL SALVADOR PRENSA.txt	..\.Docum			873,646	14,325	138,747	10.3	873,646	127
8	EL SALVADOR UNIVERSIDAD.txt	..\.Docum			478,642	5,737	77,104	7.4	478,642	118
9	MÉXICO PRENSA.txt	..\.Docum			2,548,805	27,339	412,675	6.6	2,548,805	140
10	MÉXICO UNIVERSIDADES.txt	..\.Docum			2,421,617	24,976	378,903	6.6	2,421,617	154
11	NICARAGUA PRENSA.txt	..\.Docum			481,953	11,180	77,399	14.4	481,953	112
12	NICARAGUA UNIVERSIDAD.txt	..\.Docum			403,350	9,652	64,303	15.0	403,350	119
13	PARAGUAY PRENSA.txt	..\.Docum			2,726,829	27,354	439,597	6.2	2,726,829	128
14	PARAGUAY UNIVERSIDAD.txt	..\.Docum			279,512	5,350	41,663	12.8	279,512	122
15	PERÚ PRENSA.txt	..\.Docum			1,478,552	19,663	228,913	8.6	1,478,552	127
16	PERÚ UNIVERSIDADES.txt	..\.Docum			3,381,438	24,421	532,056	4.6	3,381,438	145
17	PUERTO RICO PRENSA.txt	..\.Docum			266,576	7,572	43,484	17.4	266,576	111
18	PUERTO RICO UNIVERSIDAD.txt	..\.Docum			294,499	7,389	45,649	16.2	294,499	121
19	URUGUAY PRENSA.txt	..\.Docum			1,103,953	18,450	181,947	10.1	1,103,953	122
20	URUGUAY UNIVERSIDAD.txt	..\.Docum			117,098	3,757	18,242	20.6	117,098	106
21	VENEZUELA PRENSA.txt	..\.Docum			775,521	12,975	116,145	11.2	775,521	116
22	VENEZUELA UNIVERSIDADES.txt	..\.Docum			2,176,641	21,796	331,243	6.6	2,176,641	150
23	BOLIVIA PRENSA.txt	..\.Docum			296,970	8,716	48,440	18.0	296,970	113
24	BOLIVIA UNIVERSIDAD.txt	..\.Docum			404,152	5,452	61,686	8.8	404,152	119
25	COLOMBIA PRENSA.txt	..\.Docum			2,902,794	27,712	471,037	5.9	2,902,794	132
26	COLOMBIA UNIVERSIDADES.txt	..\.Docum			3,435,111	32,271	535,563	6.0	3,435,111	150
27	CUBA PRENSA.txt	..\.Docum			76,470	3,050	11,912	25.6	76,470	98
28	CUBA UNIVERSIDAD.txt	..\.Docum			84,914	3,758	13,359	28.1	84,914	103
29	ECUADOR PRENSA.txt	..\.Docum			4,502,131	37,064	724,896	5.1	4,502,131	135
30	ECUADOR UNIVERSIDADES.txt	..\.Docum			2,184,556	19,436	328,621	5.9	2,184,556	132
31	ESPAÑA PRENSA.txt	..\.Docum			5,214,197	40,742	850,954	4.8	5,214,197	138
32	ESPAÑA UNIVERSIDADES.txt	..\.Docum			5,697,218	39,739	863,097	4.6	5,697,218	184
33	HONDURAS PRENSA.txt	..\.Docum			244,072	6,796	39,428	17.2	244,072	113
34	HONDURAS UNIVERSIDAD.txt	..\.Docum			66,801	2,328	9,956	23.4	66,801	106
35	REPÚBLICA DOMINICANA PRENSA.txt	..\.Docum			491,673	11,593	78,396	14.8	491,673	118
36	REPÚBLICA DOMINICANA UNIVERSIDAD.txt	..\.Docum			72,205	2,519	10,685	23.6	72,205	105
37	PANAMÁ PRENSA.txt	..\.Docum			76,790	3,038	12,492	24.3	76,790	109
38	PANAMÁ UNIVERSIDAD.txt	..\.Docum			101,991	3,012	15,229	19.8	101,991	110
39	GUINEA ECUATORIAL PRENSA.txt	..\.Docum			166,502	4,446	26,445	16.8	166,502	107
40	GUINEA ECUATORIAL UNIVERSIDAD.txt	..\.Docum			32,839	1,735	5,267	32.9	32,839	95
41	GUATEMALA PRENSA.txt	..\.Docum			587,703	12,633	94,222	13.4	587,703	115
42	GUATEMALA UNIVERSIDAD.txt	..\.Docum			192,379	5,283	30,614	17.3	192,379	116

Gráfico 1. Datos corpus (fuentes periodísticas y universitarias)

Fuente: elaboración propia con datos tomados del corpus de esta investigación, mediante el programa TLCorpus.

En estas fuentes⁴, hemos encontrado cerca de 600 unidades léxicas formadas por reducción. Una cifra tan elevada como ésta nos ha llevado a trabajar con una muestra de 200 de estas unidades⁵, que representa la tercera parte del total recogido.

Para establecer una tipología de la reducción, partimos de un enfoque netamente morfológico⁶. Así, hemos dividido la muestra en siglas, acrónimos, acortamientos y símbolos alfabetizables. Para clasificar las siglas –el mecanismo con mayor diversidad–, retomamos la propuesta general de GIRALDO y CABRÉ (2006) y las dividimos en propias, esto es, las conformadas por iniciales de palabras, e impropias, dentro de las cuales, y siguiendo a BELDA (2003), se hallan las siguientes: conformadas por letras no iniciales, alfanuméricas, separadas por un signo de puntuación, conformadas por letras no contiguas de palabras, y palabra completa más iniciales.

⁴ En términos generales, en las fuentes lexicográficas tenidas en cuenta no hay una clara distinción entre acrónimos, acortamientos y siglas.

⁵ Esta selección obedece tanto a la frecuencia de aparición de dichas unidades en nuestro corpus como a algunos casos interesantes, que, a pesar de ser poco frecuentes, consideramos dignos de mención.

⁶ Teniendo en cuenta que nuestro corpus es textual.

A continuación, presentamos los datos obtenidos respecto a la tipología establecida; además, realizamos un análisis general de la misma, tanto en los países seleccionados, como en las fuentes textuales que hemos compilado.

2. TIPOLOGÍA DE LA REDUCCIÓN

Al realizar la clasificación de las unidades léxicas tomadas como muestras, observamos que el 77,5% de ellas corresponden a siglas⁷; el 14%, a acrónimos; el 4,5%, a acortamientos y el 4%, a símbolos alfabetizables, tal y como se representa en el siguiente gráfico:

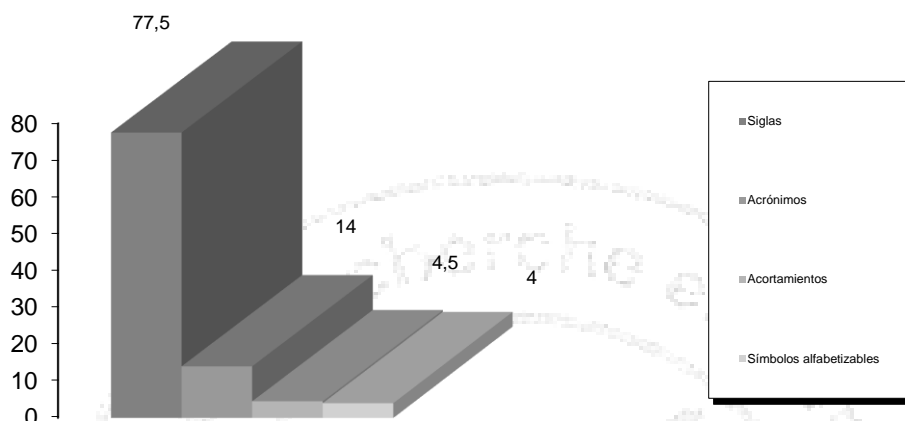


Gráfico 2. Representación porcentual de elementos léxicos formados por reducción

Así, es obvio el predominio de las siglas en nuestra muestra. Lo dicho no significa que no se presenten datos ni casos interesantes en el resto de los procedimientos estudiados; al contrario, todos ellos nos brindan elementos válidos para caracterizar este fenómeno en el léxico de la informática e Internet en español.

En los siguientes apartados presentamos los datos específicos de cada mecanismo de reducción. Los datos se presentan en relación con las diferentes fuentes, por un lado, y con los países seleccionados, por otro”.

2.1. Siglas

2.1.1. Siglas propias

Por sí solas, este tipo de siglas⁸ representan un 62,5% de la muestra que hemos tomado, lo cual implica que 125 unidades léxicas responden a este tipo de formación por reducción.

En la Tabla 1 se pueden observar los datos de la presencia de este tipo de siglas en las fuentes de cada país. Por razones de espacio únicamente ejemplificaremos con veinte casos.

⁷ En las que predominan nombres propios. Por otra parte, AGUADO (1996: 9) señala que gran parte de las siglas y formaciones similares del léxico informático son anglicismos crudos.

⁸ También denominadas *inicialismos* (BELDA, 2003: 229).

SIGLA PROPIA	DATOS PRENSA																				
	Ar	Bo	Cl	Co	CR	Cu	Ec	Sv	Es	Gt	Gq	Hn	Mx	Ni	Pa	Py	Pe	PR	Do	Uy	Ve
ADSL	12	1	1	17	10	—	2	—	77	—	26	—	—	3	2	5	9	—	—	44	—
Captcha	9	—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—
CPU	2	—	1	7	2	—	3	—	3	2	—	—	7	—	—	1	3	—	—	—	—
ICT	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	6	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—
JPEG	—	—	—	3	2	—	1	—	2	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—
JPG	1	—	—	3	1	—	—	1	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—
NTIC	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—
PC	284	5	106	782	113	—	191	10	82	13	—	18	34	6	3	99	74	15	15	57	2
PCMCIA	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—
PDF	12	2	5	53	5	—	9	1	24	—	—	2	4	—	1	6	4	2	3	1	—
Perl	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
PPPoA	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
RAM	17	—	28	60	20	—	15	—	7	5	—	3	2	1	—	3	12	—	—	—	—
RPV	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
RSS	10	—	14	7	2	—	29	2	19	—	—	3	7	1	—	—	5	—	—	1	—
SMS	28	2	3	8	11	—	26	6	44	1	3	1	17	5	—	8	12	1	—	20	10
SQL	1	—	—	4	1	—	1	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
TIC	14	—	2	83	11	2	29	95	39	29	24	—	30	16	3	114	8	—	2	25	2
VPN	2	—	—	4	2	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	3	1	—	1	—	1
Wysiwyg	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

SIGLA PROPIA	DATOS UNIVERSIDAD																				
	Ar	Bo	Cl	Co	CR	Cu	Ec	Sv	Es	Gt	Gq	Hn	Mx	Ni	Pa	Py	Pe	PR	Do	Uy	Ve
ADSL	1	—	7	7	—	—	3	—	14	1	—	—	—	—	—	—	182	—	—	—	1
Captcha	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	31	—	—	—	—	—	—	—	—
CPU	4	—	—	2	—	—	—	5	1	—	—	—	3	1	2	—	65	—	—	—	37
ICT	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
JPEG	—	—	—	1	—	—	—	1	—	—	—	1	2	—	—	—	—	—	—	—	5
JPG	—	—	—	4	—	—	—	—	1	—	—	—	3	—	1	—	—	—	—	—	—
NTIC	6	—	2	3	1	3	13	—	57	—	—	—	59	—	—	—	—	—	—	—	2
PC	24	6	36	24	9	4	2	27	20	7	—	1	19	9	3	6	30	1	1	3	115
PCMCIA	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—
PDF	1	26	—	1	5	—	18	1	34	1	—	—	26	4	1	—	49	3	—	22	13
Perl	2	—	—	—	1	—	—	18	3	—	—	—	2	—	1	—	7	—	—	—	2
PPPoA	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	9	—	—	—	—
RAM	5	—	—	2	1	—	—	26	9	1	—	—	5	—	—	4	25	—	—	—	2
RPV	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	10	—	—	—	—
RSS	2	—	9	—	3	—	3	—	19	—	—	—	3	1	1	—	—	2	—	—	—
SMS	4	—	—	18	1	—	7	—	1	13	—	—	—	—	—	2	30	—	—	—	2
SQL	2	—	—	23	—	—	12	21	5	1	—	—	1	—	2	—	5	—	—	—	5
TIC	198	—	54	138	238	6	488	21	265	—	—	21	85	21	1	21	275	39	36	27	298
VPN	1	—	33	174	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	5	—	—	—	—
Wysiwyg	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—

Tabla 1. Siglas propias

En este conjunto de siglas, hemos observado aspectos interesantes dignos de comentario. Por ejemplo, el hecho de que algunas de ellas hagan referencia a un número importante de palabras: *captcha* (**C**ompletely **A**utomated **P**ublic **T**uring test to tell **C**omputers and **H**umans **A**part), *wysiwyg* (**W**hat **Y**ou **S**ee **I**s **W**hat **Y**ou **G**et); o que algunas más sean, a su vez, reducción de otra, como JPEG (**J**oint **P**hotographic **E**xperts **G**roup) y JPG, en la cual se ha omitido una letra para destacar el nombre de la extensión (JPG) por encima de la sigla original. Asimismo, detectamos la existencia de algunas siglas con uso tanto en inglés como en español, si bien es mayor la presencia de la sigla inglesa: VPN (**V**irtual **P**riate **N**etwork) y RPV (**R**ed **P**riada **V**irtual). Pero no siempre ocurre así, ya que también se dan casos en los que predomina la sigla española, como ocurre en TIC (**T**ecnologías de la **I**nformación y la **C**omunicación), frente a su equivalente en inglés ICT (**I**nformation and **C**ommunications **T**echnology).

Por otra parte, según los datos presentados en la Tabla 1, es claro que en las fuentes periodísticas predominan las siglas propias en fuentes de Colombia, Costa Rica y España, mientras que la frecuencia de éstas es muy baja en Cuba, Guinea Ecuatorial, Panamá y Puerto Rico.

En relación con las fuentes universitarias, las siglas propias sobresalen en Colombia, España, México, Perú y Venezuela. De todos estos países es interesante el caso de Perú,

donde abunda este tipo de unidades léxicas. Por otro lado, el país en el que menos ejemplos de reducción se registran es Guinea Ecuatorial, seguido por República Dominicana, Cuba y Nicaragua.

2.1.2. Siglas impropias

Según GIRALDO y CABRÉ (2006), las siglas impropias se forman con caracteres secundarios (letras que no son iniciales de la unidad léxica, cifras, símbolos) o mediante omisión de partes fundamentales de la forma desarrollada. Seguidamente, presentamos algunos casos de siglas impropias que hemos observado en nuestro corpus.

2.1.2.1. Siglas conformadas por letras no iniciales o no contiguas de una misma palabra

El 2,5 % (cinco ejemplos) de los casos de siglas pertenecen al grupo de las conformadas por letras no iniciales. Es este un procedimiento que tiene su base en el conocido efecto que las consonantes tienen en la identificación de las palabras por parte de los hablantes de una lengua. Es así como, en este tipo de siglas, lo más destacable es su carácter gráfico e identificador a la vez: se seleccionan letras no iniciales, pero cuyo impacto visual y evocador en la mente del hablante es importante⁹. En nuestro corpus, el grafema 'X' es el que mayor presencia tiene en este tipo de siglas:

- FXO (**F**oreign **eX**change **O**ffice)
- POSIX (**P**ortable **O**perating **S**ystem **I**nterface for **U**NI**X**)
- XHTML (**eX**tensible **H**yper**T**ext **M**arkup **L**anguage)
- XML (**eX**tensible **M**arkup **L**anguage)
- XSLT (**eX**tensible **S**tylesheet **L**anguage **T**ransformations)

En lo que se refiere a las fuentes periodísticas, el país que más sobresale en cuanto al uso de este tipo de siglas es España, mientras que, en la gran mayoría de los países (Bolivia, Cuba, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, Panamá, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela), no hay ejemplos de esta clasificación, tal y como se observa la siguiente tabla: (*ver página siguiente*)

SIGLA	DATOS PRENSA																				
	Ar	Bo	Cl	Co	CR	Cu	Ec	Sv	Es	Gt	Gq	Hn	M x	Ni	Pa	Py	Pe	PR	Do	Uy	Ve
FXO	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
POSIX	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
XHTML	—	—	—	—	—	—	—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
XML	3	—	1	4	3	—	2	1	3	—	—	—	1	5	—	—	—	—	—	—	—
XSLT	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
SIGLA	DATOS UNIVERSIDAD																				
	Ar	Bo	Cl	Co	CR	Cu	Ec	Sv	Es	Gt	Gq	Hn	M x	Ni	Pa	Py	Pe	PR	Do	Uy	Ve
FXO	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	9	—	—	—	—
POSIX	—	—	—	—	—	—	—	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
XHTML	1	—	—	21	—	—	1	—	2	—	—	—	—	—	—	1	4	—	—	—	—
XML	2	—	—	41	84	—	12	—	98	—	—	—	9	—	—	—	17	—	—	—	17
XSLT	—	—	1	1	28	—	—	—	9	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

Tabla 2. Siglas conformadas por letras no iniciales

⁹ Un precedente muy generalizado y conocido es el de las siglas relativas a los aeropuertos utilizadas en el lenguaje de la aviación. Algunos ejemplos de aeropuertos españoles e hispanoamericanos son: Barcelona > BCN; Bilbao > BIO; Córdoba > ODB; Badajoz > BJZ; Santiago de Cuba > SCU; Cartagena de Indias > CTG; Santo Domingo > STD; Valencia (Venezuela) > VLN; etc.

En la Tabla 2 queda reflejado que este tipo de siglas se halla algo más presente en las páginas universitarias que en las fuentes periodísticas. Prevalece de manera significativa en Colombia, Costa Rica, España y Perú. A pesar de ello, está ausente en gran cantidad de países: Bolivia, Cuba, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, Nicaragua, Panamá, Puerto Rico, República Dominicana y Uruguay.

Además de estos casos, existen ejemplos en los cuales las siglas están conformadas por letras no contiguas de una misma palabra¹⁰, como AOL (**A**merica **O**nline) y MSN (**M**icrosoft **N**etwork).

En lo que corresponde a la prensa, según se refleja en la Tabla 3, estos casos están bien representados en Argentina, Colombia, Costa Rica y Paraguay. Por el contrario, no se presentan ejemplos en Bolivia, Cuba, Guinea Ecuatorial, Honduras, Panamá y Puerto Rico.

Por lo que se refiere a las fuentes universitarias, tienen una buena representación en Perú y Venezuela, pero no se observan ejemplos en Bolivia, Cuba, Guinea Ecuatorial, Honduras, Nicaragua, Panamá, Puerto Rico, República Dominicana y Uruguay.

SIGLA	DATOS PRENSA																				
	Ar	Bo	Cl	Co	CR	Cu	Ec	Sv	Es	Gt	Gq	Hn	M x	Ni	Pa	Py	Pe	PR	Do	Uy	Ve
AOL	26	—	7	21	18	—	65	—	128	—	—	1	5	—	—	22	—	—	—	17	1
DBMS	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
DHTML	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
MSI	3	—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	—	—	—	—	—
MSN	14	—	21	43	17	—	56	2	38	2	—	—	1	1	—	8	9	—	2	10	2
ODBC	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
SuSE	3	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
SIGLA	DATOS UNIVERSIDAD																				
	Ar	Bo	Cl	Co	CR	Cu	Ec	Sv	Es	Gt	Gq	Hn	M x	Ni	Pa	Py	Pe	PR	Do	Uy	Ve
AOL	—	—	2	2	—	—	1	—	5	3	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—
DBMS	—	—	—	—	—	—	—	35	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	2
DHTML	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	3	—	—	—	—
MSI	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
MSN	8	—	—	1	1	—	1	—	—	—	—	—	1	—	—	—	1	—	—	—	12
ODBC	—	—	—	—	—	—	—	185	—	—	—	—	—	—	—	—	3	—	—	—	2
SuSE	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	1

Tabla 3. Siglas conformadas por letras no contiguas de palabras

2.1.2.2. Palabra completa más iniciales

Únicamente hemos encontrado un ejemplo de esta categoría en nuestras fuentes, *MySQL* (**My** Structured **Q**uery **L**anguage), y la palabra completa es un pronombre posesivo en inglés (*My*), lo que representa el 0,5% de los casos por reducción presentados; a pesar de ello, por su singularidad, vale la pena señalarlo.

En las fuentes periodísticas (ver tabla 4), hay ejemplos de este caso en Colombia, Ecuador, El Salvador, México y Nicaragua, pero está ausente en los otros. En lo que corresponde a las fuentes universitarias, se presentan ejemplos de este tipo de sigla en Argentina, Ecuador, España, México, Panamá, Perú, Uruguay y Venezuela; está ausente en el resto de países.

¹⁰ En la *NGLE* (2009) se catalogan como acrónimos; pero, teniendo en cuenta que las letras que se toman de la misma palabra corresponden a palabras que también se usan por separado en inglés (*online* – *on line*; *database* – *daba base*), consideramos que se pueden clasificar como siglas impropias.

SIGLA	DATOS PRENSA																				
	Ar	Bo	Cl	Co	C R	Cu	Ec	Sv	Es	Gt	G q	Hn	M x	Ni	Pa	Py	Pe	P R	Do	Uy	Ve
MySQL	—	—	—	12	—	—	7	1	—	—	—	—	1	2	—	—	—	—	—	—	—
SIGLA	DATOS UNIVERSIDAD																				
	Ar	Bo	Cl	Co	C R	Cu	Ec	Sv	Es	Gt	G q	Hn	M x	Ni	Pa	Py	Pe	P R	Do	Uy	Ve
MySQL	1	—	—	—	—	—	4	—	8	—	—	—	4	—	6	—	50	—	—	4	12

Tabla 4. Palabra completa + iniciales

2.1.2.3. Siglas separadas por un signo de puntuación

Dentro de las siglas impropias, también aparecen cuatro casos de siglas separadas por signos de puntuación. Si bien es cierto que estos casos únicamente representan el 2% de las unidades léxicas formadas por reducción, contienen algunas formas que cabe mencionar. Por ejemplo, el caso de las variantes de CD-ROM, que también se produce como CD ROM, sin signo de puntuación, y *cederrón*, literalización –según la terminología de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (NGLE, 2009)–, que se registra en el *DRAE* (2001, versión en línea) como:

Cederrón.

(De *CD-ROM*, y este sigla del ingl. *Compact Disc Read-Only Memory*).

1. m. Inform. CD-ROM.

Lo cierto es que, en nuestro corpus, de esta variante, como se observa en la Tabla 5, sólo se dan ejemplos en las fuentes universitarias de España, lo que indica que, en el resto de países hispanohablantes, a juzgar por las fuentes respectivas, no se ha adoptado la propuesta académica de lexicalización de esta sigla. Quizá sea porque la sigla está muy extendida y, por tanto, es muy conocida y reconocida por los usuarios, lo que puede llevarles a considerar un tanto forzada tal lexicalización o literalización. Sumado a lo anterior, está la cuestión fonética, puesto que en América Latina se prefiere la pronunciación como el anglicismo crudo: /sidiřum/.

En los ejemplos de esta clasificación, en su mayoría se unen dos siglas diferentes: CD-ROM, CD-RW, TCP/IP, y solo contamos con un ejemplo en donde se unen las iniciales de dos palabras en español: E/S (Entrada/Salida).

En la Tabla 5 se observa que las siglas separadas por un signo de puntuación predominan en las fuentes periodísticas de Argentina, Colombia y Uruguay, mientras que no hay ejemplos de este caso en Bolivia, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana y Venezuela. Por su parte, en la tabla indicada queda patente que en las fuentes universitarias este procedimiento se emplea más en Chile, Colombia, Guatemala y Venezuela; mientras que no se registra en Cuba, Honduras, Nicaragua, Paraguay, República Dominicana y Uruguay.

SIGLA	DATOS PRENSA																				
	Ar	Bo	Cl	Co	CR	Cu	Ec	Sv	Es	Gt	Gq	Hn	Mx	Ni	Pa	Py	Pe	PR	Do	Uy	Ve
CD-ROM	3	—	—	7	6	1	8	—	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
CD ROM	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
cederrón	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
CD-RW	1	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—
E/S	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
TCP/IP	1	—	1	1	2	—	3	1	2	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	3	—
SIGLA	DATOS UNIVERSIDAD																				
	Ar	Bo	Cl	Co	CR	Cu	Ec	Sv	Es	Gt	Gq	Hn	Mx	Ni	Pa	Py	Pe	PR	Do	Uy	Ve
CD-ROM	3	6	2	3	5	—	—	1	29	—	—	1	22	—	—	—	9	1	—	—	8
CD ROM	—	—	1	3	—	—	5	—	—	—	—	—	—	—	3	—	—	—	—	—	2
cederrón	—	—	—	—	—	—	—	—	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
CD-RW	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
E/S	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
TCP/IP	1	—	2	8	—	—	—	5	1	1	—	—	2	—	—	—	21	—	—	—	3

Tabla 5. Siglas separadas por un signo de puntuación

2.1.2.4. Siglas alfanuméricas

Las siglas alfanuméricas representan el 6,5 % (trece siglas con estas características) del total de los procedimientos de formación por reducción.

En la mayoría de los casos, la cifra hace referencia a la versión de programa o producto. Ejemplos de ello: IAX2, IPv4, IPv5, IPv6, POP3, WPA2. También abundan los casos en los que el número se emplea como reemplazo fónico. Así lo indica AGUADO (2003): “Dentro de la ciberterminología encontramos que es frecuente la combinación de letras y números, en donde éstos sustituyen generalmente a una palabra, pero cuya pronunciación es igual [...]”, es el caso del uso del número dos por la preposición “to” (en inglés): B2B, B2C, P2P. Finalmente, resaltamos la sigla W3C, pues en este caso el 3 hace referencia a la “w” y a su conocida triple reiteración: **World Wide Web Consortium**, al estilo de las fórmulas químicas.

También es en este tipo de siglas en donde se presentan más casos del tipo *matrioska*, es decir, siglas que se explican con más siglas. Es el caso, por ejemplo, de MP3 que se explica como MPEG1–Layer 3, en donde MPEG es, a su vez, una sigla propia de **Moving Pictures Experts Group**. Al respecto, PANO (2007) afirma que “muchas siglas responden no sólo a uno sino a varios aspectos de un fenómeno”.

Además, estas siglas predominan en las fuentes periodísticas de Argentina, Colombia, España y México, mientras que se hallan ausentes en Cuba y con una muy baja frecuencia en Guinea Ecuatorial, Panamá y Puerto Rico, como se observa en la Tabla 6.

En lo que respecta a las fuentes universitarias, presentan una alta frecuencia en Perú, y, en menor medida, en Colombia y Chile, mientras que no hay ejemplos en Bolivia, Costa Rica, Guinea Ecuatorial, Honduras y Paraguay.

SIGLA	DATOS PRENSA																					
	Ar	Bo	Cl	Co	CR	Cu	Ec	Sv	Es	Gt	Gq	Hn	Mx	Ni	Pa	Py	Pe	PR	Do	Uy	Ve	
B2B	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—		
B2C	1	—	—	1	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—		
IAX2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—		
IPv4	12	—	1	7	—	—	6	25	24	6	—	—	1	8	—	3	1	—	—	12	4	
IPv5	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—		
IPv6	26	7	2	11	1	—	6	29	41	8	—	—	4	13	—	4	17	—	—	5	7	
MD5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	
Mp3	15	1	36	31	26	—	41	3	49	3	—	3	8	1	1	5	9	2	1	2	—	
P2P	32	—	2	11	8	—	4	1	12	2	—	—	3	—	—	12	5	—	—	1	2	1
POP3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
RS/6000	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
W3C	—	—	2	—	—	—	—	—	13	—	—	1	2	—	—	1	—	—	—	—	—	
WPA2	1	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
SIGLA	DATOS UNIVERSIDAD																					
	Ar	Bo	Cl	Co	CR	Cu	Ec	Sv	Es	Gt	Gq	Hn	Mx	Ni	Pa	Py	Pe	PR	Do	Uy	Ve	
B2B	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	72	6	—	—	—	
B2C	—	—	1	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	—	—	—	—	
IAX2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	51	—	—	—	—	
IPv4	—	—	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	10	—	—	4	20	
IPv5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
IPv6	1	—	17	1	—	—	—	—	—	—	—	—	12	—	—	—	18	—	—	3	4	72
MD5	—	—	—	5	—	—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	9	—	—	—	—	
Mp3	—	—	1	3	—	5	3	—	8	—	—	—	2	1	—	—	2	—	—	—	2	
P2P	—	—	2	4	—	—	—	—	6	1	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	43	
POP3	3	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	2	—	—	—	—	
RS/6000	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	3	
W3C	7	—	—	23	—	—	13	—	35	—	—	—	—	—	—	—	6	—	—	1	—	
WPA2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	43	—	—	—	—	

Tabla 6. Siglas alfanuméricas

2.2. Acrónimos

Algunos autores denominan definen este procedimiento como “cruces léxicos” (BELDA, 2003; VITORIA, 2005: 14). Cruz (1999) se refiere a los acrónimos e indica que son frecuentes en los neologismos del léxico informático y pueden darse según las siguientes opciones:

- Combinaciones en las que el primer elemento aparece fragmentado y el segundo, completo. Algunos ejemplos que presenta la autora son: *email*, *e-mail*, a partir de “*electronic mail*»; *emoticon* (= *emotición*, *emoticono*), a partir de “*emotional icon*”; *internauta*, a partir de “*Internet + nauta*”.
- Combinaciones en las que el primer elemento aparece completo y el segundo, fragmentado; un ejemplo relacionado es *Internet*, a partir de “*inter + network*”.
- Combinaciones en las que los dos elementos están reducidos y se presentan “los fragmentos externos de las palabras base”; ejemplo de ello es la palabra *bit* (= *bit*, *bitio*), a partir de “*binary digit*”.
- Combinaciones en las que los dos elementos están reducidos y se presentan “los fragmentos iniciales de las palabras base”, ejemplo de eso es la palabra *módem*, a partir de “*modulador demodulador*”.

Adicionalmente, la autora diferencia entre acrónimos formados por sustantivo + sustantivo (*telnet*, a partir de “*tele* (communication) + *network*”; *módem*, a partir de “*modulador demodulador*”); sustantivo + adjetivo –o viceversa– (*Internet*, a partir de “*inter* (national) *network*”, *email*, *e-mail*, a partir de “*electronic mail*”); adjetivo + adjetivo (*módem*, a partir de “*modulador demodulado*”) y verbo + verbo.

Como se puede observar, es muy cercana la relación entre palabras compuestas y acrónimos, razón por la cual hemos considerado *ciber-* como un prefijoide y no como un

formante de acrónimo¹¹, debido a su alta productividad en el léxico objeto de nuestro estudio.

En la Tabla 7 se pueden observar algunos acrónimos observados en las fuentes; son pocos, en realidad, si los comparamos con las siglas. Cabe señalar que hemos analizado veintiocho unidades (14%) formadas por acronimia, de las que aquí presentamos una muestra de 15, por razones de espacio.

	DATOS PRENSA																				
	Ar	Bo	Cl	Co	CR	Cu	Ec	Sv	Es	Gt	Gq	Hn	Mx	Ni	Pa	Py	Pe	PR	Do	Uy	Ve
Bit	26	—	4	16	12	—	9	9	22	2	—	—	6	4	—	5	2	—	—	1	1
Blog	325	25	21	23	304	—	497	95	540	31	—	60	126	30	—	187	225	22	30	88	69
Emotición	3	—	—	—	—	—	10	—	—	—	—	—	1	—	—	—	1	—	—	—	—
Hacktivismo	—	—	3	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Hacktivista	2	—	1	—	—	—	—	—	2	2	—	—	1	—	—	1	—	—	—	—	2
Módem	11	—	5	7	12	1	8	—	30	1	2	—	12	6	—	8	9	1	—	14	1
Netiqueta	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Ofimática	—	3	—	2	—	3	—	1	13	—	—	—	—	—	—	2	2	—	—	1	—
Pixel	3	—	7	12	9	—	6	2	12	1	—	—	1	—	—	5	—	—	2	—	—
Podcast	4	—	54	48	20	—	15	23	5	3	—	4	2	15	—	8	3	3	—	3	—
Telemática	—	—	—	3	—	3	—	—	19	1	—	—	4	—	—	1	—	—	1	1	—
Videocast	1	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—
Vlog	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Webcam	8	—	11	8	8	—	11	1	9	—	—	—	2	—	1	5	1	3	3	3	2
Widget	8	—	5	49	15	—	5	—	14	3	—	3	—	—	—	1	—	—	—	2	—
	DATOS UNIVERSIDAD																				
	Ar	Bo	Cl	Co	CR	Cu	Ec	Sv	Es	Gt	Gq	Hn	Mx	Ni	Pa	Py	Pe	PR	Do	Uy	Ve
Bit	8	—	4	31	4	—	—	40	14	—	—	—	38	—	—	2	177	—	—	—	20
Blog	131	—	50	12	405	—	46	—	61	13	—	1	161	18	3	2	—	16	1	1	121
Emotición	—	—	—	—	—	1	2	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	2
Hacktivismo	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—
Hacktivista	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Módem	1	—	16	8	1	—	1	—	6	—	1	—	2	—	—	86	1	—	—	1	—
Netiqueta	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	8	—	—	—	—	—	—	—	4
Ofimática	2	—	—	—	—	—	7	—	23	—	—	2	1	—	1	—	—	—	—	16	5
Pixel	—	3	—	6	2	1	1	—	1	—	—	—	82	—	1	—	—	—	—	—	2
Podcast	—	—	1	—	—	—	10	—	39	1	—	—	6	2	—	—	—	—	—	—	3
Telemática	2	—	5	17	14	1	28	—	25	—	—	—	29	—	—	3	5	3	—	1	24
Videocast	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Vlog	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
Webcam	—	—	—	—	—	1	2	—	4	—	—	—	—	1	—	—	1	—	—	—	—
Widget	1	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—

Tabla 7. Acrónimos

En este tipo de unidades léxicas se hace más evidente la lexicalización; prueba de ello es la formación de nuevas palabras por derivación, principalmente, pero también por acronimia superpuesta, a partir de acrónimos:

- *log* (web + log): *bloguero*, *bloguear*, *vlog* (video + blog)
- *podcast* (iPod + broadcast): *videocast* (video + podcast)
- *píxel* (Picture Element): *pixelar*
- *hacktivismo* (hacker + activismo), *hacktivista* (hacker + activista)

En las fuentes periodísticas (ver Tabla 7), los ejemplos de acronimia sobresalen en Argentina, Chile, Colombia, España, México, Paraguay, y Uruguay. Por el contrario, tienen poca representación en las fuentes de Bolivia, Cuba, Guinea Ecuatorial, Honduras, Nicaragua, Panamá, Puerto Rico y República Dominicana.

Respecto a las fuentes universitarias, este procedimiento destaca en Colombia, México y Venezuela, y tiene una baja representación en Bolivia, Cuba, El Salvador, Guatemala,

¹¹ Esto lo hemos desarrollado en una comunicación presentada en el V Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica: Lingüística y Diccionarios (Universidad Carlos III de Madrid. Getafe, España. 25-27 de junio de 2012), con el título "Los prefijoides en el léxico de la informática y la Internet en español".

Guinea Ecuatorial, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Uruguay.

2.3. Acortamientos¹²

Según CALVO (2002), la constante en los acortamientos es que en su mayoría la palabra acortada reemplaza a la plena, por aquello de la economía lingüística. Algunos ejemplos de lo dicho: ACK (*acknowledgement*), MAC (*Macintosh*), NET (*Network* o *Internet*), aunque bien es cierto que los acortamientos tienen ciertas connotaciones –tales como afectivas, expresivas y lúdicas–, lo que los separa de su base que es más neutra. No obstante, cuando el acortamiento reemplaza a la forma original, la mayoría de estas connotaciones desaparecen.

En la muestra que hemos seleccionado, son nueve los casos de acortamiento (4,5% de la muestra total). A propósito, es interesante anotar que a pesar de que se suele afirmar que en este tipo de formaciones predomina el carácter coloquial o informal (CASADO, 1999: 5077), es claro que hay muchos ejemplos de estos elementos que han pasado a desplazar a la forma plena, al menos en lo que a frecuencia se refiere. Es el caso de *giga* (**gigabyte**), *MAC* (**macintosh**), *macro* (**macroinstrucción**), *mega* (**megabyte**) y *nick* (**nickname**), constituyéndose esto en un fenómeno frecuente en el léxico informático.

En relación con las fuentes (ver Tabla 8), es claro que este procedimiento tiene mayores ocurrencias en la prensa –ámbito más propenso al uso de registros menos formales– que en las fuentes universitarias, sobre todo, en lo que respecta a los casos que tienen un carácter más coloquial: *ciber* y *compu*.

Otro aspecto que vale la pena resaltar es que nuevamente tenemos un caso de variación: *ciber*, *cíber* y *cyber* como acortamientos de *cibercafé*.

Por lo que se refiere a las fuentes periodísticas, este procedimiento sobresale en Argentina, Ecuador, México, Paraguay, y Uruguay; está poco representado en Bolivia, El Salvador, Guinea Ecuatorial, Honduras, Panamá y República Dominicana, y se halla ausente en las fuentes cubanas.

En cuanto a las fuentes universitarias, este mecanismo tiene una alta frecuencia de ejemplos en Colombia y España, pero no lo encontramos en Cuba, Guinea Ecuatorial, Honduras, Panamá, República Dominicana y Uruguay.

¹² Denominados por BELDA (2003) y VITORIA (2005: 14) como “truncamientos”.

	DATOS PRENSA																				
	Ar	Bo	Cl	Co	CR	Cu	Ec	Sv	Es	Gt	Gq	Hn	Mx	Ni	Pa	Py	Pe	PR	Do	Uy	Ve
compu	7	—	—	—	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	8	—
ciber	20	1	8	—	—	—	14	2	—	—	—	—	9	1	—	1	—	—	—	4	—
ciber	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	3	—	4	—	—	—	—	—
cyber	5	—	—	—	—	—	3	—	—	—	—	—	—	2	—	2	—	—	—	6	2
giga	4	—	5	3	8	—	13	—	29	14	—	—	3	1	1	4	—	1	—	2	—
MAC	25	—	15	99	87	—	74	—	55	1	—	2	7	8	—	25	15	8	—	3	4
macro	—	—	—	8	—	—	—	—	—	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—
mega	8	—	5	8	3	—	2	—	—	1	—	—	12	—	2	4	1	—	—	11	—
nick	3	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	1	—	—	3	—	1	—	—	—
site	10	—	—	1	1	—	3	—	28	—	—	—	1	—	—	6	7	—	1	—	4
soft	16	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—
	DATOS UNIVERSIDAD																				
	Ar	Bo	Cl	Co	CR	Cu	Ec	Sv	Es	Gt	Gq	Hn	Mx	Ni	Pa	Py	Pe	PR	Do	Uy	Ve
compu	1	—	—	—	—	—	—	—	—	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
ciber	3	—	—	1	—	—	2	—	1	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—
ciber	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
cyber	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
giga	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
MAC	—	—	2	—	1	—	1	—	2	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
macro	—	1	—	2	—	—	2	9	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
mega	—	—	3	2	—	—	—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
nick	1	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	4	—	—	2
site	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	1	—	—	—	2	—	—	—	—
soft	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—

Tabla 8. Acortamientos

2.4. Símbolos alfabetizables

El 4% (8 casos) restante de nuestra muestra, corresponde a los símbolos alfabetizables. Esta denominación la tomamos de la *NGLE*, donde se definen como

[...] acortamientos que reducen la palabra a su letra o letras iniciales. Suelen restringirse a los lenguajes técnicos y científicos. A diferencia de las abreviaturas, no llevan punto al final y suelen ser de carácter internacional. Algunos de estos símbolos designan elementos químicos; otros se refieren a monedas, a puntos cardinales o a diversas unidades de medida [...] (2009: 166-167).

En esta última clasificación –unidades de medidas– entran los símbolos alfabetizables del léxico objeto de esta investigación, y son ejemplos de ellos: bps (*bits per second*), kbps (*kilobit per second*), entre otros, como puede apreciarse en la Tabla 9.

En las fuentes periodísticas (ver Tabla 9) este procedimiento está ampliamente representado en Argentina, Colombia, Costa Rica, Ecuador, España, México, Nicaragua y Paraguay. No hay ejemplos del mismo en Bolivia, Cuba y Honduras.

Por lo que respecta a las fuentes universitarias hay una buena representación de este procedimiento en Colombia, España, México y Perú; en contraste, no hay ejemplos en Bolivia, Cuba, Ecuador, Guinea Ecuatorial, Honduras, Puerto Rico y República Dominicana.

SIGLA	DATOS PRENSA																				
	Ar	Bo	Cl	Co	CR	Cu	Ec	Sv	Es	Gt	Gq	Hn	Mx	Ni	Pa	Py	Pe	PR	Do	Uy	Ve
Bps	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
GB	40	—	46	16 4	35	—	67	1	55	6	2	—	3	2	6	25	15	2	2	1	—
Gbps	2	—	—	9	2	—	—	—	1	—	—	—	1	—	—	1	—	—	—	5	—
GHz	11	—	14	22	10	—	16	—	7	3	—	—	8	—	—	6	2	1	—	3	—
KB	7	—	—	8	1	—	2	—	5	—	—	—	3	—	—	1	2	—	—	1	—
Kbps	6	—	7	55	35	—	2	3	17	1	—	—	11	—	2	24	12	—	1	3	—
MB	20	—	25	12 0	9	—	7	—	29	4	1	—	11	—	—	3	10	—	—	1	1
MHz	10	—	2	6	2	—	2	—	12	2	—	—	7	—	—	1	3	—	—	—	—
SIGLA	DATOS UNIVERSIDAD																				
	Ar	Bo	Cl	Co	CR	Cu	Ec	Sv	Es	Gt	Gq	Hn	Mx	Ni	Pa	Py	Pe	PR	Do	Uy	Ve
Bps	—	—	1	2	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
GB	3	—	—	1	1	—	—	3	11	—	—	—	4	—	12	6	17	—	—	—	2
Gbps	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	2	3	—	—	1	—
GHz	—	—	—	2	—	—	—	—	1	1	—	—	8	—	—	—	40	—	—	—	1
KB	—	—	—	1	—	—	—	19	—	—	—	—	—	—	4	—	17	—	—	—	—
Kbps	—	—	7	1	5	—	—	—	—	—	—	—	6	—	—	3	68	—	—	—	—
MB	5	—	1	6	1	—	—	61	3	—	—	—	4	1	15	—	26	—	—	1	5
MHz	1	—	—	13	—	—	—	13	2	—	—	—	1	—	—	—	29	—	—	—	11

Tabla 9. Símbolos alfabetizables

3. CONCLUSIONES

Tras haber realizado una tipología de mecanismos morfológicos dentro del procedimiento de creación léxica mediante la reducción, hemos podido comprobar que, en el ámbito del léxico español de la informática, el mecanismo que más abunda es el que genera siglas. Asimismo, que el 99 % de ellas proceden del inglés, que en pocas ocasiones se efectúa alguna adaptación al español, y que, cuando esto se realiza, es generalmente por traducción directa. De lo anterior se desprende que la presencia frecuente en la terminología informática, especialmente de siglas pero también de la acronimia, se debe a la influencia del inglés, por cuanto este idioma ofrece poca resistencia a estas formaciones (AGUADO, 1996; CRUZ, 1999; BELDA, 2003).

Sin embargo, hemos observado también que en otros procedimientos como la acronimia o el acortamiento están presentes los mecanismos patrimoniales de formación de palabras en español, lo cual es muestra del grado de adaptación de estos préstamos.

En lo que se refiere a los tipos de fuentes que conforman nuestro corpus, de forma general se refleja la tendencia de que es en las páginas universitarias donde se presentan más ejemplos de elementos léxicos formados por algún mecanismo de reducción¹³. Una explicación para ello puede ser que este tipo de unidades tiene un grado de encriptación alto; por tanto, cuando un texto está dirigido a un público no especialista, como es el caso de la prensa, se tiende a evitar el uso de estos elementos; o, si se hace, el término –sigla o acrónimo–, generalmente, va acompañado entre paréntesis de su desarrollo o de otro tipo de información semántica que aclare su significado.

También hemos comprobado el hecho de la importante difusión de un conjunto de siglas, como PC, ADSL, CPU..., ya patrimonio de la mayoría de hablantes no especialistas, mientras que otras, más específicas, como PCMCIA, perl, PPPoA, aún permanecen más exclusivamente en el uso de los más avezados, por lo que es en las fuentes universitarias donde estas predominan.

¹³ Al respecto, resaltamos el caso de las fuentes universitarias de Perú y de Venezuela.

En relación con la mayor o menor presencia en determinados países de estos mecanismos, cabe decir en este sentido que no se observan diferencias destacables con respecto a lo que ocurre con otros tipos de procedimientos de formación de palabras que también hemos estudiado¹⁴ a partir del mismo corpus. Los países que mayor número de ocurrencias de todo tipo registran son aquellos que se hallan más “informatizados” en general¹⁵.

En definitiva, a partir del corpus recogido, ha sido posible comprobar que el procedimiento de formación léxica por reducción es ampliamente empleado en la terminología informática en español, en sus múltiples posibilidades y mecanismos, y que presenta una fuerte impronta de la lengua inglesa, si bien la patrimonialización recurrente que se ha dado en la lengua española en general ante los préstamos –a diferencia de lo que ocurre en otras lenguas con respecto al inglés– sigue estando presente también en un ámbito léxico como el de la informática, tan dinámico, cambiante y sometido a la influencia del mundo anglosajón en todos los sentidos.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUADO DE CEA G. (1996): *Diccionario comentado de terminología informática*. Madrid: Paraninfo. (Segunda edición). 431 p.

AGUADO DE CEA G. (2001): *Creación terminológica y desarrollo científico en informática*. Instituto de Ingeniería de España. *Mesa Redonda: Aportaciones de la ingeniería a la lengua española*. En línea: <http://www.iies.es/Comite-de-Terminologia_a45.html> (Consulta: 10 de mayo de 2013)

AGUADO DE CEA G. (2006). “De bits y bugs a blogs y webs: aspectos interdisciplinares, socioculturales y lingüísticos de la terminología informática”, en *CORCILLVM: Estudios de traducción, lingüística y filología dedicados a Valentín García Yebra*, p. 693-720.

BELDA MEDINA J. (2003): *El lenguaje de la informática e Internet y su traducción*. Alicante: Universidad de Alicante. 328 p.

BELDA MEDINA J. (2000). *Estudio morfológico contrastivo inglés-español sobre terminología de la informática y de Internet*. Alicante: Universidad de Alicante, Tesis doctoral. En línea: <<http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/3252/1/Belda%20Medina%2c%20Jos%c3%a9%20Ram%c3%b3n.pdf>>, 817 p. (Consulta: 10 de mayo de 2013)

CABRÉ, M. T. (2003). “Teorías de la terminología: de la prescripción a la descripción”, en *Innovazione lessicale e terminologie specialistiche*. Florencia: Leo S. Olschki Editore. p. 169-188.

CALVO A. M. (2002). “Cambios lingüísticos ante el proceso de innovación tecnológica de la comunicación digital”, en *Espéculo. Revista de estudios literarios*. En línea: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero20/digital.html>> (Consulta: 25 de mayo de 2013)

CASADO VELARDE M. (1999). “Otros procesos morfológicos: acortamientos, formación de siglas y acrónimos”, en BOSQUE I., DEMONTE V. (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, III. Madrid: RAE-Espasa Calpe, p. 5075-5096.

¹⁴ Tales como los prefijoides en este campo léxico que ya hemos mencionado.

¹⁵ No entraremos aquí en las razones de carácter sociocultural, económicas y políticas que sin duda juegan ahí su papel. Ello será motivo de otro trabajo.

CLAVERÍA G., MORALES C., TORRUELLA J. (2001). "La terminología informática en español", en BARGALLÓ M., FORGAS E., GARRIGA C., RUBIO A., SCHNITZER J. (eds.). *Las lenguas de especialidad y su didáctica*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, p. 91-102. En línea: <<http://dfe.uab.es/neolcyt/images/stories/estudios/pdf/claveria.pdf>> (Consulta: 25 de mayo de 2013)

CRUZ PIÑOL M. (1999). "ESPAN-L, un foro de debate en la Internet sobre la lengua española", en *Estudios de Lingüística Española*. En línea: <<http://elies.rediris.es/elies1/64.htm>> (Consulta: 10 de mayo de 2013)

EDICIONES SM (2006): *Diccionario CLAVE*. Madrid, Ediciones S.M. En línea: <<http://clave.librosvivos.net/>> (Consulta: 11 de mayo de 2013)

GIRALDO J. J., CABRÉ M. T. (2006). "Las siglas del ámbito de genoma humano: algunas consideraciones desde el punto de vista de los LSP", en JUAN M., AMENGUAL M., SALAZAR J. (eds.). *Lingüística aplicada en la sociedad de la información y la comunicación*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, p. 97-108.

MOLINER M. (2009): *Diccionario de uso del español (DUE)*. Madrid: Gredos. Versión DVD, tercera edición.

PANO A. (2007). *Los anglicismos en el lenguaje de la informática en español: el "misterioso mundo del tecnicismo" a través de foros y glosarios en línea*. Bologna: Centro di Studi Linguistico-Culturali (CeSLiC). En línea: <<http://amsacta.unibo.it/2370/>> (Consulta: 10 de mayo de 2013)

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA / ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009): *Nueva Gramática de la Lengua Española (NGLE). Morfología-sintaxis*. Madrid: RAE-Espasa Calpe.

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)* Madrid: Espasa-Calpe. En línea: <www.rae.es> (Consulta: 30 de mayo de 2013)

SALGADO MARTÍNEZ A. (2007). "Un nuevo registro: el español en Internet. Presente y futuro". *II Jornadas Internacionales sobre políticas educativas para la sociedad del conocimiento*. En línea: <<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/1122C.pdf>> (Consulta: 10 de mayo de 2013)

VITORIA LÓPEZ R. (2005): *El vocabulario semitécnico de la informática e Internet. Problemas de traducción*. Alicante: Universidad de Alicante. 128 p.

VIVANCOS MACHIMBARRENA M. (1996). "Una correcta traducción del léxico en textos técnicos informáticos: análisis de errores", en BARRUECO S., HERNÁNDEZ E. (eds.). *Lenguas para fines específicos (IV) Investigación y enseñanza*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, p 75 – 86.

(Anexos en páginas siguientes)

ANEXO 1: Elementos de reducción y sus formas desarrolladas

SIGLAS PROPIAS	
ADSL	A symmetric D igital S ubscriber L ine
Captcha	C ompletely A utomated P ublic T uring test to tell C omputers and H umans A part
CPU	C entral P rocessing U nit
ICT	I nformation and C ommunications T echnology
JPEG	J oint P hotographic E xperts G roup
JPG	J oint P hotographic E xperts G roup N OTA: es la extensión de los archivos JPEG, pero termina por imponerse por ser más breve.
NTIC	N uevas T ecnologías de la I nformación y de la C omunicación
PC	P ersonal C omputer
PCMCIA	P ersonal C omputer M emory C ard I nternational A ssociation
PDF	P ortable D ocument F ormat
Perl	P ractical E xtraction and R eport L anguage
RAM	R andom- A ccess M emory
RPV	R ed P rivada V irtual N OTA: En inglés: V PN de las siglas en inglés de V irtual P ivate N etwork
RSS	R eally S imple S yndication
SMS	S hort M essage S ervice
SQL	S tructured Q uery L anguage
TIC	T ecnologías de la I nformación y la C omunicación N OTA: En inglés: I nformation and C ommunications T echnology or (I CT)
VPN	V irtual P ivate N etwork
Wysiwyg	W hat Y ou S ee I s W hat Y ou G et
SIGLAS CONFORMADAS POR LETRAS NO INICIALES	
FXO	F oreign e Xchange O ffice
POSIX	P ortable O perating S ystem I nterface for U NIX
XHTML	e Xtensible H yper T ext M arkup L anguage N OTA: de una palabra (<i>hypertext</i>) se toman dos letras, es el caso es similar a <i>online</i> y <i>database</i> .
XML	e Xtensible M arkup L anguage
XSLT	e Xtensible S tylesheet L anguage T ransformations
SIGLAS CONFORMADAS POR LETRAS NO CONTIGUAS DE PALABRAS	
AOL	A merica O nline
DBMS	D atabase M anagement S ystem N OTA: en español S GBD: S istema de G estión de B ases de D atos.
DHTML	D ynamic H yper T ext M arkup L anguage
MSI	M icro S oft I nstaller
MSN	M icro S oft N etwork
ODBC	O pen D ata B ase C onnectivity
SuSE	S oftware und S ystem E ntwicklung N OTA: A lemán.
PALABRA COMPLETA + INICIALES	
MySQL	M y S tructured Q uery L anguage
SIGLAS SEPARADAS POR UN SIGNO DE PUNTUACIÓN	
CD-ROM (Variantes: CD ROM, cederrón)	C ompact D isc – R ead O nly M emory
CD-RW	C ompact D isc R e W ritable N OTA: originalmente la R y la W se usaban como los atributos del CD que significan “read” y “write”
E/S	E ntrada/ S alida N OTA: En inglés: I /O (I nput/ O utput)
TCP/IP	T ransmission C ontrol P rotocol/ I nternet P rotocol

SIGLAS ALFANUMÉRICAS	
B2B	Business to Business NOTA: el 2 reemplaza a "to" por la semejanza fónica en inglés.
B2C	Business to Consumer NOTA: el 2 reemplaza a "to" por la semejanza fónica en inglés)
IAX2	Inter-Asterisk eXchange protocolo NOTA: El 2 hace referencia a la versión. Tiene dos casos: el número y la letra que se toma de una palabra no es la inicial.
Ipv4	Internet Protocol versión 4
Ipv5	Internet Protocol versión 5
Ipv6	Internet Protocol versión 6
MD5	Message-Digest Algorithm 5
Mp3	MPEG1 – Layer 3. NOTA: MPEG: Moving Pictures Experts Group MPEG-1 audio layer 3 (layer: capa; 3, la número 3)
P2P	Peer to peer NOTA: el 2 reemplaza a "to" por la semejanza fónica en inglés.
POP3	Post Office Protocol NOTA: El 3 es la versión
RS/6000	RISC (Reduced Instruction Set Computer) System/6000 NOTA: El 6000 se refiere a un tipo de procesador)
W3C	World Wide Web Consortium NOTA: El 3 se refiere a <i>World Wide Web</i>
WPA2	Wi-Fi Protected Access 2 NOTA: El 2 se refiere a la versión.
ACRÓNIMOS	
bit	Binary Digit
blog	web log
emoticon (<i>Variantes: emoticón, emoticono</i>)	emotional icon
hactivismo	Hacker + activismo
hactivista	Hacker + activista
módem	modulador demodulador
netiqueta	Internet + etiqueta. NOTA: Del francés: <i>Nettiquette</i>
ofimática	oficina + informática
píxel	Picture Element NOTA: cambio de la c por la x.
podcast	iPod (Intelligence Portable Device) y broadcast (transmisión, emisión, difusión)
telemática	telecomunicación + informática
videocast	video + podcast
vlog	video blog
webcam	web + camera
widget	window + gadget
ACORTAMIENTOS	
compu	computador / computadora
Ciber (<i>Variantes: ciber, cyber</i>)	Cibercafé
giga	Gigabyte
MAC	Macintosh
macro	Macroinstrucción
mega	Megabyte
nick	Nickname
site	website
soft	Software

SÍMBOLOS ALFABETIZABLES (UNIDADES DE MEDIDA)	
Bps	Bits per second (bits por 46egundo)
GB	Gigabyte
Gbps	Gigabit per second NOTA: se abrevia por la notación informal de EE.UU. "Gbps", pero el estándar internacional utiliza la barra de división [/] en lugar de [p]: Gb/s (esta nota aplica para casos similares como <i>Bps</i>).
GHz	gigahercio
KB	Kilobyte
Kbps	Kilobit per second
MB	megabyte
MHz	Megahercio



XI ENCUESTRO INTERNACIONAL DEL GÉRES
«El léxico en español de especialidad»
Grupo de Estudio e Investigación en Español de Especialidad
20-22 de junio de 2013
Unidad de investigación « Lingüística y Didáctica de Lenguas »
Universidad de Rennes II
Francia

**Daniel GALLEGO HERNÁNDEZ: “Terminología económico-financiera:
propuesta de actividades para la enseñanza de lenguas con fines específicos”**

Universidad de Alicante, España
daniel.gallego@ua.es

Resumen: En este trabajo tratamos de presentar, en esencia, una serie de actividades encaminadas a la adquisición del léxico especializado en economía y finanzas. Tras repasar brevemente algunos de los supuestos y postulados de la teoría comunicativa de la terminología (TCT), ejemplificar algunos fenómenos terminológicos en el ámbito de los planes de refinanciación de la crisis en España y reseñar algunos de los puntos que conviene tener en cuenta en la enseñanza de lenguas para fines específicos, presentamos diferentes actividades basadas en las etapas en las que es posible dividir el proceso de adquisición de vocabulario especializado. Se trata de diferentes tipos de actividades, enfocadas no sólo para especialistas no castellanoparlantes, sino también para mediadores lingüísticos (traductores en formación, por ejemplo), que inciden fundamentalmente en los aspectos terminológicos del lenguaje, como, entre otras cosas, en el tipo de relaciones conceptuales que se estable entre el léxico o el tipo de variación terminológica.

Palabras clave: terminología, variación terminológica, economía y finanzas, enseñanza con fines específicos

Résumé : Le but de ce travail est de présenter une série d'activités visant à l'acquisition du vocabulaire spécialisé en économie et en finances. Nous commençons par examiner brièvement les principes de la théorie communicative de la terminologie (TCT). Ensuite, nous illustrons certains phénomènes terminologiques dans le domaine des plans de refinancement en Espagne suite à la crise économique. Ensuite, nous passons en revue quelques aspects pouvant être pris en compte dans l'enseignement des langues sur objectifs spécifiques. Finalement, nous présentons différentes activités basées sur les étapes fondamentales qui permettent de diviser le processus d'acquisition du vocabulaire spécialisé. Il s'agit de différents types d'activités, non seulement pour spécialistes non hispanophones, mais aussi pour médiateurs linguistiques (notamment traducteurs en formation), qui portent principalement sur des aspects terminologiques, comme par exemple le type de relations conceptuelles qui s'établissent entre les différentes unités du lexique ou la variation terminologique.

Mots clés : terminologie, variation terminologique, économie et finance, enseignement des langues sur objectifs spécifiques

1. INTRODUCCIÓN: MARCO DE LA TCT

La terminología puede concebirse como una disciplina o como una práctica consistente en la recopilación del léxico especializado que surge de las diversas necesidades de los distintos colectivos. A estas dos concepciones se suma, por supuesto, la que entiende la terminología como un tipo de léxico especializado, uno de los elementos principales que ayudan a caracterizar los diferentes lenguajes de especialidad, entre ellos el económico-financiero. La terminología es el aspecto más visible y reconocible en los textos especializados. Así lo reconoce la teoría comunicativa de la terminología (TCT), promovida a partir de los trabajos de CABRÉ (1993, 2005). En el marco de esta teoría, trabajo que tomamos como referencia básica en el presente estudio, se considera que los lenguajes especializados son

subconjuntos de la lengua general y que estos le dan a la lengua un uso muy específico en determinadas situaciones comunicativas empleando un léxico (el especializado) cuyo valor específico se activa precisamente en tales circunstancias¹⁶.

Resulta que este léxico ayuda a representar o transmitir el conocimiento especializado: los profesionales terminólogos se preocupan por recopilar, describir, etc., los términos; sus usuarios la utilizan para comunicarse, ya sea de modo directo (especialistas), ya sea de modo intermediado (traductores, periodistas, etc.).(CABRÉ, 2005).

La terminología, que forma parte del lenguaje natural y, por consiguiente, puede describirse según las gramáticas de las diferentes lenguas, se compone de forma y significado, cuya representación lingüística suele ser la definición. La terminología se estructura dentro de un sistema conceptual organizado en nudos de conocimiento (conjuntos de informaciones organizados sobre un mismo núcleo que expresan riqueza informativa, densidad cognitiva y complejidad conceptual y pueden o no corresponderse con estructuras lingüísticas de distinto nivel) conectados entre sí por relaciones de distinto tipo (similitud, inclusión, secuencialidad, causalidad, instrumentalidad, meronimia, asociación, etc.). Se trata igualmente de unidades pragmáticas de referencia y comunicación: aparecen, por tanto, en diferentes situaciones y contextos comunicativos específicos.

El vocabulario empleado en estos contextos comunicativos puede clasificarse, según su especificidad, en tres tipos: terminología específica (o vocabulario técnico), formada por unidades léxicas de carácter técnico, cuyos significados están definidos de forma unívoca dentro de una teoría o red conceptual; vocabulario semitécnico o terminología no específica, compuesta de unidades léxicas de la lengua común que adquieren uno o varios significados nuevos cuando se utilizan en un campo especializado concreto, y vocabulario general de uso frecuente en una especialidad, formado por el léxico de la lengua común que vive dentro o en la periferia de una especialidad sin haber perdido su significado propio (GÓMEZ, 2007: 28).

El uso que se le da al lenguaje especializado según las características de los distintos contextos comunicativos en los que puede tener lugar (mayor o menor grado de abstracción y especialización, tema abordado, destinatarios y emisores de la comunicación, etc.) repercute, a su vez, en la variación de los términos empleados. Conocido como *variación terminológica*, este fenómeno puede afectar a la forma y al contenido del léxico especializado, haciendo variar sus denominaciones y sus significados, respectivamente. Este tipo de variación parece estar condicionado de manera cuantitativa y cualitativa al grado de especialización de los textos. Al menos eso es lo que se desprende de diversos trabajos centrados concretamente en el estudio de la variación denominativa (FREIXA AYMERICH, 2002; FREIXA AYMERICH & MONANÉ, 2006: 212), en los que se atribuyen las causas de este fenómeno a las necesidades expresivas y estilísticas de los autores, así como a las necesidades cognitivas “por el hecho de que el conocimiento no preexiste sino que se construye al comunicarlo y, por tanto, los mismos conceptos pueden ser abordados

¹⁶ Existen diferentes tendencias terminológicas representadas por diversas escuelas: la corriente lingüístico-terminológica, que ha desarrollado las bases teórico-metodológicas de la terminología y está encaminada hacia la normalización conceptual y denominativa; la corriente traduccional, que ha potenciado la creación de terminologías propias de organismos internacionales plurilingües y está orientada hacia la fijación de equivalencias terminológicas; y la corriente orientada a la planificación lingüística, que, entre otras cosas, promueve las creaciones terminológicas propias de la lengua del país frente a las importaciones terminológicas de países tecnológicamente dominantes. Se trata de diferentes marcos de trabajo en los que, dadas las características del presente estudio, no podemos basarnos. En cualquier caso, remitimos al lector al trabajo de CABRÉ (1993: 19-68) para una revisión más detallada.

desde perspectivas distintas según el contexto y, en función de la perspectiva subrayada, denominarlos”.

Pero los términos no son el único tipo de unidades de conocimiento especializado que se materializan en los lenguajes. Estos se combinan con otras unidades léxicas, con valor terminológico o sin él, con las que mantienen un significado específico dentro de tal o cual dominio formando cadenas sintagmáticas e incluso oracionales de mayor extensión con algún núcleo eventivo (LORENTE, 2001; AGUADO, 2007). Nos referimos a la fraseología especializada: unidades generalmente no lexicalizadas, que presentan cierta tendencia a la estereotipia, regularidad compositiva o un cierto grado de fijación, si bien admiten la inserción de otros elementos. Sin entrar en el debate terminológico que gira en torno a su concepción y denominación, este tipo de unidades, al igual que los términos, también puede presentar variación, debido, por ejemplo, a las modulaciones que pueden sufrir sus elementos compositivos: de tipo léxico, gramatical, sintáctico, etc.

2. VARIACIÓN TÉRMINO-FRASEOLÓGICA EN ECONOMÍA

Los aspectos terminológicos que acabamos de reseñar brevemente afloraron en un trabajo previo (GALLEGO, 2013) basado en corpus en torno a la terminología aparecida en noticias sobre la crisis en España, concretamente, sobre planes de refinanciación. En él pudimos apreciar que efectivamente existe una variación terminológica relacionada no sólo con diferentes conceptos y denominaciones propios del ámbito de los planes de reestructuración, sino también con diversas unidades fraseológicas que hacen alusión a diferentes eventos en este marco de actuación ante la crisis¹⁷.

Sin entrar en profundidad en el análisis del corpus, vimos, entre otras cosas, que el vocabulario semiespecializado es propenso a la variación denominativa. Por ejemplo, para hacer alusión a la prestación de cooperación por parte del Estado con entidades en proceso de saneamiento, observamos no solo que las noticias emplean diferentes unidades léxicas, como *apoyo*, *ayuda*, *respaldo* o *asistencia*, sino que estas mismas unidades varían según se utilice o no tal o cual modificador: *apoyo público*, *apoyo financiero*, *apoyo del FROB*, *ayuda del Estado*, *ayuda del Fondo de Reestructuración Ordenada Bancaria*, *ayuda del FROB*, *ayuda estatal*, *ayuda procedente de fondos europeos*, *ayuda pública*, *respaldo público*, *respaldo del Estado* o *respaldo estatal*.

Algo similar pudimos ver en unidades especializadas con núcleo eventivo: por ejemplo, cuando una sociedad decide ofrecer sus acciones al público, es decir, *salir a bolsa*. En este caso, pudimos ver variación tanto en el núcleo terminológico (*salir al mercado* o *salir al parque*) como en el eventivo (*saltar a bolsa*), además de otras variaciones formales referidas al uso prepositivo, consecuencia del uso de tal o cual verbo (*estrenarse en bolsa*, *debutar en bolsa*, pero *salir a bolsa*, *saltar a bolsa*), así como otras modificaciones morfosintácticas (*salir a la bolsa*, *dar el salto a la bolsa*) o la inserción de otros elementos frásticos (*salida precipitada a bolsa*, *salir finalmente a bolsa*) e incluso terminológicos (*salir a cotizar a bolsa*, *comenzar a cotizar en bolsa*, *empezar a cotizar en bolsa*).

¹⁷ La metodología seguida para compilar el corpus fue la propuesta en GALLEGO (2012: 151-182). En esencia, recuperamos con Google textos en cuyos títulos aparecía la palabra clave "bankia" (su creación a finales de 2010 formaba parte de los planes de reestructuración impulsados por el Gobierno español para afrontar la crisis) dentro de diferentes sitios de prensa generalista y económica: *economia.elpais.com*, *publico.es*, *lavanguardia.com*, *abc.es*, *elmundo.es*, *larazon.es*, *expansion.com*, *cincodias.com*, *eleconomista.es* e *invertia.com*. Su compilación dio pie a un corpus *ad hoc* que no llega a los dos millones de palabras, cuyos textos datan de entre marzo de 2011, fecha en la que se dió a conocer la creación de la nueva marca, y julio de 2012, fecha en la que compilamos el corpus.

La variación no sólo afectaba a unidades terminológicas o fraseológicas, sino también a unidades o matrices de mayor envergadura que llegan incluso a lo oracional. En este sentido, en alusión, por ejemplo, al hecho de que el Gobierno adquiere capital de una entidad, encontramos la siguiente posibilidad:

El {Estado, FROB, Gobierno, sector público, ente público} {se hace con, entra en el, toma el control de, llega a, adquiere, asume, alcanza, se queda con} el {XXX%, XXX% del capital social, capital} de la entidad.

Esta matriz tiene en cuenta la variabilidad denominativa de aquellos referentes a lo público, es decir, el Estado y sus organismos habilitados, aquellos eventos que aluden al hecho de que el ente público llega a poseer o posee parte de la sociedad, así como a la parte del capital con el que se hace.

Estos y otros casos más nos llevaron a pensar, entre otras cosas, que el esfuerzo cognitivo que el lector de prensa salmón debe hacer para comprender, aunque sea de manera parcial, los entresijos de la noticia que esté leyendo, es especialmente importante, debido a la vaguedad terminológica que caracteriza a la economía en general. En consecuencia, quizá quepa afrontar su enseñanza aprendizaje haciendo énfasis en los aspectos terminológicos. Pero, antes de presentar nuestra propuesta de actividades, repasemos algunos aspectos de la enseñanza de lenguas para fines específicos.

3. ENSEÑANZA DE LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS

A raíz de la breve exposición sobre terminología y de su ejemplificación con algunos casos del lenguaje económico-financiero, se puede entender que las características que mejor identifican el vocabulario especializado tienen que ver tanto con la pragmática como con su conceptualización. Su enseñanza y, por tanto, la enseñanza de lenguas para fines específicos debe focalizarse en dar a conocer los recursos necesarios para la comunicación en los diferentes contextos específicos relacionados con la especialidad tratada. En este sentido, se prefiere que el estudiante conozca el funcionamiento de determinados aspectos terminológicos y comunicativos de su lenguaje de especialidad, y no tanto todas y cada una de las características de dicho lenguaje. La adecuación de la enseñanza a las necesidades del estudiante es, por tanto, un imperativo que debe regir la toma de decisiones a la hora de planificar un curso de semejantes condiciones.

Siguiendo las directrices de IULA (2013),¹⁸ en línea con la TCT, existen diferentes tipos de estudiantes potenciales de un curso de lenguas para fines específicos cuyas diferencias radican en sus distintas finalidades de aprendizaje: 1) especialistas que desean mejorar la comunicación y expresión en su ámbito de trabajo, pues necesitan el lenguaje de especialidad para ejercer su profesión; 2) mediadores lingüísticos que, también para ejercer su profesión, precisan de las técnicas comunicativas y la terminología del tal o cual ámbito de especialización; y 3) estudiantes de una especialidad que, a la vez que comienzan a manejar los recursos lingüístico-discursivos de su especialidad, adquieren el conocimiento especializado. Asimismo, si en esta clasificación se incluye la variable *lengua*, es posible destacar, por una parte, estudiantes nativos que, por circunstancias concretas, cursan una materia de lenguajes de especialidad, y, por otra parte, estudiantes no nativos que cursan la materia en una lengua que no es la suya.

¹⁸ Existen, por supuesto, diferentes enfoques y metodologías para la enseñanza de la lengua con fines específicos: enfoques autónomos, por tareas, léxico, formal, cultural, etc.; metodologías tradicionales, directas, audiovisuales, comunicativas, psicológicas. Para una revisión de estos trabajos, remitimos al lector a la obra de VANGHEUCHTEN (2005: 335-370).

Ante este panorama, los contenidos que se enseñan en absoluto se corresponderán, como ya hemos anticipado, con la totalidad del lenguaje especializado de que se trate, por lo que tenderán a ser más concretos y centrarse en tal o cual aspecto del lenguaje: un tipo textual concreto, una situación de comunicación específica, etc., es decir, tenderán a enseñar aquellos rasgos de los lenguajes especializados distintos de la lengua general.

Entre dichos rasgos, cabe destacar, como es de esperar, la terminología, así como aquellos aspectos pragmático-comunicativos o los géneros textuales. En cuanto a la terminología, su adquisición supone principalmente conocer los conceptos clave de una materia, lo que lleva en mayor o menor medida a dominar la materia. En este sentido, su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje es de suma importancia. En cuanto a los factores pragmático-comunicativos, su adquisición ayuda a desarrollar un intercambio objetivo, preciso y fluido entre especialistas.

Todavía según IULA (2013), el proceso de aprendizaje del léxico especializado, que es el que nos interesa en este trabajo, puede estructurarse en tres etapas: comprensión de nuevas unidades, almacenamiento del significado y utilización de dichas unidades en la producción de enunciados. Ahora bien, la terminología no debe enseñarse como un conjunto cerrado de términos. Todo lo contrario, conviene extender el análisis terminológico con el fin de que el estudiante comprenda la estructura cognitiva de los textos y el funcionamiento de los términos. Para ello, se pueden estudiar las relaciones conceptuales que existen entre las unidades terminológicas -lo que puede resultar más efectivo que memorizar un listado de términos descontextualizado-, así como los aspectos morfológicos de los términos, cuyos procesos de formación, una vez interiorizados, pueden servir para entender la semántica no solo de los términos ya conocidos, sino de los nuevos por conocer, o sus aspectos sintáctico-combinatorios, cuyo principal problema tiene que ver con la codificación de texto. Al estudio de estos elementos conviene añadir igualmente el estudio del vocabulario semitécnico o terminología no específica, también denominado *léxico subtécnico* (VANGHEUCHTEN, 2005: 35), entendido, recordemos, como el léxico general con un significado especializado y no como unidades terminológicas monosémicas, por lo general, de uso exclusivo en los lenguajes especializados. Su enseñanza es clave no sólo porque este tipo de unidades produce procesos de extensión semántica que no siempre son comprendidos por los estudiantes, sino también porque se suelen utilizar indistintamente en diversos contextos especializados, con lo que varía su significado que ya no siempre es fácilmente deducible para el lego. Es el profesor el que debe decidir, por ejemplo en función de la lengua materna de los estudiantes, si conviene explicar el significado especializado de este tipo de unidades a partir del proceso de activación/especialización de rasgos semánticos o si, al contrario, conviene estudiar de manera aislada sus significados sin aludir a los procesos de extensión semántica. También es él quien en última instancia decide qué tipo de actividad emplear para alcanzar tal o cual contenido: por ejemplo, hacer construir mapas conceptuales para enseñar la terminología, hacer extraer, describir y agrupar por clases semánticas los constituyentes terminológicos para enseñar su combinatoria o sus relaciones semánticas (IULA, 2013).

4. ACTIVIDADES

Tal como hemos anticipado, las actividades propuestas a continuación¹⁹ no inciden en el estudio ni de los aspectos comunicativo-pragmáticos del lenguaje económico-financiero ni de sus géneros textuales. El énfasis es puramente terminológico. Las actividades

¹⁹ Una primera versión de las actividades aquí presentadas fue propuesta en el marco del Diploma de postgrado online: Terminología y necesidades profesionales, organizado por el Instituto Universitario de Lenguas Aplicadas (IULA) de la Universitat Pompeu Fabra, en el curso académico 2012-2013.

propuestas pretenden dirigirse preferentemente a estudiantes de económicas no nativos del español, si bien pueden ser de aplicación igualmente para otros públicos, como mediadores lingüísticos en formación. Estas actividades tratan de incidir en los diferentes elementos y fenómenos que atañen a los términos y unidades fraseológicas especializadas que hemos repasado en este trabajo: conceptualización, denominación, variación, procesos de formación, entre otros. Todo ello, en su relación con las etapas en las que parece ser posible dividir el proceso de aprendizaje de la terminología: comprensión y almacenamiento de nuevas unidades, por una parte, y uso de dichas unidades, por otra parte. Procuramos proponer un amplio abanico de métodos para trabar diferentes aspectos terminológicos: ejercicios de elaboración de árbol conceptual, de análisis discursivo, de lectura y comprensión, de resolución de problemas, etc. Dependiendo de la actividad, de los planteamientos teóricos que el docente haya podido exponer previamente a cada tarea, de los conocimientos del estudiante, así como de cualquier otra circunstancia que el docente considere oportuna, éste tiene la posibilidad, por ejemplo, de utilizar estas actividades tanto dentro como fuera de clase o dar la opción a los estudiantes de emplear recursos documentales o Internet, todo ello en coherencia con el plan docente.

A continuación, presentamos las actividades en cuestión en función de las etapas de aprendizaje previamente mencionadas, a partir de las cuales se desprenden diferentes tipos de actividad. Nos limitamos, en este trabajo, a presentar una pequeña muestra de cada tipo, de modo que el lector pueda hacerse una idea de cada una de ellas y desarrollar él mismo, en un futuro, tal o cual ejercicio. Todos los términos y ejemplos de uso utilizados fueron extraídos del corpus al que aludimos previamente.

4.1. Actividades de comprensión y almacenamiento en memoria

La primera actividad que presentamos (imagen 1, *ver página siguiente*) lleva al estudiante a elaborar un árbol conceptual con el propósito básico de adquirir conocimientos especializados. En concreto, se le insta a estudiar la página de información general del sitio web FROB, fondo creado en España con motivo de la crisis, dedicado esencialmente a gestionar la reestructuración de las entidades de crédito.

Mapa conceptual (Traducción económica, financiera y comercial (Daniel Gallego))

1-

Accede al sitio web del FROB y construye el mapa conceptual del apartado "información general". Utiliza algún editor de mapas conceptuales, como <http://cmap.ihmc.us/> o <http://www.mapasconceptuales.com/>.

FROB Fondo de Reestructuración Ordenada Bancaria

English version Contacto Aviso Legal

Información general Legislación Notas informativas Información financiera

- Información general
- Naturaleza y Objeto
- Régimen jurídico
- Dotación y Financiación
- Gobernanza
- Transparencia y control
- Perfil del contratante
- Ofertas de empleo

Naturaleza y Objeto

El Fondo de Reestructuración Ordenada Bancaria (en adelante FROB) es una entidad de Derecho Público con personalidad jurídica propia y plena capacidad pública y privada para el desarrollo de sus fines.

El FROB tiene por objeto gestionar los procesos de reestructuración y resolución de las entidades de crédito.

Imagen 1. Actividad 1

Se trata de un tipo de actividad, según IULA (2013), de especial interés para “estudiar la terminología de una forma eficaz, amena y productiva” que permite identificar la terminología vehiculada por los principales nudos conceptuales y sus relaciones.

Los cinco siguientes ejercicios inciden igualmente en los aspectos conceptuales. El énfasis, en esta ocasión, viene dado no tanto por las relaciones que se establecen entre los diferentes términos, sino por los términos en sí. Las tareas propuestas van desde la lectura de fragmentos seleccionados y la elaboración de preguntas concretas en torno a tal o cual término hasta, por ejemplo, el emparejamiento de diferentes denominaciones con sus respectivos significados, representados lingüísticamente en forma de definiciones: (ver *página siguiente*)

Conceptos (lectura de texto) (Traducción económica, financiera y comercial (Daniel Gallego))

Instrucciones

Lee el siguiente texto y responde a las preguntas que aparecen más abajo:

1.-

Público.es
La actualidad en tu bolsillo

Portada Secciones Buscar Tiempo ParillaTV

Comentarios » V. escritorio »

Compartir en

El Estado aportará el dinero en Bankia para venderlo "cuanto antes"
El ministro de Economía, Luis de Guindos, se ha comprometido a aportar todo el dinero que sea necesario para sanear el grupo BFA-Bankia

Por: PÚBLICO ES / AGENCIAS
23/05/2012 18:05:00

El Gobierno se ha comprometido a aportar todo el dinero que sea necesario para sanear el grupo BFA-Bankia, lo que le dará su control a través de una participación que se venderá "en el plazo más breve posible", ha dicho hoy el ministro de Economía, Luis de Guindos.

En su comparecencia, a petición propia, en el Congreso, De Guindos ha dicho que el nuevo equipo gestor del grupo deberá renovar los consejos de administración de Bankia y de su matriz, BFA, para que cuenten con profesionales independientes. La entidad, cuyo saneamiento se estima en unos 7.100 millones de euros, deberá presentar un plan de viabilidad en menos de un mes.

El ministro de Economía, Luis de Guindos, ha afirmado hoy que ni la fusión de Caja Madrid y Bancaja fue la más adecuada, ni tampoco la salida a bolsa de Bankia, pero ha asegurado que la entidad es mucho más segura que antes de la "intervención" del Gobierno y el Estado. De Guindos ha utilizado el término "intervención" como simple sinónimo de la actuación del Estado, ya que el Ministerio de Economía aclaró desde un primer momento que la entidad no ha sido intervenida, sino nacionalizada.

Además, en su intervención en la Comisión de Economía del Congreso de los Diputados, a la que se ha mostrado dispuesto a volver cuando haga falta, el ministro ha reiterado su idea de que los depósitos de los clientes están totalmente garantizados. Sin embargo, en el caso de las participaciones preferentes que vendieron las cajas unidas en Bankia, De Guindos ha considerado que el nuevo equipo gestor deberá intentar buscar una "solución adecuada".

En cuanto a los accionistas, por los que le han preguntado algunos de los diputados, De Guindos sólo ha recordado que en todo el mundo muchos bancos han perdido un 40% o un 50% de su valor en el último año. En su turno de réplica a los diputados, De Guindos ha querido destacar algunas fortalezas del grupo que pasará a estar controlado por el Estado, como un balance "extremadamente líquido" y mucha actividad.

No obstante, anteriormente, había advertido de que por su alta exposición al sector inmobiliario y por las nuevas exigencias del Gobierno, el grupo deberá sanear en total 9.000 millones. Esa cifra es mayor que los 7.000-7.500 millones dada por De Guindos a principios de semana, pero se explica porque esa horquilla hacía alusión únicamente a las necesidades de nuevas provisiones.

Sin embargo, a esas nuevas provisiones, que hoy ha concretado que ascienden a unos 7.100 millones, el grupo BFA-Bankia debe añadir unos 1.900 millones más para tener un excedente de capital que cubra mejor su riesgo inmobiliario.

Impresión equivocada

El ministro de Economía lamentó este miércoles que el mercado tiene una impresión equivocada del sistema financiero español y afirmó que el caso de Bankia no es extrapolable al conjunto del sistema financiero.

De Guindos apuntó que tras el ejercicio de transparencia que se va a llevar a cabo se va a corregir la percepción que tienen los mercados "no basada en la objetividad". "La especificidad de Bankia no se puede extrapolar al resto del sistema financiero español", aseguró el titular de Economía y Competitividad.

En este sentido, De Guindos puntualizó que las medidas adoptadas por el Ejecutivo "son la mejor manera de disipar las dudas sobre la solvencia del conjunto del sistema financiero español".

PUBLICIDAD

La Caixa: Pisos Alicante www.senihabitat.com

¿Es Bankia una entidad que cotiza en el mercado de valores?

¿Qué significados puede tener "intervención"? ¿Cuáles de ellos aparecen en el texto?

¿Es lo mismo un depósito que una participación preferente?

¿Qué significa que el grupo tiene una "alta exposición al sector inmobiliario"?

Enviar Restablecer

Imagen 2. Ejercicio 1

Nótese en el ejercicio arriba propuesto (imagen 2), por ejemplo, el tipo de preguntas planteadas, así como la terminología utilizada en ellas, en las que evitamos emplear el léxico que aparece en el texto en beneficio de alguna variante denominativa, o interrogamos al lector en torno a los diferentes significados de un término concreto.

En la siguiente captura de pantalla (imagen 3) proponemos a los estudiantes una serie de términos, así como sus respectivas definiciones. Los estudiantes deben relacionar cada definición con su término correspondiente:

Conceptos (Traducción económica, financiera y comercial (Daniel Gallego))

Instrucciones

Relaciona con su definición cada uno de los siguientes términos:

1.-

1	Liquidez	<input type="checkbox"/>	Intervención judicial de bienes con el fin de cumplir con el pago de una deuda
2	Solvencia	<input type="checkbox"/>	Disponibilidad de dinero en efectivo o de activos financieros convertibles en efectivo de manera fácil y rápida
3	Embargo	<input type="checkbox"/>	Capacidad de una persona física o jurídica para hacer frente a las deudas que tiene a su vencimiento

Imagen 3. Ejercicio 2

El estudio conceptual de los términos también puede llevarse a cabo haciendo énfasis en los procesos de activación terminológica. La siguiente actividad (imagen 4), si bien utiliza el mismo método que en el último ejercicio presentado, es decir emparejar elementos, hace hincapié en los significados que adquiere el vocabulario subtécnico o semiespecializado. En concreto, invitamos a los estudiantes a emparejar diferentes unidades terminológicas (columna de la derecha) con diferentes oraciones y segmentos que hacen alusión a ellas y que no necesariamente tienen por qué representar lingüísticamente su significado (columna de la izquierda):

Vocabulario subtécnico II (Traducción económica, financiera y comercial (Daniel Gallego))

1.-

Los segmentos de texto que aparecen en la columna de la izquierda hacen alusión a alguno de los términos que aparecen en la derecha. Emparéjalos e intenta explicar el proceso metafórico que se da en cada uno:

1	...vivía de los avales del Estado (28.500 millones de euros) y de los créditos concedidos por el Banco Central Europeo (BCE) (40.000 millones de euros) a los que se sumaron los 4.465 millones de euros otorgados por el Fondo de Reestructuración Ordenada Bancaria (FROB)...	<input type="checkbox"/>	sacar a flote
2	...inversiones que presentan dificultades para convertirse en dinero líquido...	<input type="checkbox"/>	activo tóxico
3	...vehículos de inversión especializados en la adquisición de deuda problemática a bajos precios para intentar venderla más adelante a mayores precios...	<input type="checkbox"/>	banco zombie
4	...José Ignacio Goñigolzarri podría abandonar la presidencia de Bankia si el Estado decide reducir "sustancialmente" los 23.465 millones que ha pedido para sacar adelante a la entidad...	<input type="checkbox"/>	fondo buitre

Imagen 4. Ejercicio 3

En este otro ejemplo (imagen 5), en cambio, ofrecemos a los estudiantes una serie de términos contextualizados dentro de diferentes oraciones, y les pedimos que expliquen el valor que adquiere el vocabulario subtécnico señalado:

Vocabulario subtécnico (Traducción económica, financiera y comercial (Daniel Gallego))

Instrucciones
Explica qué procesos se han seguido en la creación de los términos marcados entre comillas:

1.-
El viernes pasado, Bankia comunicó su plan de saneamiento, que requeriría la "inyección" de 19.000 millones de dinero público, a los que se sumaban los 4.465 millones ya puestos por el FROB en 2010. [Público]

2.-
El mayor "rescate" de la historia financiera de España. Se trata del mayor importe de ayuda pública que recibirá una entidad para su saneamiento en toda la historia de España. El Gobierno sostuvo recientemente que el esfuerzo público para culminar la reestructuración financiera no superaría los 15.000 millones de euros. [ABC]

3.-
La calificación de Bankia pone de manifiesto su importancia sistémica dentro del sistema financiero español y la posibilidad de que en caso de necesidad recibiera "respaldo" público extraordinario, indica S&P. [El país]

4.-
Bankia crea un grupo inmobiliario para gestionar los activos del "ladrillo" [El Mundo]

Enviar Restablecer

Imagen 5. Ejercicio 4

En esta otra actividad (imagen 6), presentamos a los estudiantes diferentes grupos de términos para que investiguen si, en esencia, se trata de variantes denominativas o si, por el contrario, existen entre ellos diferencias de algún tipo: cognitivo, pragmático, sintáctico, etc.: (ver página siguiente)

Diferencias conceptuales (Traducción económica, financiera y comercial (Daniel Gallego))

Instrucciones
Busca definiciones y ejemplos de uso de los siguientes términos e intenta explicar, si existen, las posibles diferencias que puedan existir entre ellos:

1.-
embargo, adjudicación

2.-
nacionalizar, participar

3.-
ajustes, medidas

4.-
títulos, valores, activos

Enviar Restablecer

Imagen 6. Ejercicio 5

La siguiente actividad (imagen 7) tiene que ver igualmente con los conceptos, si bien el foco de atención se centra en la variación que desde este punto de vista sufren los términos. En este ejemplo, presentamos a los estudiantes varios pares de oraciones que contienen entrecomillada una misma denominación terminológica. Se trata de que identifiquen los diferentes conceptos a los que hace referencia cada una:

Variación conceptual (Traducción económica, financiera y comercial (Daniel Gallego))

Instrucciones

Cada uno de los siguientes grupos de oraciones contiene entre comillas una misma denominación que, sin embargo, alude a conceptos distintos. Identifícalos.

1.-

Bankia se desploma un 13% y la Bolsa vuelve a tocar "fondo" [El Mundo]
 ¿Y si es verdad que la nacionalización de Bankia y el compromiso del Gobierno de cubrir todas sus necesidades de capital puede llegar a tranquilizar a los inversores sobre el principal agujero (quizá sin "fondo") del sistema financiero español? [ABC]
 Por tratarse de un "fondo" de inversión, los reembolsos que se realizan para el pago de las rentas gozan de un tratamiento fiscal muy ventajoso, ya que únicamente están sujetas a tributación las plusvalías generadas, recalca la entidad. [El economista]

2.-

Esta línea de financiación tenía el objetivo de sufragar proyectos de comercio exterior, con un plazo de "amortización" de 16 meses. [El economista]
 "He pasado muchos años invirtiendo en bolsa (...) Sinceramente creo que fuimos "madros", dijo, apuntando que las recientes "amortizaciones" del valor de la cartera inmobiliaria de Bankia son mucho mayores que la caída en los precios de la vivienda en el último año. [Inversión]

3.-

Por estos motivos los expertos entienden que la salida a Bolsa es inevitable, independientemente de la volatilidad del "mercado". [Cinco Días]
 Las candidatas para una fusión con el grupo de siete cajas de ahorros que preside Rodrigo Rato son las tres mayores entidades de España, pero tanto Santander como BBVA son reticentes a aumentar su exposición a España y su moribundo "mercado" inmobiliario, sostiene. [La Vanguardia]

4.-

Iberdrola también asegura que posee alternativas financieras incluso en el caso de que el rating de España caiga al bono basura. Mientras intenta reducir la deuda, acumula un flujo de "caja" operativo de 3.300 millones y una liquidez de 9.551 millones, suficientes para responder a las exigencias financieras de los próximos 24 meses. [Inversión]
 Novabanco Galicia, Catalunya Banc y Unnim, entidades que fueron nacionalizadas por su delicada situación financiera, cuentan con una calificación crediticia mejor que la de BFA, y solo un poco peor que la de Bankia. Si esta última está en el puesto 10 ("Baa3", según Moody's, las tres primeras están en el 11 ("Ba1"). La "caja" alicantina CAM también contaba con Ba1 antes de su intervención. [Inversión]

Enviar Restablecer

Imagen 7. Ejercicio 6

La variación también puede ser estudiada desde el punto de vista de la denominación de los términos. Es lo que proponemos en la siguiente tarea (imagen 8). En concreto, presentamos una serie de oraciones en la columna de la izquierda que contienen denominaciones que hacen alusión a conceptos aparecidos igualmente en las oraciones de la columna de la derecha. Se trata de identificar tales conceptos emparejando las oraciones que los contienen:

Variación denominativa II (Traducción económica, financiera y comercial (Daniel Gallego))

1.-

Las oraciones de la columna de la derecha hacen alusión a determinados eventos que igualmente aparecen en las oraciones de la columna de la izquierda. Identifica dichos eventos y trata de emparejar las oraciones de la columna de la izquierda con aquellas de la derecha que hacen alusión al mismo evento.

1	La capitalización actual de la entidad -3.760,62 millones- es incluso inferior a las provisiones que deberá realizar para sanear su balance de activos tóxicos vinculados al sector inmobiliario -4.722 millones, la cifra más alta del sector-. [La Razón]	Acaba de pedir al Estado 23.500 millones de euros para cubrir su exposición a activos inmobiliarios [Inversión]
2	El consejo de administración de BFA-Bankia aprobó ayer solicitar al Estado una inyección de 19.000 millones de euros para afrontar su recapitalización. [ABC]	"La magnitud del perjuicio generado se plasma en el hecho de que Bankia ha solicitado la suma de 19.000 millones de euros para poder acometer un plan de saneamiento", dice el juez. [El economista]
3	Preocupa más saber cómo Bankia tiene previsto cubrir los saneamientos extraordinarios para el ladrillo tras la publicación del Real Decreto sobre Saneamiento del Sector Financiero. [Expansión]	La entidad, cuya negociación fue suspendida el pasado viernes, volvía hoy a cotizar tras conocerse que ha solicitado 19.000 millones al Estado para reforzar su capital. [ABC]

Enviar Restablecer

Imagen 8. Ejercicio 7

Esta última actividad (imagen 9) que proponemos en el marco de la comprensión y adquisición de terminología gira en torno a la fraseología. El método tiene que ver con la extracción, la descripción y, si cabe, la agrupación por clases semánticas de las combinaciones léxicas con núcleo eventivo de un fragmento textual, concretamente, el artículo 9 sobre instrumentos financieros para el reforzamiento de los recursos de las entidades crediticias del Real Decreto-ley 9/2009, de 26 de junio, sobre reestructuración bancaria y reforzamiento de los recursos propios de las entidades de crédito:

Colocaciones (análisis discursivo) (Traducción económica, financiera y comercial (Daniel Gallego))

1.-

Accede al Real Decreto-ley 9/2009, de 26 de junio, sobre reestructuración bancaria y reforzamiento de los recursos propios de las entidades de crédito, disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2009/06/27/pdfs/BOE-A-2009-10575.pdf>, y estudia los núcleos eventivos que acompañan a la terminología aparecida en el artículo 9 del título II (pp. 53207-53208).

Imagen 9. Ejercicio 8

4.2. Actividades de uso de terminología

Las siguientes actividades que proponemos a continuación tienen que ver, más bien, con el empleo de la terminología y quizá no tanto con su comprensión y adquisición. La primera de ellas (imagen 10) utiliza el método del típico ejercicio de huecos. Proponemos a los estudiantes diferentes oraciones con diversos huecos que tienen que completar con el término adecuado: *(ver página siguiente)*

Huecos (Traducción económica, financiera y comercial (Daniel Gallego))

Instrucciones

Rellena los siguientes huecos con algún término que encaje:

1.-

La oferta pública de de acciones de Bankia se hará en dos tramos. Uno correspondiente a los inversores institucionales (que pagarían entre 60.000 y 100.000 euros de inversión mínima) y un segundo en el que los minoritarios podrán realizar inversiones desde un precio mínimo de 1.000 euros.

También la prima de riesgo protagonizó un inquietante repunte de 15 puntos básicos, hasta los 430, y la del bono español sigue su escalada imparable hasta el 6%.El saneamiento de Bankia podría dejar casi agotados los recursos del FROB

La llegada de este gestor parecía ser la solución, pero lo único que ha conseguido hasta este momento es que la acción haya caído en picado tras la decisión de dejar al grupo en manos del Estado y una ayuda de 19.000 millones de euros para sanearlo.

Imagen 10. Ejercicio 9

Este mismo método puede emplearse, por ejemplo, para trabajar las siglas económicas. Aunque de manera descontextualizada, los estudiantes deben identificar los referentes de cada una de ellas (imagen 11):

Siglas (Traducción económica, financiera y comercial (Daniel Gallego))

1.-

Identifica el significado de las siguientes siglas y ofrece una breve definición.

FROB

CNMV

PSOE

PP

BCE

FMI

OPS

ILJ

OPV

SIP

BME

EBA

PIB

TAE

CECA

FGD

Imagen 11. Ejercicio 10

Esta otra actividad (imagen 12) tiene que ver con la variación denominativa, si bien, a diferencia de la tarea anterior referida a este tipo de variación, desde la perspectiva del uso de términos. En el ejemplo seguimos el mismo método que en los dos últimos casos y presentamos a los estudiantes diferentes oraciones que contienen todas ellas un hueco. Los estudiantes deben proponer más de una denominación que case con el sentido de los grupos de oraciones:

Variación denominativa I (Traducción económica, financiera y comercial (Daniel Gallego))

1.-

Las siguientes oraciones contienen un hueco que hace alusión a un mismo concepto. Propón una denominación distinta en cada caso:

Horas después, ha lamentado Rodríguez, se supo la -19.000 millones de euros- y se supo que la inyección sería en deuda pública. [La Vanguardia]

La de los 19.000 millones se estimó en plena colaboración con Goldman Sachs, teniendo en cuenta los criterios establecidos por el Ministerio de Economía y el Banco de España, argumentan fuentes cercanas a la entidad. [Cinco Días]

La magnitud del perjuicio generado se plasma en el hecho de que la dirección haya solicitado la de 19.000 millones de euros para poder acometer un plan de saneamiento y recapitalización del grupo financiero. [La Razón]

2.-

Las siguientes oraciones contienen un hueco que hace alusión a un mismo concepto. Propón una denominación distinta en cada caso:

A cambio, deberá acometer un plan de reestructuración que implique la reducción del activo, algo que exige Bruselas para aprobar el público a la entidad. [Inversión]

Una opción es contar con el del Estado a través de un "banco malo" público. [Cinco Días]

Imagen 12. Ejercicio 11

También desde el punto de vista de la variación, la siguiente tarea (imagen 13) se centra, en esta ocasión, en la reformulación de fraseología. En concreto, proponemos a los estudiantes diferentes oraciones que contienen una unidad fraseológica entrecomillada y les invitamos a que las reformulen con otras expresiones:

Reformulación de unidades fraseológicas (Traducción económica, financiera y comercial (Daniel Gallego))

Instrucciones

Reformula en español las unidades fraseológicas que aparecen entrecomilladas:

1.-

Las cajas necesitan más de 14.000 millones de capital "para alcanzar los niveles de capital que exige el Banco de España" (un core capital del 8% si cotiza y del 10% si no lo hace). [Cinco días]

2.-

Bankia precisa el mismo dinero que BBVA y Santander juntos "para sanear su balance" [El economista]

3.-

Por tanto, se necesitan algo menos de 14.000 millones "para reflotar a este banco", que se convertirá totalmente en una entidad pública. [La Razón]

4.-

La principal beneficiada será Bankia, ya que la entidad solicitó una inyección de dinero público de 19.000 millones para mejorar su solvencia y "cubrir mejor su cartera crediticia", pero hasta hoy se desconocía de dónde saldría esa cantidad. [Inversión]

Imagen 13. Ejercicio 12

La siguiente actividad (imagen 14) tiene que ver igualmente con la fraseología, si bien se centra más concretamente en las colocaciones. En el siguiente ejemplo presentamos, por

una parte, una serie de concordancias extraídas de nuestro corpus a las que le falta la misma palabra clave, y, por otra parte, una serie de unidades que pueden asociarse a un término concreto. Los estudiantes deben identificar de qué términos se trata en cada caso. La actividad da pie igualmente a comentar en el aula el interés cognitivo de cada unidad: (ver página siguiente)

Colocaciones (Traducción económica, financiera y comercial (Daniel Gallego))

1.-

¿Qué término falta en los huecos de las siguientes concordancias? ¿Hace alusión siempre al mismo concepto? ¿Qué verbos le acompañan?

...óximo mes de octubre. Cotización: El _____ ha perdido un 58% desde su salida a Bolsa. Una solución ...
 ...nes sociales, y a costa del accionista que verá reducido el _____ de sus títulos tras la entrada del Est...
 ...de su salida a bolsa las acciones de Bankia han perdido alrededor de un 45% de su _____. El Ministerio ...
 ...s "diferencias enormes" se han producido por el deterioro del _____ de los activos. De este modo, el vi...
 ...arte, se dejó un 5,84%. Los otros dos _____ que perdieron más de un 5% fueron Sacyr Vallehermoso y Banki...
 ...se produce en un entorno bursátil marcado por el deterioro de los _____ financieros y con la prima de ri...
 ...ario FT que la mejor solución sería una rápida reducción del _____ de los créditos dudosos seguida de un...
 ...con el que ha cerrado hoy, el _____ acumula una depreciación del 39,68% y en lo que va de año los título...
 ...n la recapitalización interna pasarían por: 1 Reducir a cero el _____ de las acciones ordinarias de BFA...
 ...tuación de Bankia, tras su nacionalización, ha deteriorado el _____ bursátil de IAG, pero considera que ...
 ... Banco de España y este no había pedido que se redujera el _____ en libros de Bankia. No obstante, el su...
 ... Bolsas, el varapalo a Bankia, que ha llegado a perder un tercio de su _____ en su regreso al parque ya ...
 ...se produce en un entorno bursátil marcado por el deterioro de los _____ financieros y con la prima de ri...

2.-

Identifica el colativo o cosituado del siguiente listado de adjetivos:

inmobiliarios, adjudicados, fiscales, tóxicos, crediticios, problemáticos

financiero, inmobiliario, mayorista, bursátil, bancario, secundario, minorista, laboral, doméstico, interior, privado

Imagen 14. Ejercicio 13

Esta última tarea (imagen 15) tiene por objetivo enfatizar en el uso gramatical que puede dársele a la terminología en el discurso especializado. En concreto, proponemos diferentes grupos de oraciones que tienen en común la aparición de una forma específica -por lo general, un término. Invitamos al estudiante a rellenar los huecos de cada oración con aquellos elementos gramaticales que consideren oportunos. No siempre se trata del mismo elemento y la forma en cuestión de cada oración no siempre es terminológica, lo que obliga al estudiante a prestar atención a cada frase:

Gramática (Traducción económica, financiera y comercial (Daniel Gallego))

Instrucciones

Completa los huecos con el elemento gramatical que crees conveniente. Es posible que en ocasiones no hayas de incluir nada.

1.-

La consecuencia sería que obtendríamos únicamente el 4,00% TAE del 50% de la inversión y un 0,00% sobre el 50% invertido 3 años.

El problema es que no hay dinero ahora para invertir el sector bancario. [Cinco Días]

Ha invertido 250.000 euros para hacerse con el 0,004% de la entidad. [Expansión]

No se espera que los inversores tengan problemas para recuperar lo invertido pagarés. [Inversión]

Les aseguraron que podían invertir total garantía. [El economista]

2.-

Lo que queda claro es que este fin de 2011 estamos viviendo una era de oro de los depósitos corto plazo, que permitirá al pequeño inversor ganar bastante dinero en muy poco tiempo, es decir, corriendo un riesgo realmente bajo. [Inversión]

Para un inversor conservador con vistas a medio largo plazo es una buena inversión. [Cinco Días]

Regreso al mercado primario para emitir deuda corto plazo con la que cubrir sus necesidades financieras. [Cinco Días]

A corto plazo sí que puede afectar a la acción. [El País]

Aunque corto plazo se presenta incierto también habrá que ver si la nueva directiva es capaz de dar impulso a la acción. [Cinco Días]

3.-

Tiene previsto colocar el mercado entre 3.000 y 4.000 millones de euros. [Expansion]

En su salida a Bolsa, la propia entidad colocó acciones entre sus clientes a través de su red de sucursales [Cinco Días]

Bankia coloca 500 millones de euros en cédulas hipotecarias

La entidad debe colocar menos el 40% de sus títulos entre inversores institucionales [ABC]

Y hoy se dispone a colocar bonos avalados por el Estado, según publica Bloomberg [Cinco Días]

Imagen 15. Ejercicio 14

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

En este trabajo hemos tratado de hacer una propuesta de actividades encaminadas a la adquisición del léxico económico-financiero atendiendo a los diferentes puntos de vista desde los que es posible aproximarse a la terminología según la TCT. Dicha propuesta hace énfasis en el estudio de la terminología, por lo que es posible completarla con otro tipo de tareas relacionadas, por ejemplo, con los aspectos comunicativos del lenguaje económico-financiero o el estudio de sus géneros textuales. Se trata de una serie de actividades que, en absoluto, está validada empíricamente. Por consiguiente, cabe entenderla como una propuesta en la que el formador no sólo del ámbito de la enseñanza del lenguaje o la traducción para la economía y los negocios, sino también de otras especialidades, puede basarse a la hora de diseñar su plan docente. Dichas actividades pueden variar tanto en forma como en contenido (de hecho, tan sólo se ha presentado una pequeña muestra que ayude a dar cuenta del funcionamiento de cada tarea) según no sólo las necesidades discentes que puedan apreciarse en los diferentes contextos formativos, sino también los aspectos terminológicos que se prefieran enfatizar.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUADO DE CEA, G. (2007). "La fraseología en las lenguas especializadas", en ALCARAZ VARO, E. y cols. (eds.), *Las lenguas profesionales y académicas*. Madrid: Ariel, p. 53-65.

CABRÉ CASTELLVI, M. (1993): *La Terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida/Empúries.

CABRÉ CASTELLVI, M. (2005): *La terminología: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, primera edición de 1999.

FREIXA AYMERICH, J., MONTANE, A. (2006). "Variación denominativa y biunivocidad en el lenguaje de las matemáticas", en *Revista Española de Lingüística*, 36, p. 189-215.

FREIXA AYMERICH, J. (2002): *La variació terminològica: anàlisi de la variació denominativa en textos de diferent grau d'especialització de l'àrea de medi ambient*. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra.

GALLEGO HERNÁNDEZ, D. (2012): *Traducción económica y corpus. Del concepto a la concordancia*. Alicante: Servicio de publicaciones.

GALLEGO HERNÁNDEZ, D. (2013). "La variación término-fraseológica en el lenguaje de la macroeconomía. Estudio basado en corpus sobre las medidas de saneamiento ante la crisis", en *Revista española de lingüística aplicada*, 26, p. 215-244.

GÓMEZ GONZÁLEZ-JOVER, A. (2007). "Léxico especializado y traducción", en ALCARAZ VARO, E. y cols. (eds.), *Las lenguas profesionales y académicas*. Madrid: Ariel, p. 27-40.

IULA (2013). "Terminología y enseñanza de lenguas [en línea]". *Diploma de postgrado online: Terminología y necesidades profesionales*, en Grupo IulaTerm., 8ª ed. Barcelona: IULA. Universidad Pompeu Fabra.

LORENTE CASAFONT, M. (2001). "Terminología y fraseología especializada: del léxico a la sintaxis", en PÉREZ LAGOS, M., GUERRERO RAMOS, G., (eds.), *Panorama actual de la terminología*. Málaga: Comares, p. 159-180.

VANGEHUCHTEN, L. (2005): *El léxico del discurso económico empresarial: identificación, selección y enseñanza como lengua extranjera con fines específicos*. Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert.

XI ENCUENTRO INTERNACIONAL DEL GÉRES
«El léxico en español de especialidad»
Grupo de Estudio e Investigación en Español de Especialidad
20-22 de junio de 2013
Unidad de investigación « Lingüística y Didáctica de Lenguas »
Universidad de Rennes II
Francia

Ángel RODRÍGUEZ GALLARDO: “Léxico de la crisis. Medios de comunicación y propaganda económica”

Facultad de Filología y Traducción, Universidad de Vigo, España.
anrogall@uvigo.es

Resumen: Este trabajo aborda el sentido de los términos de especialidad que se han incorporado a partir de la crisis económica. Se contextualiza el discurso económico dentro del modelo neoliberal, del uso ideológico de esas nuevas unidades léxicas, de la importancia de lo que podríamos denominar metáforas neoliberales y de la trascendencia de los nuevos formatos textuales que se han generado con las nuevas realidades económicas a partir de la difusión que han hecho los medios de comunicación.

Palabras clave: crisis económica, nuevos discursos económicos, metáforas neoliberales.

Résumé : Ce travail aborde le sens des termes de spécialité qui ont été incorporés à partir de la crise économique. Le modèle néolibéral sert de contexte au discours économique ainsi qu'à l'usage idéologique de ces nouvelles unités lexicales, à l'importance de ce que l'on peut qualifier de « métaphores néolibérales », et à la prégnance des nouveaux formats textuels qui ont été générés en fonction des nouvelles réalités économiques à partir de leur diffusion faite par les médias.

Mots clés : crise économique, nouveaux discours économiques, métaphores néolibérales

1. INTRODUCCIÓN

Con la crisis económica, el discurso económico se ha “desespecializado” o sea se ha producido una transferencia lingüístico-discursiva del mundo de los expertos al de los legos. Esto significa que la crisis económica ha hecho que muchos términos con uso (semi)técnico (*agencia de calificación, prima de riesgo, banco malo, rescate*) transmigren de modo homogéneo hacia el vocabulario general de diversas comunidades de hablantes. Esta transmisión se ha producido en un contexto de dominio del modelo neoliberal.

Muchas de estas palabras especializadas “de la lengua de la crisis” se han convertido en palabras de uso general dado su carácter multidimensional, es decir, gracias a su versatilidad funcional para ser usadas en ámbitos heterogéneos. Ejemplos sencillos de esta variabilidad son los términos *desaceleración* o *depresión*, que, procedentes respectivamente de ámbitos como el motor y la salud, adquieren sentidos especializados en el mundo de la economía. Se ha optado incluso por popularizar términos como *recorte* (que recuerda la expresión coloquial “hay que apretarse el cinturón”) para ilustrar las políticas económicas de la crisis.

Los intereses de la política económica neoliberal introducen etiquetas léxicas en forma de metáforas y eufemismos (*burbuja inmobiliaria, corralito, quita, rescate, desahucio, bonos*

basura, marea blanca, volatilidad, chiringuito financiero, troika, hombres de negro, externalización) con el interés de uniformizar y homogeneizar el sentido de la crisis económica, en muchos casos con la funcionalidad de “mitigar” la comprensión social de la crisis y, por tanto, de modificar o manipular la realidad. Ello demuestra que las lenguas no solamente gestionan procesos de comunicación sino que son parte de un sistema colectivo que refuerzan ideas y modos de pensar. Las ideologías están permanentemente presentes en las lenguas (FAIRCLOUGH, 1989). Lo que parece exclusivamente lenguaje económico está estructurado por metáforas conceptuales, en general culturalmente variables. Los hablantes del mundo hispanohablante suelen hablar del tiempo con expresiones como “perder el tiempo” o “tengo que aprender a aprovechar mi tiempo mejor, a invertirlo en cosas importantes” o “no tengo tiempo para eso”. Estas expresiones lingüísticas son manifestaciones de las metáforas culturales “el tiempo es dinero” o “el tiempo es una mercancía”. En una cultura neoliberal, el lenguaje contiene estas marcas ideológicas propias del neoliberalismo.

Por tanto, el uso masivo de términos especializados procedentes de la economía por parte de los medios de comunicación de masas contiene una intención no solamente lingüística, sino también ideológica y de hegemonía discursiva. ¿Por qué muchos términos (semi)especializados del mundo de la economía se han difundido en un contexto de crisis? ¿Por qué han pasado a invadir los idiolectos y sociolectos de muchas sociedades? ¿Está en relación con el poder de lo económico en el modelo neoliberal? ¿Qué papel juegan las unidades léxicas especializadas dentro del discurso económico neoliberal? ¿Poseen un significado determinado en relación a su interpretación social y a su uso retórico dentro de los contextos persuasivos en los que se emplean?

La tesis que defiende este trabajo tiene mucho que ver con la racionalidad neoliberal (LAVAL y DARDOT, 2009)²⁰, que ha venido desde hace tiempo estructurando y articulando un nuevo discurso y, por extensión, un nuevo léxico. Aunque este trabajo se centra en los medios de comunicación, en realidad en la difusión masiva de un léxico homogéneo, “verdadera lingua franca de las élites modernizadoras”, han sido sobre todo “los expertos y administradores dóciles que, en los diferentes dominios donde tenían que intervenir”, los que “han instaurado los nuevos dispositivos y modos de gestión propios del neoliberalismo, presentándolos como técnicas políticas nuevas guidas tan solo por la búsqueda de resultados benéficos para todos” (LAVAL y DARDOT, 2009: 233).

La importancia de la estructuración de un léxico y un discurso neoliberales se relaciona con la regulación de los comportamientos de los ciudadanos y de las ciudadanas. En muchos casos, tal regulación compone manifestaciones léxicas y discursivas relacionadas con aspectos claves como los comportamientos sociales (la competencia como paradigma del funcionamiento institucional y social) o los patrones de procesos subjetivos (propios básicamente de la empresa). No de otra manera puede entenderse la fertilidad discursiva de, por ejemplo, un término tan ubicuo como *competitividad*, empleado en contextos institucionales y empresariales de todo orden²¹. Tal ubicuidad se logra con diversos

²⁰ LAVAL y DARDOT siguen de cerca el concepto de “racionalidad política” que FOUCAULT vinculó con el de “gubernamentalidad”, es decir, con “los procedimientos mediante los cuales se dirige, a través de una administración de Estado, la conducta de los hombres” (FOUCAULT, 2004).

²¹ En una búsqueda de 0,17 segundos, Google arroja un primer resultado de 19 300 000 resultados del término *competitividad*. En términos generales, esta unidad léxica se asocia semántica y pragmáticamente a campos como la calidad y los precios, siempre en relación con la “optimización de la satisfacción o el precio”. En España, como en otros países, existe incluso un *think tank* denominado Consejo Empresarial para la Competitividad, autoresponsabilizado de presentar “propuestas que mejoren la competitividad, que ayuden a la recuperación económica y que fortalezcan la confianza internacional en España”. De tal consejo son miembros los principales responsables de las grandes empresas españolas (ACS, Telefónica, Mango, Iberdrola, Entrecanales, La Caixa, Repsol, El Corte

mecanismos como grupos de investigación, coloquios o actividades de formación para el control de lo público. Estas operaciones de propaganda logran imponer un discurso ortodoxo del *management* (LAVAL y DARDOT, 2009: 234).

El neoliberalismo no es sólo una actualización del histórico capitalismo contemporáneo, sino también “una norma general de la vida”. Por ello, en ese proceso de reajuste general y exhaustivo, se convierten en centrales los discursos, las prácticas y los mecanismos competitivos para ejercer el gobierno. El discurso neoliberal es fundamental para comprender cómo los individuos se someten a ciertas normas, independientemente de que en tal sumisión pueda influir también la disciplina. El discurso neoliberal ha conseguido que hablemos de algo tan incierto como “los mercados”, hasta considerarlos responsables de buena parte, si no de toda la crisis económica y de las decisiones económicas de los Estados. Tal percepción es en exceso reduccionista. En realidad, en nuestra opinión, al modo como lo han presentado LAVAL y DARDOT, son los Estados los que se han encargado de introducir y universalizar la lógica de la competencia y la lógica empresarial en todos los sectores sociales. Estos procesos de introducción y de universalización de la lógica neoliberal implican el desembarco nada casual de etiquetas léxicas (nuevos términos léxicos) y de prácticas discursivas (en muchos casos, complejas textualidades) determinadas por el ritmo de las políticas deliberadas de los Estados, quienes son los responsables de la aplicación de la lógica normativa neoliberal, en especial de “la competencia generalizada entre los sujetos”.

Desde hace al menos cinco años, la crisis ha destapado una serie de términos y prácticas discursivas que tienen que ver con la crisis de la “gubernamentalidad neoliberal” (LAVAL y DARDOT, 2009) y con sus normas de generalización mercantil y competencia. Aludiremos a ello en este trabajo, en especial a cómo la idea de “competitividad” vertebró el léxico de la crisis económica empleado por los medios de comunicación y por los que podríamos calificar como “medios de propaganda económica”.

McCLOSKEY (1990) aludió hace años al carácter “narrativo” y “retórico” habitual de los especialistas en economía. En realidad, el discurso económico es una práctica social, donde el lenguaje no funciona como un elemento pasivo, sino que contiene reglas comunicativas y estrategias discursivas específicas, con presuposiciones, connotaciones y usos metafóricos que permiten comprender la construcción de la realidad, su influencia en la construcción de una subjetividad formada para aceptar el consenso, ciertas creencias o supuestas verdades y, sobre todo, para admitir un horizonte cotidiano de expectativas que presionan para construir redes de socialización en la construcción de lo dicho (AUSTIN, 1990).

2. MODELO NEOLIBERAL y NUEVOS DISCURSOS

La crisis del neoliberalismo se ha construido sobre unos cimientos discursivos centrados en la idea de la “inevitabilidad”, de tal forma que la situación de “colapso y ataque” que padece el nuevo orden socioeconómico se convierte en algo inevitable, irreversible, desprovisto de agentes responsables, dentro de un proceso de anonimidad permanente. La propia expresión

Inglés, Ferrovial, Inditex, Mapfre, Acciona, Banco de Santander, Mercadona, entre otras). Para una aplicación del concepto de *competitividad* –siempre ligado al de *eficiencia*– en ámbitos no estrictamente económicos, como el educativo, se puede ver un ejemplo muy simple en COMAS PARRA (2013). La generalización de los métodos de evaluación que se emplean en la enseñanza pública responde a la lógica de los mercados. El origen de la aplicación del principio de eficiencia en el sector público por presión de los expertos auditores privados se remonta a los gobiernos conservadores británicos de los años 1980.

“los mercados”²² remite a una especie de fuerza impersonal y aséptica, como si no existiesen, aunque en realidad sabemos que con ello nos referimos no sólo a los bancos y a los grandes grupos inversores que compran su deuda (“la austeridad y las oscuras fuerzas del mercado son el único remedio contra la miseria social y económica”, en NAVARRO, TORRES y GARZÓN, 2011: 59 y 65), sino también a los Estados y a las organizaciones económicas mundiales, “en estrecha connivencia con los actores privados, los que forjaron las reglas favorables al presente auge del mercado financiero” (LAVAL y DARDOT, 2009).

En realidad, la inevitabilidad de la crisis económica se relaciona con la aceptación por parte de los ciudadanos y de las ciudadanas del contenido argumentativo del discurso económico (BALCONES, 1996: 60). En esa aceptación, se incluye la definición misma de “la realidad” y la fiabilidad del análisis técnico, que conducen a admitir una funcionalidad discursiva impositiva.

El neoliberalismo contiene en su interior un discurso neoliberal, con medios de propaganda y difusión muy variados y de procedencia diversa. Los discursos se han sofisticado, se han multiplicado y se han diversificado de la mano de expertos comunicadores procedentes de los organismos institucionales, gobiernos nacionales, partidos políticos, sectores educativos y gobiernos locales. Las manifestaciones lingüísticas y el diseño de las mismas han adquirido una función central dentro del discurso neoliberal. Se trata en suma de atribuir nuevas representaciones a las unidades léxicas, de imponer nuevos contenidos discursivos y de impulsar un proyecto lingüístico determinado que inocule las sociedades contemporáneas.

Este modelo neoliberal hegemónico ha conseguido modificar en primer lugar las estructuras de difusión económica; en segundo lugar, ha alterado de modo absoluto las relaciones entre economía, política y sociedad. A ello favorecen las nuevas tecnologías, los patrones económicos y una serie de normas extraeconómicas focalizadas en que aumenten exclusivamente las rentas del capital. Es este proceso complejo de reestructuración del modelo neoliberal el que ha “popularizado”, “difundido” y “estabilizado” en los últimos años términos léxicos mundializados como *globalización*, *economía de la información*, *economía-red*, *alianzas estratégicas*, *flexibilidad*, *economía del aprendizaje* o *cultura empresarial*. Debajo de estos términos hay procesos “cotidianos” desplegados en todos los órdenes institucionales (gestión de hospitales, educación, defensa nacional, actividad judicial, organización de centros educativos y de investigación, etc.), amparados en el “fiable marchamo” obtenido en consensos intergubernamentales, de modo que no existe ninguna posibilidad de enfrentarse a la retórica argumentativa de tales discursos institucionales plenamente hegemónicos (FAIRCLOUGH, 2000). En palabras de BOURDIEU (1998) es un

²² Esta expresión no admite muchas variaciones en forma de complementos (*mercados de derivados*, *mercados financieros*, *mercados internacionales*, *mercados emergentes*, *mercados meta*, *mercados potenciales* o, a veces, con presencia de gentilicios: *londinenses*, *uropeos*, etc.), porque el sintagma nominal *los mercados*, sin complementación alguna, ha sido dotado por el proyecto discursivo neoliberal de un componente ajeno al valor que asume con cualquier modificador. Se utiliza un proceso de metafóricación individualizada que alude al carácter exclusivo y singularizador de la entidad no concretizada que representan tales mercados y de cuyo uso siempre se trata de incidir en el hecho de que no tienen nada que ver con los bancos, con los grupos inversores, con las organizaciones económicas internacionales y con los Estados. El contenido léxico de *mercados* está relacionado con su carácter necesario en las sociedades contemporáneas y con su vinculación al “capital financiero”, de modo que en sus usos discursivos siempre se trata de que aparezca desvinculado de referentes económicos concretos citados arriba. Otro aspecto que singulariza el contenido léxico de ese término deliberadamente “abstractizado” que es *los mercados* tiene que ver con la obsesión que destilan por las matemáticas (VON VALLWITZ, 2013).

proyecto político sumamente ambicioso que tiene el objetivo de “reformar” y “alterar” las relaciones sociales en base a las exigencias del neoliberalismo. Lo ha explicado de este modo BASCONES (1996: 58):

En la democracia de la sociedad moderna el control practicado (la gobernabilidad para quien lo prefiera), pretende ser practicado, hasta donde es posible, a través del consenso, dejando la coerción para situaciones límite. Ello depende de las percepciones y actitudes de los gobernados ante la “realidad”. El discurso económico ha permeado la visión del mundo que actualizan, estructuran y construyen los medios de comunicación cada día. La legitimidad del orden proyectado depende de mantener como comprensible, inexorable y sin alternativa el proceso de desregulación del mercado: toda la seguridad para la actuación del capital (variable independiente), toda la precariedad para la población (variable dependiente). Cuando este proceso se vuelve razonable consigue disolver su violencia y cobra sentido para los dominados. En este contexto, ¿por qué procedimientos el discurso económico contribuye a la aceptabilidad del proyecto económico social?

En ese conjunto de reestructuraciones y cambios sociales, los códigos semióticos asumen una funcionalidad de carácter central (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2000a). Las prácticas productivas de nuestra vida cotidiana se llenan de elementos semióticos dentro de un orden del discurso compuesto de géneros o tradiciones diversas²³. Dentro de ese orden actúan y se gestionan las unidades léxicas especializadas, como piezas de un complejo engranaje semántico. El neoliberalismo genera un nuevo orden del discurso sobre la base de modificaciones o procesos discursivos diversos:

1. Procesos de articulación, recontextualización y textualización de nuevos géneros o discursos en las redes prácticas económicas. El actual discurso neoliberal ha articulado y recontextualizado el discurso económico neoclásico y el discurso político liberal individualista²⁴. La recontextualización discursiva complementa el proceso inicial de articulación, de modo que los discursos se mueven, se incorporan a nuevos contextos y adquieren una nueva semántica discursiva. Es lo que ocurre con los discursos y los géneros de gestión y de la administración, que se han recontextualizado en el ámbito de la educación, del gobierno local o de la sanidad, entre otros ámbitos. Estos procesos acaban produciendo nuevas textualizaciones a través de nuevos formatos discursivos.
2. Una nueva semiosis: las articulaciones y las recontextualizaciones se textualizan en formas de uso con diferentes registros lingüísticos, combinando lenguaje y otros códigos semióticos, como los visuales. El neoliberalismo se asocia a un “inglés global”, que introduce muchos anglicismos en otras lenguas, siempre con una función divulgadora y, sobre todo, enmascaradora. Además, el discurso neoliberal introduce muchas modificaciones en los medios de comunicación y en las tecnologías de comunicación (multimodalidad)²⁵. Los textos se crean y se difunden en redes humanas comunicativas locales (ámbitos laborales) y globales (OMC,

²³ Por ejemplo, los gráficos, las tablas y los datos estadísticos condicionan el grado de unanimidad sobre los discursos predominantes.

²⁴ No creemos que el discurso del neoliberalismo deba ser visto como una simple continuidad del discurso propio del liberalismo clásico nacido en el siglo XVIII, sino que su creación con la crisis de los años treinta del siglo XX obligará a establecer un proyecto discursivo con dos grandes corrientes económicas: la del ordoliberalismo alemán de W. Eucken y W. Röpke, y la austro-norteamericana de Ludwig von Mises y Friedrich Hayek (LAVAL y DARDOT, 2009).

²⁵ Por ejemplo, las noticias sobre cuestiones económicas se acompañan de determinadas imágenes como gráficos, interiores de la Bolsa, reuniones de comisiones de expertos, etc. En las pancartas de los manifestantes anticrisis se dibujan unas tijeras que aluden a los recortes económicos.

Banco Mundial, agencias de calificación, instituciones bancarias). El neoliberalismo ha modificado esas redes comunicativas, ha creado nuevas redes internacionales, regionales y globales y, finalmente, ha globalizado la semiosis, con procesos de estratificación discursiva a diferentes niveles y con nuevos órdenes discursivos. Los discursos o los nuevos formatos se recontextualizan en ámbitos comunicativos locales mediante una dialéctica colonizadora o apropiadora.

3. Dialécticas semióticas: los cambios económicos producen nuevos discursos relacionados con los diferentes aspectos de las nuevas prácticas sociales. Se han modificado las representaciones de los cambios en las actividades o en las relaciones sociales (sobre todo, a través de los medios de comunicación), articulando nuevas tecnologías, nuevas formas de innovar, de organizar los ámbitos de trabajo, los procesos educativos, los modos de gobernar, etc. Todo ello promueve la aparición de nuevos géneros.

3. EL DISCURSO ECONÓMICO

En realidad, ya el discurso económico cuenta con una serie de convenciones textuales y lingüísticas que permite el uso social y persuasivo de muchos términos especializados.

En primer lugar, el hecho de que sea un discurso “interdisciplinar” (con saberes procedentes del comercio, de la política, de la producción, del sistema financiero, etc.) permite la entrada de una variada gama de términos especializados, cuyo empleo ha medrado con la crisis económica: *fondos buitres u oportunistas, fondos core, colocaciones aceleradas de títulos, plataformas de servicios, austericidio, paraísos fiscales, quita*, etc.

En segundo lugar, los textos económicos están poco estandarizados. De hecho, en los suplementos económicos de los medios de comunicación se combina un modelo textual teórico junto con otro más aplicado. Esa “difusa” estandarización invita a incorporar o mezclar el discurso de los negocios, el discurso económico, el discurso organizacional, el discurso institucional, el discurso comercial, etc. Esa desigual estandarización invade otros formatos como los manuales divulgativos nacidos al calor de la crisis económica. Veamos este ejemplo de JUAN, URÍA y BARRÓN (2013) que ilustra bien la mezcla de formalización y divulgación con el uso de preguntas retóricas (*¿Cómo es posible?*), la secuencialización de las unidades léxicas especializadas (*devengos financieros*) y la coloquialización de procesos económicos complejos (*el principal instrumento de camuflaje*):

Como resultado del maquillaje, los peores créditos nunca están contabilizados como morosos. ¿Cómo es posible? Mediante el uso de los resquicios que ofrece la normativa o por el incumplimiento de 2da. Las refinanciaciones de operaciones inviables, en sus múltiples modalidades, constituyen el principal – aunque no el único– instrumento de camuflaje. Este sistema esconde la realidad, evita tener que dotar provisiones y, lo que es peor, permite contabilizar como ingresos devengos financieros.

Al ser el discurso económico un discurso técnico-científico, en ciertos casos muy formalizado, como por ejemplo el de las ciencias económicas y empresariales, el de la administración de empresas o el de la contabilidad, se producen una variada gama de conceptualizaciones – en muchos casos, en forma de metáforas (LAKOFF y JOHNSON (1980) – y de prácticas discursivas, que revelan una manifestación textual transversal a todas las actividades económicas. De este modo, pueden existir coincidencias discursivas y estrategias comunicativas comunes en el discurso producido dentro del contexto de la contabilidad y la gestión empresarial de una tienda de ropa y en el discurso de la gestión bancaria. Son habitualmente discursos que se nutren de ámbitos como las ventas, el

merchandising, las compras, las relaciones públicas o los negocios, entre otros ámbitos que influyen en los posibles formatos textuales.

Una de las características de los discursos especializados, también del discurso económico, es su dimensión vertical, de modo que es posible establecer un *continuum* de términos especializados, muchos de ellos rearticulados de la lengua general (*piratería fiscal, derivados, banco malo, brotes verdes, chiringuito financiero*). Dentro del modelo neoliberal, la terminología económica tiende al dinamismo (CABRÉ, BACH y TEBÉ, 2008), a la polisemia especializada o semiespecializada. El término *mercados* ha asumido valores especializados y connotaciones muy diversas en los últimos cinco años. De hecho, los estados y las organizaciones económicas internacionales han empleado ese término con el fin de desligarse o separarse lo más posible del contenido semántico de tal unidad léxica.

Los mecanismos morfológicos del discurso económico son los propios de las lenguas de especialidad: procedimientos morfológicos como la prefijación (*refinanciaciones, descapitalización, desaceleración, desregulación, reajuste, desajuste*), la sufijación (*corralito, chiringuito financiero, comitología, mileurista, volatilidad*)²⁶, las diversas formas de composición (*población-objetivo, armas de destrucción económica, casino financiero, cláusulas suelo*), los préstamos innecesarios/necesarios/híbridos (*clips, default, roads shows, lobby financiero, marketing mix, fondo de private equity, hedge funds, hipotecas prime, swaps*), las adaptaciones (*paraíso fiscal*), las siglas (banco malo o Sareb) y las metáforas (*fondos buitres u oportunistas, coeficiente de pánico*).

El vocabulario técnico se emplea en diferentes contextos discursivos con la finalidad comunicativa de enmascarar el contenido real de su significado (*clips, comitología, garantías pignoraticias, flexiseguridad*). Ese proceso complejo de enmascaramiento puede devenir en metaforización, eufemización o encapsulamiento significativo, y se ha agudizado durante el contexto económico de la crisis mundial con nuevas estrategias de propaganda en los medios de comunicación. Veamos un ejemplo extremo con la combinación *esquema de exención de deuda*:

Roy TUCKER y Ron PLUMMER eran especialistas en ejercicios de ingeniería resumibles en anular beneficios fiscalizables con artificiales minusvalías foráneas o costos desgravables mediante sofisticados “esquemas de exención de deuda”, activados en distintas triangulaciones, detalla Richard Brooks (The Great Tax Robbery, Oneworld, Londres, 2013). (Recogido en Negocios, El País, 19 de mayo de 2013, p. 6).

Estas combinaciones o frasemas funcionan como cadenas transmisoras de conocimiento especializado, suelen mantener un sentido restringido por su carácter formulaico y se

²⁶ En algunos casos, la creación morfológica produce unidades léxicas anómalas, como el caso de *austericidio*: “Cada vez son más las voces que animan a acabar con las políticas de austericidio”; “Como consecuencia del austericidio, la deuda pública se ha disparado”; “Las consecuencias del ‘austericidio’. La Eurozona cae en la recesión más prolongada de su historia” (<www.publico.es/internacional/455391/la-eurozona-se-hunde-en-la-recesion-mas-larga-de-su-historia.html>). El Fundeu, Fundación del Español Urgente, <www.fundeu.es>, señala que *austericidio* es ‘matar la austeridad’, por lo que no es adecuado emplearla con el sentido de ‘matar por exceso de austeridad’. El sufijo *-icidio* forma palabras con el sentido de ‘acción de matar’, pero en las palabras que lo incluyen se añade a aquello que se mata, de modo que *infanticidio* es dar muerte a niños y *tiranicidio* es dársela a los tiranos. El hecho de que por su formación tenga el sentido opuesto del que se pretende expresar hace aconsejable que se evite su uso y en su lugar se empleen alternativas como, por ejemplo, *austeridazo, austeridad suicida, austeridad homicida, austeridad letal* u otras similares, en función del sentido preciso que se le quiera dar.

introducen en un subdominio altamente especializado: *operaciones de financiación corporativa, financiación bilateral, inyecciones públicas de capital, emisión de deuda bancaria, inyección de capital, Fondo de Garantía de Depósitos (FGD), grado de opacidad fiscal, centros offshore de asilo fiscal, intersticios transfronterizos, flujos de cajas de empresas o riesgo crediticio.*

Los medios de comunicación pueden optar por el empleo de unidades léxicas más o menos opacas. Es más oscura la expresión *elusión fiscal* que *evasión fiscal*, y esta mucha más que *huida de capitales*, que resulta la más transparente de las tres expresiones sinónimas. Cuando se ablandan las nociones originales, existe una mayor transparencia significativa. Una situación similar encontramos en la tríada *búnkeres fiscales/refugios fiscales/paraísos fiscales*. Los sustantivos empleados en estas combinaciones remiten a valores negativos y/o connotativos que tienen que ver con el ámbito de uso pero sobre todo con la periodización de la crisis. De este modo, al inicio de la crisis era más habitual la expresión *paraísos fiscales*, mientras que desde el inicio de la crisis se han hecho más presentes las otras dos expresiones, sobre todo cuando ciertos medios de comunicación han considerado adecuado acentuar una cierta propaganda comunicativa estigmatizadora de aquellos países que no establecen ningún control sobre las operaciones que realizan los bancos y las empresas que se instalan allí para mover el dinero negro que sus clientes quieren ocultar al Fisco (NAVARRO, TORRES y GARZÓN, 2011: 29).

En general, el empleo de xenismos del inglés favorece los mecanismos de encapsulamiento significativo (*offshore, onshore, swaps, default*). Apenas se emplea en algún caso el calco *fondos oportunistas* –mucho más transparente desde el punto de vista semántico–; en los medios de comunicación especializados se prefiere *hedge funds* o *distressed funds* para etiquetar la idea de un fondo de inversión cuyo objetivo es la máxima rentabilidad pero con un riesgo igual al del mercado, para lo cual se emplean técnicas de “cobertura” que básicamente consisten en cubrir las operaciones más arriesgadas y que realizan mediante otros productos financieros vinculados con ella (NAVARRO, TORRES y GARZÓN, 2011: 22, nota 3). Del mismo modo que estos fondos están basados en una concepción de red multitudinaria y compleja en la que solo intervienen unos pocos inversores muy poderosos, el uso de un préstamo crudo o xenismo hiperespecializado y sumamente encapsulado restringe su dimensión significativa²⁷.

En ciertos casos, la introducción de términos no anglosajones (como *corralito, escrache, troika, hombres de negro, chiringuito financiero, pelotazo*) tiene que ver con una lectura crítica de los efectos de la crisis. La lectura crítica de los efectos de la crisis conlleva la diversificación, pero sobre todo la polarización de las expresiones explicativas de sus consecuencias o de los factores coadyuvantes. Es lo que se suele ver en combinaciones como *armas financieras de destrucción masiva, banco malo, casino financiero, chiringuito financiero, terrorismo financiero, contratos o hipotecas basura, basura financiera, crímenes económicos contra la humanidad, estrés financiero, productos tóxicos, operaciones financieras ficticias, piratería fiscal, arbitraje fiscal, nueva ola reguladoras, acreedor disidente, híbridos (participaciones preferentes o deuda subordinada), austeridad expansiva, austeridad inteligente o consolidación fiscal*, entre muchas otras.

Otros procesos morfológicos apuntan en esa dirección de difuminación significativa a la que ya hemos aludido. Ciertos procedimientos de neología morfológica como la derivación (*desfiscalización, ultraspeculativos*), de composición por sinapsia (*procesos de refinanciación, clientes no-santos, proceso de desapalancamiento, pasivos contingentes, línea de crédito, fondo de rescate*) o de parasíntesis (*apalancamiento, desapalancar*)

²⁷ El uso de anglicismos en el mundo de la economía oscila entre lo innecesario (*crack/quiebra, lobby/grupo de presión, lock out/cierre patronal*), lo necesario (*dumping, holding*), las adaptaciones (*inflación, paraíso fiscal*) y lo híbrido (*stock de seguridad*).

requieren una compleja paráfrasis para entender su significado real, en la mayoría de los casos alejado del conocimiento del receptor no especializado. Ciertos casos de composición por disyunción (*crecimiento inclusivo, morosidad bancaria o Gran Depresión*) han conseguido asumir valores connotativos de singularidad metafórica.

Conviene reparar que algunos procedimientos morfológicos de prefijación están ligados al mantenimiento ideológico de una conciencia colectiva de pertenencia a Europa, como en el caso del rentable prefijo *euro-*: *eurobanca, europesimismo, eurobono, eurofobia, eurobarómetro, eurocheque, eurocracia, mileurista*, entre otros.

Posiblemente los procesos de neología semántica sean los más fértiles en el campo de la propaganda comunicativa. En la mayoría de los casos, las metáforas se producen al cruzar referencias significativas con otros ámbitos alejados del original: *El último pelotazo inmobiliario de Realia* (ámbito económico), la primavera de los accionistas (ámbito estacional), *armonización fiscal* (ámbito de la música), *activos tóxicos* (ámbito de la química), *proceso de reestructuración bancario* (ámbito de la política). La retórica de la metáfora y de la metonimia permite la introducción de combinaciones, colocaciones o expresiones complejas que tienden a ocultar, a mitigar o transformar el verdadero significado de la expresión: *brotos verdes, búnkeres fiscales, burbuja inmobiliaria, chiringuito financiero, clientes no-santos, instrumentos híbridos, ajuste del sistema financiero...*: “Es verdad que gracias a los programas de gasto masivo de los gobiernos se pudo evitar un desastre y que se apreciaran los llamados ‘brotos verdes’...” (NAVARRO, TORRES y GARZÓN, 2011: 63).

Las nuevas iniciativas de la Unión Europea, el G-20 y la OCDE contra los paraísos y otras permisivas jurisdicciones que pueden englobarse en el concepto de “búnkeres fiscales” constituyen un síntoma de vivacidad institucional, aunque ni mucho menos haya que tocar campanas todavía, dadas las frustrantes experiencias del pasado en este ámbito. (Negocios, *El País*, 19 de mayo de 2013: 3)

Se formó entonces lo que se conoce como una “burbuja”, en este caso inmobiliaria. Es decir, una situación en la que los compradores creen que los precios de algún producto van a subir indefinidamente y que, por tanto, será muy rentable comprar pensando sólo en vender con mayor o menor rapidez (NAVARRO, TORRES y GARZÓN, 2011: 21 y 72).

Junto a la metáfora, los procesos de eufemización permiten que la percepción de los efectos de la crisis se diluya, recontextualizando sus efectos, mitigándolos o reconstruyéndolos en otra dirección. Funciona también como una figura de ocultación y enmascaramiento de la realidad. Los organismos de poder prefieren no referirse a unidades léxicas consideradas tabúes, empleando otras sustitutivas que organizan los nuevos campos semánticos del orden socioeconómicos: *ayudas a los bancos/ estabilización del sistema financiero, empobrecimiento/ pérdida de poder adquisitivo/ desindexación, falta de liquidez/ falta de viabilidad financiera, fuga de cerebros/ movilidad exterior/ impulso aventurero, impuestos a los de siempre/ impacto asimétrico de la crisis, mercados/ élite financiera/ capitalismo financiero o especulativo, minitrabajo o minijob/ empleo precario, participaciones preferentes/ instrumentos híbridos de capital, privatización/ externalización, problemas/ retos, rebaja salarial/ devaluación competitiva, recesión/ crecimiento negativo o decrecimiento, recortes/ reformas estructurales para atajar el déficit público, regulación de empleo/ reducción de plantilla o despidos, repago/ copago, sacrificios/ esfuerzos, subidas de impuestos/ cambios en la ponderación fiscal o gravamen complementario o recargo temporal de la solidaridad o modulación del esfuerzo fiscal o novedad tributaria, subida de precios/ reajuste de precios, suspensión de pagos/ expedientes de regulación de empleo.*

La crisis ha permitido que otro vocabulario semitécnico o general se incorpore al entramado discursivo de la propaganda mediática. A veces, no resulta fácil distinguirlo del puramente técnico. Quizá el caso más emblemático es el término *austeridad*. Su condición de nombre abstracto le ha permitido traspasar el valor de “mortificación” que provoca la crisis económica en muchos sectores sociales.

En general, es un buen ejercicio didáctico multinivel sobre el léxico especializado intentar establecer categorías en relación al *continuum* técnico/ semitécnico/ general, para tratar de delimitar con claridad lo monorreferencial, lo interdisciplinario y lo referencial/ relacional, que suelen ser los rasgos básicos de ese *continuum*. A este respecto seguramente, tendríamos dudas en situar en un punto de ese continuum unidades léxicas tan habituales como *agencia de calificación*, *banco malo*, *cláusulas suelo*, *quitas*, *solvenia crediticia*, *primas millonarias*, *productos tóxicos* o *acciones preferentes*.

4. METÁFORAS NEOLIBERALES

La presencia de metáforas en el discurso económico tiene que ver con la conceptualización de la naturaleza ideológica de los hechos económicos. La economía es una ciencia que emplea metáforas para facilitar la comprensión de hechos y procesos. Las metáforas como facilitadores semánticos y pragmáticos contienen un papel ideológico (FAIRCLOUGH, 1989 y 1992; DIRVEN y FRANK, 2001; MUSSOLF, 2004; HERRERA and WHITE, 2000, 2002 y 2005), que se hacen muy evidente en el discurso de los medios de comunicación. Como ha señalado RICHARDT (2003: 281), el periodismo económico sirve al propósito de informar sobre los procesos económicos en marcha pero también “vende” una visión del mundo determinada, que de este modo sirve como mecanismo de sugestión y manipulación. En muchos casos, las metáforas simplifican la realidad, al escoger, ordenar y presentar la información de un modo determinado. Esos procesos formulativos reducen la complejidad de los procesos económicos –de una crisis económica–, ya que las metáforas tienden a focalizar ciertos aspectos y a ocultar otros (CUBO DE SEVERINO y otros, 2001: 219).

LAKOFF y JOHNSON (1980) entendieron que las metáforas están en el origen de muchos cambios culturales. La metáfora de “el tiempo es dinero” es propia de las culturas occidentales y no, por ejemplo, de la cultura norfinlandesa Saami, para quienes “el tiempo es naturaleza”, porque su organización de la vida se relaciona con el ecosistema. Las metáforas conceptualizan el mundo, de modo que suponen un mecanismo de comprensión del mismo y de aceptación de los modelos sociopolíticos. Conceptualizar el tiempo en formato económico –como dinero– supone perpetuar y mantener de alguna forma el sistema neoliberal que fue capaz de crear esa metáfora.

La crisis económica ha conseguido popularizar muchas metáforas en el discurso diario, a veces sin reparar en el modo cómo se introducen en él y como se “mueren” lingüísticamente hasta convertirse en discurso literal (*tener tiempo*, *perder tiempo*, *desperdiciar tiempo*). Las metáforas relacionadas con el “léxico de la crisis” están intencionalmente construidas con uso retórico-político, con la intención de crear marcos políticos y económicos de los que no se puede salir.

Las metáforas funcionan como una forma de conocimiento en base a criterios analógicos, que se aproximan de un modo más o menos evidente a la realidad, y que sirven en ciertos casos para explicar cuestiones ciertamente abstractas. En algunos casos, las metáforas se apoyan en su carácter visual; en otros, prefieren la simpleza cognitiva.

Algunas metáforas se denominan *orientacionales*, como el caso de la expresión *prima de riesgo* o la unidad léxica *intereses*. Se llaman así porque implican una orientación, de modo

que se espera que el nivel que indica el contenido de tales expresiones se sitúe en las zonas bajas de la escala antes de que lo haga en las zonas altas. Cuando ocurre este último caso, ocupa lugares preeminentes en los textos mediáticos.

Las metáforas estructurales asocian realidades relativamente complejas. Al considerar que la economía funciona como un organismo vivo y que puede enfermar, la crisis se contempla como una enfermedad. Las secuencias textuales se estructuran alrededor de enunciaciones como *la crisis es una enfermedad* o *las lacras del sistema económico* o *diagnóstico de la crisis* o *más liberalización como cura para salvar el capitalismo*.

Las metáforas pueden ser también ontológicas, de modo que corporeizan esquemas mentales básicos de los que tenemos una experiencia. La crisis se entiende como un espacio cerrado (*el gobierno no saca al país de la crisis, el corralito español*²⁸).

Existen metáforas constitutivas de los textos económicos, que suelen emplear los medios de comunicación de modo constante porque “crean marcos de opinión conscientes o no”, pero sobre todo porque crean “marcos de interpretación”. Algunas metáforas estructurales se han repetido hasta la saciedad durante los últimos años con el fin de igualar los rasgos de la economía a los de un ser humano, que sufre una crisis o enfermedad, de modo que puede resultar conveniente *sanear la economía* o *inyectar fondos*; sentirse preocupado por *la parálisis de los mercados*; o alegrarse de *la recuperación del mercado financiero*, con *el contagio a los mercados españoles*, etc.

Relacionar metafóricamente la economía con la salud mental es un mecanismo asociativo muy cercano y próximo al usuario común. Es el caso en metáforas como *la preocupación de los mercados*, *la depresión económica*, *nervios en las bolsas*, *la economía es vulnerable a los vaivenes financieros*, *la bolsa teme una subida de los tipos de interés*, etc. Estas metáforas revelan un uso retórico político predominante como explicación de la crisis, con la intención de crear marcos que formulen los tópicos discursivos de forma muy delimitada. LAKOFF (2004: XV) considera que los marcos son además de una estrategia retórica un mecanismo para producir cambios sociales. No podemos evitar los marcos, que forman parte del inconsciente cognitivo, como estructuras en el cerebro que no cuentan con acceso consciente, pero que condicionan nuestra forma de razonar y nuestro sentido común. El lenguaje nos permite conocer marcos, ya que las unidades léxicas se definen en relación a marcos conceptuales. Al emplear una de ellas, se activa un marco o una colección de marcos en nuestro cerebro. De este modo, reformular un marco es cambiar el modo en que las personas contemplan el mundo, es modificar “el sentido común”. Los nuevos discursos requieren la activación de nuevos marcos. Pensar de modo diferente requiere un discurso distinto.

El marco de la “inevitabilidad” de la crisis económica asocia los problemas económicos con “fuerzas o desastres naturales”, de modo que sirven para enmarcar expresiones metafóricas como *tsunami financiero*, *tormenta financiera*, *terremoto en las bolsas* o *la sacudida de las bolsas*.

En muchos casos, el marco que se crea se relaciona con la dimensión física (*la caída o la subida de los mercados*, *el derrumbe las bolsas*). En otros, cuando la experiencia física es la que marca la conceptualización metafórica suele cruzar a varias culturas (*el crack financiero*, *la Gran Crisis*). En tales dimensiones físicas, asociadas a experiencias, lo que está “arriba” suele ser positivo, mientras que lo que está “abajo” se ve como negativo.

²⁸ *Corralito* con el sentido de “espacio cerrado”.

Muchas metáforas de la crisis económica se han asociado a elementos naturales como el gas (*la presión de los mercados, la volatilidad de los mercados, la evaporación de beneficios*) o el agua (*la nueva zambullida de los mercados, ahogados por la crisis, la tabla de salvación de la crisis, el naufragio financiero*).

Aunque las metáforas forman parte del discurso cotidiano, las que suelen imponerse son las que usan las élites políticas y económicas, especialmente si tal coerción supone marcar líneas de control político y económico. Los científicos denominan *especies invasivas* –con una metáfora asociada al mundo de la guerra– para referirse a las especies no nativas, agresivas, invasoras y capaces de desplazar a las nativas. Tal metáfora modela el marco de la explicación, de modo que todo el mundo comprende lo dañino de sus cualidades. Es el marco empleado por el financiero Warren Buffet al crear la metáfora compleja *armas financieras de destrucción masiva*, sobre un modelo asociado al mundo de la guerra:

Se trata de unos productos financieros muy sofisticados que se asimilan a los seguros pero que en realidad no lo son porque se establecen sobre algo que no es propiedad del asegurado y por eso producen resultados catastróficos: si por ejemplo alguien va a cobrar mediante este seguro en caso de que arda la casa del vecino, no sólo no le va a importar que arda sino que incluso puede interesarle hacer lo posible para que se incendie cuanto antes (NAVARRO, TORRES y GARZÓN, 2011: 70).

Sobre ese modelo asociado al mundo de la guerra o de la violencia ciega, los medios de difusión antineoliberales han creado metáforas sobre una base retórica similar, como *terrorismo financiero* o *crímenes económicos contra la humanidad*:

Así, muchos países, empezando por el todopoderoso Estados Unidos, tienen ahora, además de los problemas originales que dieron lugar a la crisis, otros muy graves como resultado de la deuda que han generado. En el momento de escribir estas líneas algunos, como Grecia, están siendo literalmente saqueados y han tenido que poner a la venta sus riquezas más preciadas; otros, como Irlanda y Portugal, han sido intervenidos, y España o Italia se encuentran bajo la amenaza y la extorsión constantes de los "mercados", sufriendo lo que nada más y nada menos que el presidente de la Junta de Andalucía calificó hace unos meses como "terrorismo financiero". (NAVARRO, TORRES y GARZÓN, 2011: 19 y 69)

Situaciones como las que ha generado la crisis económica han hecho que se empiece a hablar de *crímenes económicos contra la humanidad*. El concepto no es nuevo. Ya en los años 1950 el economista neoclásico y premio Nobel Gary Becker introdujo su "teoría del crimen" a nivel microeconómico (BENERÍA y SARASÚA, 2011).

En cualquier caso, como el lenguaje funciona como el primer estadio de dominio ideológico y la ideología es el primer mecanismo capaz de producir consentimiento, estas expresiones antineoliberales como *crímenes económicos contra la humanidad* o *armas de destrucción financiera* son claramente minoritarias en el discurso dominante. Los potentes medios de comunicación de las políticas económicas neoliberales impiden que estas expresiones calen socialmente. El proyecto neoliberal tiene muy claro que las metáforas juegan un papel básico en el proceso cognitivo de exponer las relaciones entre un dominio-fuente (la guerra, la salud, un organismo enfermo) y un dominio-objetivo (la crisis económica). El objetivo (la crisis) se describe siempre en términos de la fuente (la guerra, un desastre natural, la salud de un organismo, etc.). Las expresiones metafóricas muestran una tendencia –una estrategia discursiva– a través de expresiones lingüísticas convencionales que resultan coherentes con el dominio-fuente. Como señalan LAKOFF y TURNER (1989: 203), las

metáforas no son expresiones lingüísticas, sino una forma de poner en relación un dominio conceptual con otro. Estas metáforas se ven condicionadas por hechos sociales no lingüísticos, de modo que reflejan la sociedad y la cultura en la que se emplean, porque la relación entre el lenguaje y la sociedad es una relación dialéctica interna (FAIRCLOUGH, 1989: 22-23). Si el modelo social neoliberal es el predominante, los fenómenos lingüísticos estarán condicionados por ese modelo.

Las metáforas explicativas de la crisis económica están conformadas por esquemas culturales específicos. El neoliberalismo no es sólo un modelo económico sino un sistema globalizador, que abarca también los hechos culturales y los procesos de conceptualización, que están absolutamente condicionadas por la ideología neoliberal. La conceptualización y la plasmación lingüística de las metáforas dentro del modelo neoliberal resultan coherentes con la ideología del propio sistema. Interesa no sólo la determinación social del uso del lenguaje, sino la determinación lingüística de la sociedad (FAIRCLOUGH, 1989: 19). Las conexiones entre el lenguaje, el poder económico y la ideología neoliberal suelen ocultarse en metáforas que tienden a estabilizarse y normalizarse. La metáfora *flexiseguridad* refleja un modelo de relación laboral que no se corresponde con su verdadero significado social y cultural. En el modelo danés, el empresario puede despedir con facilidad, pero también los trabajadores cuentan con una oferta de trabajo con servicios de formación incluidos (NAVARRO, TORRES y GARZÓN, 2011: 96). Ese no es el caso español.

5. EL DISCURSO DE LAS AGENCIAS DE CALIFICACIÓN

Una de las características del discurso de las agencias de calificación es su carácter interdisciplinar, de modo que recurren al componente científico “duro” (léxico financiero, comercial, etc.) o al “blando” (ciencias sociales, políticas, etc.) en función de las disponibilidades discursivas.

Los informes de la agencia de calificación Moody's reflejan la mayor o menor formalización técnica de sus discursos evaluativos sobre los organismos objeto de calificación. En un informe realizado sobre cinco comunidades autónomas españolas²⁹, los términos generales (*fragilidad, perspectivas negativas*) se connotan con valor especializado, ayudados además por la presencia del xenismo *rating*, término especializado pero comunicativamente asumible por un lector semiespecializado –y con un valor connotado mayor a *calificación*–, y por el valor reiterativo del carácter multidimensional del término *perspectivas*: “La revisión para bajada del rating del soberano español refleja la fragilidad de las perspectivas de recuperación económica del país medio plazo; este factor es capturado en las perspectivas negativas asignadas a todas las comunidades autónomas.”

En muchos de los discursos especializados de carácter evaluativo emitidos por las agencias de calificación se incorpora lo que podríamos llamar una especie de semántica “coactiva”, con expresiones lingüísticas que fomentan la dificultad de los procesos o de las evoluciones (*será difícil*), y con repeticiones que introducen esa significación puramente negativa (*deterioro*).

Las medidas de rating adoptadas hoy ponen de manifiesto las previsiones de Moody's en el duradero deterioro de los estados financieros de las comunidades autónomas. Dado el ritmo y la magnitud de este deterioro, la situación presupuestaria relativa de estas comunidades se está debilitando respecto a la de sus homólogos internacionales. La caída significativa de los ingresos fiscales prevista en 2010-2011 tendrá un impacto recurrente en sus déficits financieros de los próximos años. A nuestro juicio, será difícil corregir esta tendencia, así

²⁹ Las referencias de los informes en <http://www.moody.com/research/Moodys-rebaja-la-calificacin-de-cinco-comunidades-autnomas-espaolas-las--PR_201767?lang=es&cy=spa>

como el consiguiente rápido recurso a la deuda, dada la débil previsión de crecimiento económico para los próximos años.

Los informes de las agencias de calificación se difunden a través de los medios de comunicación (*según la hipótesis principal de Moody's*). Emplea la terminología originaria del informe (*deuda, subida de la ratio, eficiencia, medidas de ahorro, nuevas medidas de rating*) y se cuidan de repetir ciertos elementos claves, como la voz del enunciador (*Moody's*), que dota de autoridad a los datos y a los argumentos, y los verbos de proceso y relacionales (*aumentar, provocar*) y los modalizadores (*evaluar, vigilar, ayudar*):

Según la hipótesis principal de Moody's, las comunidades españolas calificadas aumentarán sus niveles de deuda en 2010 y en 2011, lo que provocará una subida del ratio medio de deuda sobre ingresos corrientes hasta situarlo cerca del 100% en 2011 (a finales de 2008 se situaba en el 54%). Para evaluar la eficiencia de las medidas de ahorro, Moody's vigilará la ejecución de los presupuestos autonómicos de 2010 y los proyectos de presupuestos para 2011 que se publicarán a finales de año; esto nos ayudará a valorar si es necesario tomar nuevas medidas de rating.

La construcción retórica de los informes de las agencias de calificación se sustenta en estrategias lingüísticas que reiteran una disposición fuerte (*decisiones, medidas importantes*) a la hora de incidir en los intereses del neoliberalismo (*recortes salariales y algunas medidas en el sector sanitario, reducción del déficit*). Las unidades léxicas reflejan marcas connotativas de control (*intensificar su vigilancia, autorizar planes de endeudamiento a largo plazo, límites de déficit, cumplimientos de objetivos de déficit*) siempre en relación con medidas económicas inciertas (*dependerá del repunte de la recaudación fiscal, dependerá de la eficiencia de los planes de recorte de gasto*). Así mismo, la presencia de marcas lingüísticas de futuro (*perspectivas, próximos años*) sirve para incidir en la incertidumbre del "escenario" (*un escenario muy incierto*):

Las decisiones del gobierno central de poner en marcha medidas importantes para reducir los déficits públicos (como recortes salariales y algunas medidas en el sector sanitario) también se aplicarán a las comunidades autónomas, lo que les ayudará a alcanzar en su conjunto el objetivo de reducción del déficit en 11.000 millones de euros entre 2010 y 2011. Además, a fin de intensificar su vigilancia, el gobierno central autorizará los planes de endeudamiento a largo plazo de las comunidades en concordancia con los límites de déficit. Moody's cree que el cumplimiento de esos objetivos de déficit dependerá, en gran medida, del repunte de la recaudación fiscal en 2010-2011, un escenario muy incierto a la vista de las débiles perspectivas económicas para los próximos años; también dependerá de la eficiencia de los planes de recorte de gasto que han emprendido muchas comunidades autónomas últimamente.

La construcción de las calificaciones o los cambios de *rating* presenta una retórica más asertiva, con el predominio de estructuras nominalizadas, con una marcada presencia de elementos negativos (*deterioro, negativa, déficit, desequilibrios presupuestarios*), de elementos coactivos (*perspectiva, rebaja, futuros análisis de solvencia, presiones financieras, medidas para abordar*) y de muchos datos numéricos precisos que permiten situarla la argumentación dentro del paradigma de la autoridad:

COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Rebaja de Aa1 a Aa2 de rating de emisor a largo plazo; la perspectiva sigue siendo negativa. La rebaja obedece al deterioro de la ejecución del presupuesto corriente de esta autonomía previsto para 2010. Madrid es la

única autonomía que ha cumplido con el objetivo de déficit sobre PIB en 2009. Se prevé que su ahorro bruto medido en relación con sus ingresos corrientes se sitúe en el -1% en 2010 y que su déficit financiero esté en torno al 9% (6% en 2009). Esto, a su vez, generará un rápido aumento de la ratio de deuda neta directa e indirecta sobre ingresos corrientes hasta el 80%, desde el 68% estimado para 2009. En los futuros análisis de solvencia de Madrid, Moody's tendrá en cuenta la persistencia de las presiones financieras, así como, la celeridad con que se adopten medidas para abordar los actuales desequilibrios presupuestarios.

Los informes de las agencias de calificación adquieren un sentido performativo de modo que "actúan", modificando las calificaciones de los organismos o de las instituciones evaluadas. Las secuencias lingüísticas asumen una retórica de 'calificación' o 'valoración' (de Aa1/negativo a Aa2/negativo, confirmación de los rating, cambio de perspectiva de estable a negativa, etc.), de modo que se nominalizan al máximo al desaparecer cualquier forma verbal que pueda introducir atisbo de modalizaciones o de procesos relacionales:

Las últimas acciones de rating realizadas por Moody's para las cinco regiones son las siguientes:

- Castilla-La Mancha: rebaja de los ratings de emisor y deuda a largo plazo de Aa1/negativo a Aa2/negativo el 17 de diciembre de 2009.
- Castilla y León: confirmación de los ratings Aa1 de emisor y deuda a largo plazo; cambio de perspectiva de estable a negativa el 17 de diciembre de 2009.
- Extremadura: confirmación de rating Aa1 de emisor a largo plazo; cambio de perspectiva de estable a negativa el 17 de diciembre de 2009.
- Madrid: confirmación de rating Aa1 de emisor a largo plazo; cambio de perspectiva de estable a negativa el 31 de julio de 2009.
- Murcia: confirmación de rating Aa1 de emisor a largo plazo; cambio de perspectiva de estable a negativa el 31 de julio de 2009.

Tales calificaciones se construyen con una estructura argumentativa de autoridad, de modo que los informes descubren el uso de las metodologías supuestamente empleadas, así como la forma de acceder a todas ellas o a todas las que posiblemente se podrían haber usado:

Las principales metodologías utilizadas en el rating de las comunidades autónomas españolas son "Regional and Local Governments Outside the US" y "The Application of Joint-Default Analysis to Regional and Local Governments", publicadas respectivamente en Mayo de 2008 y en Diciembre de 2008, y que pueden consultarse en www.moody.com, en el subdirectorio de Rating Methodologies, en la pestaña Research & Ratings. En el subdirectorio Rating Methodologies de la web de Moody's también se incluyen otras metodologías y factores que pueden haberse tenido en cuenta en el proceso de calificación de estos emisores.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTIN, J. (1962): *How to do things with words*, Oxford University Press. Cito por la edición española: *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona. Paidós, 1990.

BASCONES, L.M. (1996): "La otra mano invisible: discurso económico y control social", *Política y Sociedad*, 21, p. 57-72.

BENERÍA, L., SARASÚA, C. (2011): "Crímenes económicos contra la humanidad", *El País*, 29 de marzo.

BOURDIEU, P. (1990): "A reasoned utopia and economic fatalism", *New Left Review* 227, p. 25-30.

CABRÉ, M.T., BACH, C., TEBÉ, C. (2008). "Literalidad y dinamicidad en el discurso económico", en *VI Simposio Internacional de Terminología* (9-12 de Julio de 2007), Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.

CHOULIARAKI, L., FAIRCLOUGH, N. (1999): *Discourse in Late Modernity*. Edinburgh University Press.

COMAS PARRA, M.A. (2013). "El EEES, identidad y competitividad Europea. Principios fundamentales e interpretación de las principales autoridades", *Revista de Docencia Universitaria*, 11, nº 1.

CUBO DE SEVERINO y cols. (2001). "Globalisation for beginners in Argentina: A cognitive approach", en Dirven, R. and R. Frank (eds.) *Language and Ideology Vol. II: Descriptive Cognitive Approaches*. Amsterdam: John Benjamins, p. 215-233.

DIRVEN, R., FRANK, R., (eds.) (2001). *Language and Ideology Vol. II: Descriptive Cognitive Approaches*. Amsterdam: John Benjamins.

FAIRCLOUGH, N. (1989): *Language and power*. London and New York, Longman.

FAIRCLOUGH, N. (1992): *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

FAIRCLOUGH, N. (2000). "Representaciones del cambio en el discurso neoliberal", *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 16: p. 13-35.

FAIRCLOUGH, N. (2000a). «"Discourse social theory and social research: the discourse of welfare reform", *Journal of Sociolinguistics*, 4.

FOUCAULT, M. (2004): *Naissance de la biopolitique*. París, Seuil/Gallimard, 2004. Cito por la edición española: *Nacimiento de la biopolítica*. Curso en el Collège de France (1978-1979), Fondo de Cultura Económica, 2007.

HERRERA, H., WHITE, M., (2000). "Cognitive linguistics and the language learning process. A case from economics". *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense* 8, p. 55-78.

HERRERA, H., WHITE, M., (2002). "Business is war or the language of takeovers", en Forés, M., J. M. Molina and L. Pérez. *Pragmática y Análisis del Discurso. Panorama Actual de la Lingüística Aplicada: Conocimiento, Procesamiento y Uso del Lenguaje*. Vol. 1. Logroño: Universidad de la Rioja, p. 231-239.

HERRERA, H. and WHITE, M. (2005). "Metaphor and ideology in the press coverage of telecom corporate consolidations", en Dirven, R., R. Frank and M. Pütz. *Cognitive Models in Language and Thought: Ideologies, Metaphors and Meanings*. Berlin: Mouton de Gruyter, p. 277-323.

JUAN, A., URÍA, F., BARRÓN, I., (2013): *Anatomía de una crisis*. Cómo la mala gestión y la injerencia política cambiaron la vida de todos y provocaron el rescate financiero, Editorial Deusto, 2013.

LAKOFF, G., JOHNSON, M. (1980): *Metaphors We Live By*. Cito por la edición española, *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra, 2001.

LAKOFF, G., TURNER, M. (1989): *More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: The University of Chicago Press, 1989.

LAKOFF, G. (2004): *Don't Think of an Elephant! Know Your Values and Frame the Debate: The Essential Guide for Progressives*. White River Junction: Chelsea Green Publishing. Cito por la edición española, *No pienses en un elefante*. Madrid, Editorial Complutense, 2011.

LAVAL, Ch., DARDOT, P. (2009): *La nouvelle raison du monde*. Paris: Éditions La Découverte. Cito por la edición española, Barcelona, Gedisa, 2013.

McCLOSKEY, D. N. (1990): *La retórica de la economía*. Madrid, Alianza Editorial.

MUSSOLF, A. (2004): *Metaphor and Political Discourse. Analogic Reasoning in Debates about Europe*. New York: Palgrave.

NAVARRO, V., TORRES LÓPEZ, J., GARZÓN, A., (2011): *Hay alternativas. Propuestas para crear empleo y bienestar social en España*. Madrid, Sequitur.

NEGRO ALOUSQUE, I. (2011). "Metaphor and ideology in the business press: the case of the Endesa takeover", *Miscelánea: A Journal of English and American Studies*, 43, p. 73-85.

RICHARDT, S. (2003). "Metaphors in expert and common-sense reasoning", en Zelinsky- 85 Wibbelt, C. (ed.) *Text, Context, Concepts*. Berlin: Mouton de Gruyter: p. 243-296.

VON VALLWITZ, G. (2013): *Ulises y la comadreja*. Acantilado.

XI ENCUESTRO INTERNACIONAL
«El léxico en español de especialidad»
Grupo de Estudio e Investigación en Español de Especialidad
20-22 de junio de 2013
Unidad de investigación « Lingüística y Didáctica de Lenguas »
Universidad de Rennes II
Francia

Rafael RODRÍGUEZ MARÍN: “El Diccionario de la Real Academia de Ingeniería de España. Etapas en el proceso de su elaboración”

Real Academia de Ingeniería, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
 rmarin@deing.es / rmarin@flog.uned.es

Resumen: La elaboración del Diccionario de la Real Academia de Ingeniería se planteó en seis etapas sucesivas, de las que están cumplidas las cinco primeras. 1) Los contenidos del repertorio se repartieron en siete áreas, cada una de ellas encomendada a uno o más directores. Las áreas se dividieron en varios campos de trabajo. 2) Para cada uno de los campos se trazó un sistema de conceptos que permitió cubrir el ámbito léxico correspondiente. 3) El acopio de materiales se organizó a través de dos corpus: uno dedicado a las obras de referencia y otro a recopilar textos de las distintas especialidades. 4) Se redactó después una *planta* lexicográfica. 5) Se llevaron a cabo dos consultas generales a los expertos sobre ese mismo material. 6) Queda por llevar a cabo el tratamiento lexicográfico de los datos obtenidos y la publicación de los resultados.

Palabras clave: Lengua de especialidad. Ingeniería. Lexicografía. Terminología. Diccionario.

Résumé : L'élaboration du *Diccionario de la Real Academia de Ingeniería* a été conçue en six étapes successives dont les cinq premières ont été réalisées. 1) Les contenus du répertoire ont été répartis en sept domaines, chaque domaine ayant été confié à un ou plusieurs directeurs. Les domaines ont été divisés en plusieurs champs de travail. 2) Pour chaque champ de travail, il a été défini un système de concepts qui a permis de couvrir le domaine lexical correspondant. 3) Les matériaux recueillis ont été répartis en deux corpus : l'un consacré aux travaux de référence, et l'autre à la compilation de textes de différentes spécialités. 4) Une grille lexicographique a été élaborée. 5) Deux consultations générales ont été menées auprès des experts concernant ces mêmes matériaux. 6) Restent à réaliser le traitement lexicographique des données obtenues ainsi que la publication des résultats.

Mots clés : Langue de spécialité, Ingénierie, Lexicographie, Terminologie, Dictionnaire.

1. LA LEXICOGRAFÍA INSTITUCIONAL

El Diccionario proyectado por la Real Academia de Ingeniería es un ejemplo de lo que se ha dado en llamar (siguiendo la terminología de Bernard QUEMADA: 1998) *lexicografía institucional*, en su mayor parte fruto del trabajo de las Academias europeas. La Accademia della Crusca, creada en Florencia en 1583, fue la pionera, con su *Vocabolario degli accademici della Crusca* (1612)³⁰. Le siguió, ahora bajo los auspicios de la casa real, la Académie française, fundada en 1635 y autora del *Dictionnaire* publicado por primera vez en 1694³¹. De la fundación de la Real Academia Española (1713) se cumplen ahora 300 años. En poco tiempo, sus miembros redactaron uno de los mejores ejemplos de repertorios de

³⁰ La quinta edición de la obra se comenzó a publicar en 1863. Puede verse una reproducción actual en Accademia della Crusca (2008).

³¹ La octava y última edición completa se publicó entre 1932 y 1935. En 1992 se comenzó a imprimir la novena edición, aún no terminada.

lengua, el llamado *Diccionario de autoridades* (1726-1739), del que deriva, a partir de 1780, el *Diccionario de la Real Academia Española*³².

El ejemplo de la corporación instaurada en Madrid fue seguido por los países en los que se habla la lengua española, donde se fundaron estas instituciones:

- 1871: Academia Colombiana
- 1874: Academia Ecuatoriana
- 1875: Academia Mexicana
- 1876: Academia Salvadoreña
- 1883: Academia Venezolana
- 1885: Academia Chilena
- 1887: Academia Peruana
- 1887: Academia Guatemalteca
- 1923: Academia Costarricense
- 1924: Academia Filipina
- 1926: Academia Panameña
- 1926: Academia Cubana
- 1927: Academia Paraguaya
- 1927: Academia Dominicana
- 1927: Academia Boliviana
- 1928: Academia Nicaragüense
- 1931: Academia Argentina de Letras
- 1943: Academia Nacional de Letras del Uruguay
- 1949: Academia Hondureña
- 1955: Academia Puertorriqueña
- 1973: Academia Norteamericana

Todas ellas están actualmente agrupadas en la Asociación de Academias de la Lengua Española, fundada en 1951.

Impulsos parecidos a los antes vistos dieron lugar a la creación de Academias de Ciencias. La francesa se fundó en 1666, bajo el auspicio del ministro Colbert y con la colaboración de excepcionales científicos como Descartes, Pascal y Fermat. En España, la iniciativa cuajó mucho tiempo después, en 1847, con la fundación de la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. A ella le debemos el primer repertorio terminológico *institucional* español, el *Vocabulario Científico y Técnico*, cuya primera edición apareció en 1983³³.

Siguiendo, también esta vez, el modelo español, se fundaron en los países de habla española instituciones similares:

- 1860 (refundada en 1960): Academia Nacional de Ciencias de Bolivia
- 1861: Academia de Ciencias de Cuba
- 1869: Academia Nacional de Ciencias. Córdoba (Argentina)
- 1874: Academia Nacional de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (Argentina)
- 1917: Academia de Ciencias Físicas, Matemáticas y Naturales de Venezuela
- 1929: Academia Colombiana de Ciencias exactas, Físicas y Naturales
- 1935: Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires (Argentina)
- 1938: Academia Nacional de Ciencias del Perú
- 1945: Academia de Ciencias Médicas, Físicas y Naturales de Guatemala

³² Cuya última edición (la vigésima segunda) apareció en 2001.

³³ La tercera, última hasta ahora, apareció en 1996. Derivada de ella se ha publicado un *Diccionario esencial de las ciencias*, cuya segunda edición es de 2002.

1959: Academia Mexicana de Ciencias
1964: Academia Chilena de Ciencias
1974: Academia de Ciencias de la República Dominicana
1983: Academia Nacional de Ciencias de Honduras
1995: Academia Nacional de Ciencias (Costa Rica)
2006 (y 2010): Academia de Ciencias de Nicaragua
2009: Academia Nacional de Ciencias de la República Oriental del Uruguay

Dos organismos internacionales coordinan, en este caso, las labores de las corporaciones mencionadas: la Academia de Ciencias de América Latina (ACAL) y la Red Interamericana de Academias de Ciencias. International Network of Academies of Sciences (IANAS).

Llegamos, por fin, a la creación de las Academias que se ocupan de las disciplinas relacionadas con la Ingeniería. El camino lo abrió, en este caso, la Academia Nacional de Ingeniería, fundada en Argentina en 1970. Le siguieron, por orden cronológico:

- La Academia Nacional de Ingeniería del Uruguay, creada en 1965, pero cuya asamblea general de constitución se celebró en 1971.
- La Academia de Ingeniería de México, creada en 2002 por fusión de la Academia Mexicana de Ingeniería y la Academia Nacional de Ingeniería, fundadas ambas en 1972.
- La Academia Nacional de la Ingeniería y el Hábitat de Venezuela, fundada en 1998.

Antes de la creación de esta última corporación se fundó, en 1994, la Real Academia de Ingeniería española, primera de ámbito nacional creada durante el reinado de Juan Carlos I.

Como entidades que, de una u otra manera, engloban a estas (y otras) instituciones se encuentran el International Council of Academies of Engineering and Technological Sciences (CAETS) y el European Council of Academies of Applied Sciences, Technologies and Engineering (EuroCASE).

2. ETAPAS DEL PROYECTO DEL DICCIONARIO DE INGENIERÍA

Los Estatutos de la Real Academia de Ingeniería, registrados el año de su fundación, establecen, entre sus objetivos, la “Elaboración y mantenimiento de un lexicón en lengua castellana de términos relativos a la ingeniería” (Título I, artículo 3, epígrafe g). Sobre este texto se fundan, pues, todos los trabajos llevados a cabo a partir de la fecha indicada, coordinados desde el comienzo por el director académico del proyecto, Antonio Colino Martínez. La organización del trabajo, tal como ha venido haciéndose realidad, puede presentarse en seis etapas consecutivas.

2.1. Distribución del trabajo en áreas y campos

Durante esta etapa se definieron –además de un ámbito propio para los términos generales de la Ingeniería– siete *áreas generales* cuyo léxico iba a tener cabida en el Diccionario. Cada una de ellas, dirigida por uno o más representantes cualificados de su actividad (en principio, un individuo de número de la Real Academia de Ingeniería), repartió sus tareas en varios *campos*, de manera que el organigrama, en el momento en que se celebra este Encuentro, es el siguiente:

Área 1. Astronáutica, Náutica y Transportes. Comprende los siguientes campos:
Aeronáutica y Astronáutica
Automática y Robótica

Ingeniería Naval

Mecánica

Transportes intermodales

Son directores de los trabajos del área, en estos momentos, Jaime TORROJA MENÉNDEZ (miembro de la RAI) y Javier PÉREZ DE VARGAS.

Área 2. Agroforestal

Agronomía

Silvicultura

Director: José Alberto PARDOS CARRIÓN (miembro de la RAI)

Área 3. Construcción

Edificación

Obra Civil

Directores: José Luis ALMAZÁN, Eric IRIBARREN

Área 4. Telecomunicaciones

Electricidad y Electromagnetismo

Electrónica

Informática

Telecomunicaciones

Director: Manuel MÁRQUEZ BALÍN (miembro de la RAI)

Área 5. Seguridad y Defensa

Logística

Plataformas

Sistemas

Directores: Ricardo Torrón Durán (miembro de la RAI), José Manuel Sanjurjo Jul (miembro de la RAI), Antonio Díez Velasco

Área 6. Química y Energía

Química

Técnica Medioambiental

Técnicas Geomineras

Recursos y Minerales Energéticos

Tecnología energética

- Renovables

- Termotecnia

- Nuclear

- Eléctrica

Textil y papelera

Directores: José Luis DÍAZ FERNÁNDEZ (miembro de la RAI), Ignacio MANZANEDO

Área 7. Ingeniería Biomédica

Instrumental y Equipos

Prótesis e Implantes

Modelización, Simulación y Biomecánica

Biología y Química

Directora: María VALLET REGÍ (miembro de la RAI)

2.2. Elaboración de un sistema de conceptos para cada campo temático

Los responsables de cada una de las áreas, en contacto con los componentes del equipo lexicográfico entonces constituido, propusieron para cada uno de los ámbitos de su

incumbencia un *sistema de conceptos* que permitiera identificar el léxico que le es propio a partir del método de acopio de materiales que iba a definirse en la etapa siguiente.

Como ejemplo de los mapas conceptuales así definidos, puede proponerse el que le corresponde al área de *Astronáutica, Náutica y Transportes*, y dentro de él al campo de *Aeronáutica y Astronáutica*:

1. Ciencias básicas generales
 - 1.1. Matemáticas
 - 1.2. Física
 - 1.3. Química
2. Ciencias básicas de especial aplicación
 - 2.2. Mecánica de fluidos
 - 2.2. Termodinámica
 - 2.3. Aerotermodinámica
3. Ciencias básicas específicas
 - 3.1. Aerodinámica
 - 3.2. Mecánica del vuelo
 - 3.3. Mecánica espacial
4. Ciencias relativas a la propulsión
 - 4.1. Motores alternativos y hélices
 - 4.2. Turborreactores y turbohélices
 - 4.3. Estatorreactores y pulsorreactores
 - 4.4. Motores cohete
 - 4.5. Otros sistemas de propulsión
5. Ciencias relativas a materiales y estructuras
 - 5.1. Materiales de aplicación aeroespacial
 - 5.2. Mecánica de los materiales
 - 5.3. Estructuras aeroespaciales
6. Ciencias relativas a aeronaves y vehículos espaciales
 - 6.1. Aeronaves de alas fijas
 - 6.2. Aeronaves de alas giratorias
 - 6.3. Misiles y lanzadores
 - 6.4. Estaciones y vehículos espaciales
 - 6.5. Aeronaves más ligeras que el aire
 - 6.6. Otros tipos de aeronaves
7. Ciencias relativas a navegación, transporte e infraestructuras
 - 7.1. Navegación aérea y espacial
 - 7.2. Transporte aéreo y espacial
 - 7.3. Aeropuertos, helipuertos e hidropuertos
 - 7.4. Bases de lanzamiento de vehículos espaciales
 - 7.5. Instalaciones aeroportuarias
8. Ciencias relativas a la defensa aeroespacial
 - 8.1. Armamento aéreo y espacial
 - 8.2. Sistemas de protección y defensa
 - 8.3. Sistemas de información y gestión

2.3. Acopio de materiales

Cualquier proyecto lexicográfico –y en especial si se centra en la terminología³⁴– que se conciba en nuestros días debe partir de unas bases documentales exhaustivas, que se

³⁴ V., entre otras muchas posibles referencias, las clásicas de M.^a Teresa Cabré Castellví (1993) y Rodolfo Alpizar Castillo (1993).

organicen de acuerdo con los principios generales de la llamada *lingüística de corpus*³⁵. La aplicación de esta disciplina, que define los principios metodológicos y prácticos de la recopilación de datos lingüísticos útiles para investigaciones posteriores, permitió al equipo lexicográfico, coordinado en aquel momento por Josefa GÓMEZ DE ENTERRÍA, constituir dos repertorios:

A) Un *corpus de obras de referencia*, en el que se iban a incluir todas aquellas obras, y en particular todos aquellos repertorios léxicos (diccionarios, vocabularios, glosarios, catálogos, sistemas de normas, etc. –impresos o en formato electrónico–) que pudieran localizarse sobre el contenido de cada uno de los campos definidos.

B) En el momento de preparar esta exposición, el corpus de obras de referencia del Diccionario de Ingeniería contiene 1581 títulos, repartidos de acuerdo con estas cifras representadas gráficamente (gráfico 1):

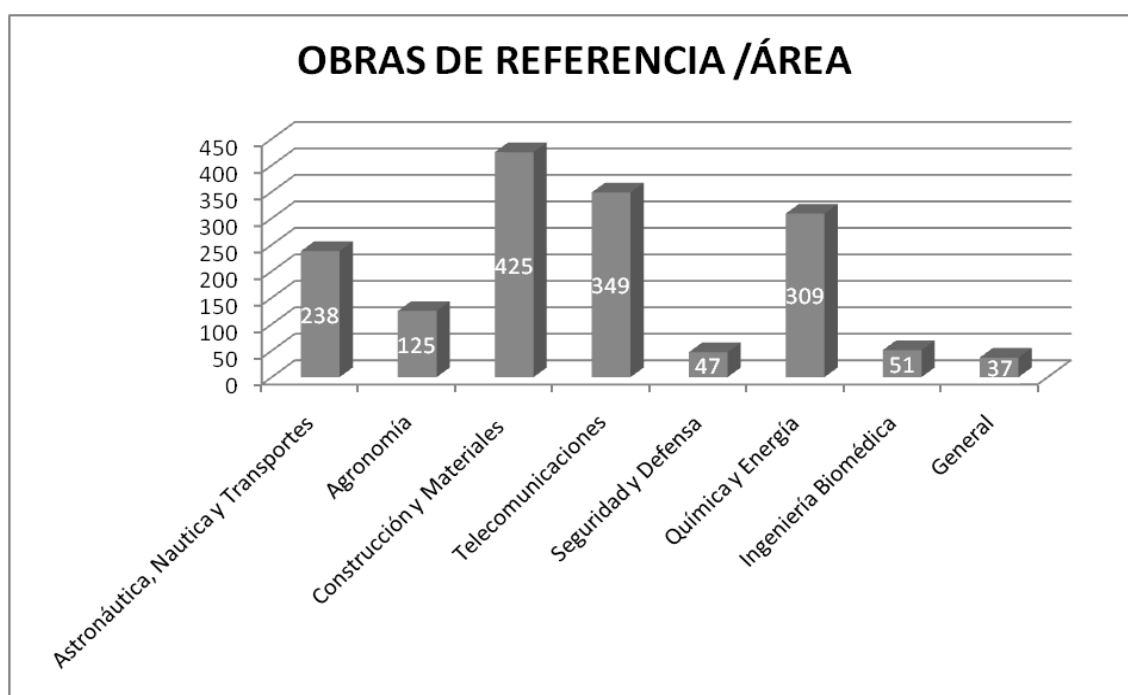


Gráfico 1. Obras de referencia del Diccionario de Ingeniería

Entre estos repertorios parece oportuno destacar aquellos que abarcan un campo de estudio más extenso en el ámbito general de la ingeniería.

Repertorios impresos

- *McGraw-Hill Dictionary of Scientific and Technical Terms* (6.^a ed., 2003)³⁶. (Anunciada la 7.^a ed. para 2015). Y, derivado de él, *The McGraw-Hill Dictionary of Engineering* (2.^a ed., 2003). Existe una versión española confeccionada a partir de la primera edición del original: *Diccionario de términos científicos y técnicos*, 5 vols. (1981).

- José M.^a Martínez Val (Ed.): *Diccionario enciclopédico de tecnología*, 2 vols. (2001).

³⁵ Sobre la que existe también una abundantísima producción bibliográfica. V., entre las obras clásicas, John Sinclair (1991). Y entre los manuales recientes, Giovanni Parodi (2010).

³⁶ V. referencias completas al final.

Repertorios en línea

- *TERMIUM Plus* (Canada). Inglés – francés – español.
- *InterActive Terminology of Europe* (Unión Europea). 23 lenguas de la UE + latín.
- *Terminesp* (España).

C) Un *corpus textual*, en el que se alojarían todas aquellas obras (monografías, tesis doctorales, artículos de revistas especializadas, obras de divulgación, etc. —de nuevo en formato impreso o electrónico—) accesibles para el equipo de lexicógrafos encargado del proyecto.

En el momento actual, este corpus contiene un total de 112.196.317 palabras, que se reparten de esta manera (gráfico 2):

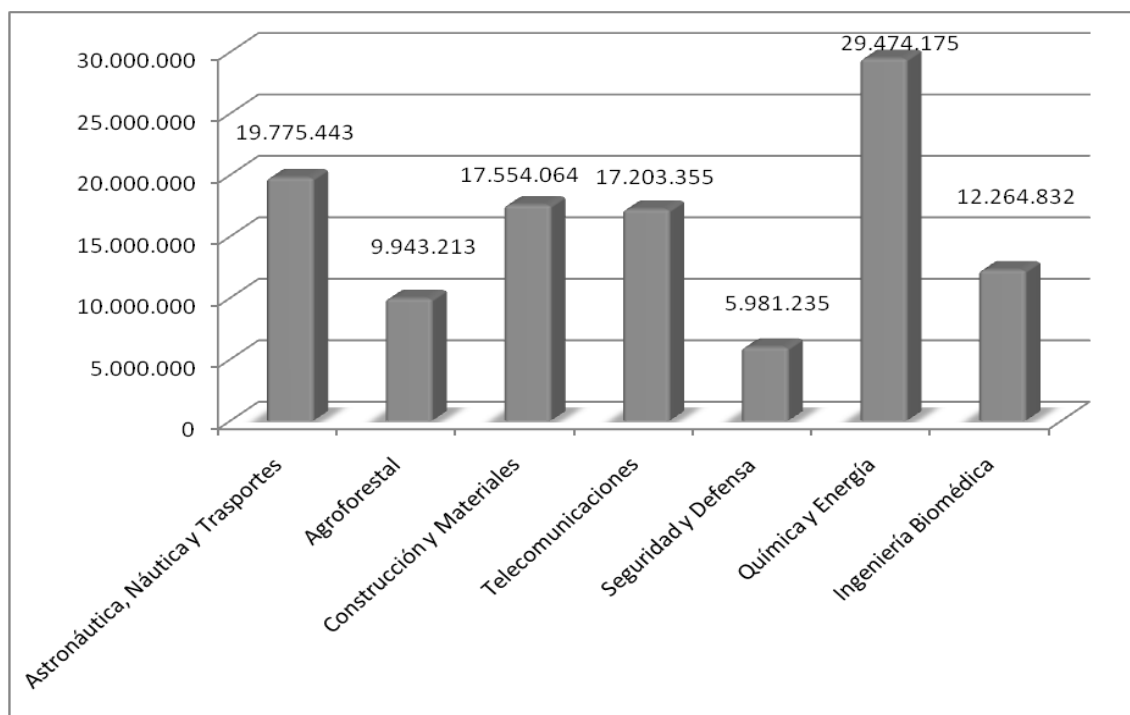


Gráfico 2. Distribución de las palabras del corpus

Este corpus se analizó con una herramienta comercial creada para tal propósito, *MultiTerm Extract*, que permitió localizar en los textos analizados los usos de especialidad que se buscaban.

2.4. Redacción de la planta del Diccionario

Es el primer trabajo del que se ocupó el redactor de estas líneas a partir del momento, en mayo de 2009, en que se incorporó al proyecto como director lexicográfico del Diccionario.

Se trata de un documento, de nuevo imprescindible para la elaboración de un repertorio como el proyectado, en que se fijan los criterios lexicográficos sobre los que se va a trabajar. La *planta* del Diccionario de la Real Academia de Ingeniería, cuya elaboración duró seis meses, alberga consideraciones y dicta normas sobre muy diferentes aspectos, como puede observarse en el *índice* del trabajo:

- I. CARACTERÍSTICAS DEL DICCIONARIO
- II. CONTENIDOS
 1. Ámbito cronológico
 2. Ámbitos especializados
 3. Extranjerismos
 4. Nombres propios
 5. Acrónimos y siglas
 6. Marcas registradas
 7. Términos de las jergas profesionales
 8. Otras entradas no convencionales
- III. MANEJO DEL DICCIONARIO
 9. Disposición de los artículos
 10. Colocación de las formas complejas dentro del Diccionario
- IV. ESTRUCTURA DE LOS ARTÍCULOS DEL DICCIONARIO
- V. CARACTERÍSTICAS DE CADA UNO DE LOS ELEMENTOS DE LOS QUE CONSTA EL ARTÍCULO
 11. Lemas
 12. Información sobre el origen del lema
 13. Aceptaciones
 14. Formas complejas
 15. Envíos
- VI. CONTENIDO DE LAS ACEPCIONES
 16. Marcas
 17. Definiciones
 18. Contorno
 19. Equivalencias
 20. Ejemplos
 21. Informaciones complementarias
- VII. CONTENIDOS COMPLEMENTARIOS
 22. Cuadros fuera del texto
 23. Apéndices

De todos estos aspectos parece obligado destacar en esta presentación los que se refieren a dos de los epígrafes mencionados: las *características de la obra* y sus *contenidos*.

2.4.1. Características de la obra

- Se trata de un Diccionario alfabético especializado, que recoge los términos correspondientes a la ingeniería en España (y, en el futuro, a Hispanoamérica).
- Registra los términos propios de las distintas especialidades de la Ingeniería y de las disciplinas científicas estrechamente relacionadas con ella.
- No está *autocontenido*³⁷ en lo que se refiere a la lengua general y a los términos científicos, para los que toma como referentes obligados el *Diccionario* de la Real Academia Española (ed. cit., 2001) y el *Vocabulario Científico y Técnico* de la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (ed. cit., 1996), pero sí en lo referido a la lengua técnica.
- Sigue, como norma de corrección idiomática, las obras de referencia firmadas por la Real Academia Española: el mencionado *DRAE*, el *Diccionario panhispánico de dudas* (*DPD*, de 2005), la *Nueva ortografía de la lengua española* (*NORAE*, de 2010) y la *Nueva gramática de la lengua española* (*NGRAE*, de 2010-2011).
- Solo registra contenidos enciclopédicos de manera ocasional.

³⁷ Es decir, no recoge obligatoriamente como lemas todos los términos empleados en las definiciones de la obra.

- Está dirigido a: especialistas y expertos en general, especialistas en vías de formación, profesores y estudiantes, mediadores lingüísticos.
- Es normativo en caso de conflicto de soluciones.

2.4.2. Contenidos

- En cuanto a su ámbito cronológico, es un repertorio del léxico actual, aunque incluye términos poco usados en nuestros días y palabras históricas (*las que, pese a mantener su empleo actual documentado, se refieren a objetos, acciones, etc., desaparecidos*). Ejemplo de este último tipo de léxico:

punterola

GEOMIN. hist. Barrita de hierro o acero terminada en bisel, que se utilizaba para perforar barrenos a base de golpearla de forma manual con una maza.

- Registra términos especializados de la Ingeniería con marcas específicas para cada campo. El ejemplo anterior lleva la marca abreviada correspondiente a las TÉCNICAS GEOMINERAS.
- Incluye extranjerismos utilizados en la actualidad (definidos, si es posible, por remisión a otro término no extranjero). Ejemplo:

buffer

ELECTR. **separador.**

- Da cabida a acrónimos y siglas, sobre cuyos elementos integrantes contiene explicación (en un campo especial del artículo o en el texto definitorio). Ejemplos:

bit (Acrón. ingl. de *binary information unit*, 'unidad binaria de información')

INF. Señal que solo puede adoptar dos valores, convencionalmente designados como cero y uno, y que constituye la unidad más simple de información.

ACV (Sigla)

Rec. energ. **análisis de ciclo de vida.**

- Incluye marcas registradas, identificadas como tales. Ejemplo:

ferodo (Marca reg.)

TRANSP. Material formado con fibras de amianto e hilos metálicos que se emplea principalmente para forrar las zapatas de los frenos.

- Registra ocasionalmente términos de jergas profesionales, con la marca correspondiente. Ejemplo:

collarín

TRANSP. jerg. Rodamiento que empuja la maza del embrague al accionar el pedal.

2.5. Consultas a los expertos

En la elaboración del Diccionario de Ingeniería resulta imprescindible, como ya se ha visto, la colaboración de equipos de expertos de las distintas áreas y de los diferentes campos tratados. Su intervención se hizo más directa en esta etapa del proyecto, puesto que de ellos dependió la selección de los lemas y la propuesta de borradores de definición, actividades que se llevaron a cabo en dos consultas sucesivas.

Primera consulta

Tuvo como objetivo la obtención de una lista inicial de *candidatos* a lemas a partir de los corpus.

- Lemas tomados del corpus de obras de referencia.
- Lemas extraídos del corpus textual mediante *Multiterm Extract*.

La selección se llevó a cabo mediante formularios electrónicos creados para este fin.

Segunda consulta

Persiguió la obtención de un repertorio provisional constituido a partir del lemario provisional elaborado en la consulta anterior y formado con información procedente de:

- Propuestas de los expertos.
- Datos tomados de los corpus.

Esta etapa terminó, en sus líneas principales, a finales del año 2011, pero se continuó recopilando datos durante la etapa siguiente.

2.6. Tratamiento y publicación de los resultados (en curso).

Incluye varios procesos, descritos a continuación.

2.6.1. Descarga de los datos obtenidos en una aplicación informática especializada

Se ha utilizado una aplicación comercial, *TshwaneLex*, adaptada a las necesidades del Diccionario. Entre las virtudes de este sistema, creado específicamente para la elaboración de repertorios como el descrito, se cuentan su versatilidad y las muchas posibilidades de configurarlo de acuerdo con las necesidades específicas del proyecto.

2.6.2. Adaptación de los artículos a las disposiciones de la planta

En la planificación lexicográfica del proyecto se vio la necesidad de que cada artículo fuera sometido a una revisión concienzuda, de manera que pudieran resolverse los muchos problemas específicos planteados en un repertorio tan extenso como éste³⁸. Algunas de las tareas previstas en este proceso concreto son las siguientes:

- *Registro como lema simple / lema complejo*. Un diccionario general de lengua — como el *DRAE*, por ejemplo— registra compuestos como **árbol de levas** (cuyo significado global no coincide con la suma de los significados de **árbol** y de **levas**), mientras que no da cabida a combinaciones como **junta de culata** o **tapa de balancines** (cuyo sentido deriva directamente de la suma de los significados de sus componentes). En un diccionario que contenga los tecnicismos de la mecánica utilizados en España, por el contrario, deberán aparecer las tres secuencias, acuñadas en nuestra lengua siguiendo esas combinaciones precisas y no otras posibles: es **junta de culata** (y no, por ejemplo, **junta de la culata*) o **tapa de balancines** (y no, por ejemplo, **cubierta de balancines*).
- *Reducción de los tipos de definición a modelos fijos*. Partiendo de que las definiciones del Diccionario deben respetar los dos principios básicos de este tipo de texto, la *conmutabilidad* (lo definido debe poder ser sustituido por la definición) y la *equivalencia* (la definición debe contener todo el elemento definido y nada más que él), los modelos previstos son los siguientes:

³⁸ Las previsiones originales daban cuenta de unos 50.000 artículos, pero probablemente el resultado final exceda esta cantidad.

- Definición hiperonímica (aristotélica). Ejemplo:

abono

SILV. Sustancia natural o artificial que mejora la fertilidad del suelo proporcionando nutrientes a las plantas.

- Definición sinonímica

- Pura. Ejemplo:

fertilizante

SILV. Abono.

- Por remisión (implica preferencia). Ejemplo:

fertilizante

SILV. **abono.**

- Definición impropia (contiene elementos del llamado *contorno de la definición*). Ejemplo:

calcícola

SILV. Se aplica a la planta que se desarrolla en suelos calcáreos.

- Exclusión o *reducción de definiciones enciclopédicas*. Está previsto actuar como en el ejemplo que sigue, propuesto a partir de un texto definitorio de este tipo contenido en el *Diccionario enciclopédico de tecnología* antes citado:

caballo de Troya. (INF.) Programa de sabotaje que, introducido en un sistema, permite copiar información indebidamente. Suelen presentarse ocultos para la víctima dentro de cualquiera de los mandatos o códigos más usuales. El usuario, que desconoce la existencia del caballo de Troya, al ejecutar el mandato o código trucado, copia involuntariamente para el saboteador toda su información. Además, es posible que el caballo de Troya se comporte como un virus; entonces ejerce por regla general una acción destructiva, paulatina o inmediata, sobre todo el sistema y lo contagia a otros sistemas o instalaciones informáticas.

(DET)

caballo de Troya

1. INF. Programa que, introducido en un sistema, permite a un agente externo copiar la información que el usuario, al ejecutar un mandato o código trucado, le proporciona involuntariamente.

2. INF. Virus que, introducido en un sistema por un agente externo, ejerce sobre el sistema una acción destructiva, paulatina o inmediata, y lo contagia a otros sistemas.

¶ OBS. No es recomendable la forma **troyano*.

(Propuesta para el DE)

- *Definiciones no homogéneas (confección de plantillas)*. En series homogéneas que presenten fórmulas de definición discordantes, está previsto confeccionar plantillas definitorias como las que pueden apreciarse en la siguiente serie de ejemplos:

ataque inicial

SILV. Primeras acciones realizadas para la extinción de un incendio por tierra o por aire.

ataque paralelo

SILV. Método de extinción en el que la línea se abre paralela al borde del incendio, ampliándola mediante quema de ensanche.

ataque por los flancos

SILV. Acción sobre los flancos del incendio, en los puntos en que sea menos activo.
(Propuestas originales del experto)

ataque inicial

SILV. En la extinción de incendios forestales, conjunto de acciones realizadas en primer lugar por tierra o por aire.

ataque paralelo

SILV. En la extinción de incendios forestales, método consistente en que la línea de defensa se abra paralela al borde del incendio, ampliándola mediante quema de ensanche.

ataque por los flancos

SILV. En la extinción de incendios forestales, conjunto de acciones sobre los flancos del fuego en los puntos en que es menos activo.

(Propuestas para el DEI)

Las últimas operaciones de la 6.^a etapa deberán seguir a la terminación de las anteriores. Se trata de:

2.6.3. *Revisiones parciales y total (incluida tercera consulta a los expertos)*

2.6.4. *Revisión del sistema interno de referencias*

2.6.5. *Recopilación de datos complementarios (correspondencias en inglés, apéndices, etc.)*

2.7. Edición de la obra

Esta última operación, que en principio consideraba el registro impreso de la obra en tres volúmenes, se llevará a cabo, según las últimas previsiones, tras la publicación de la obra en la página web de la Real Academia de Ingeniería (<www.raing.es>). El proceso informático se adelantará a la adaptación de los artículos a las disposiciones de la *planta*, de manera que lo publicado inicialmente tendrá carácter provisional.

3. CONCLUSIONES

La preparación del Diccionario de la Real Academia de Ingeniería es un buen ejemplo de la labor lexicográfica llevada a cabo en una institución. Como ha podido comprobarse en las páginas anteriores, en las sucesivas etapas del proceso se ha llevado a cabo la recopilación del léxico técnico correspondiente a las áreas y campos en los que se ha dividido el proyecto, apelando en cada momento a la opinión de los expertos y a la consideración de las fuentes bibliográficas (tradicionales y electrónicas) sobre las que se ha basado, reunidas en dos bancos de datos creados específicamente para el proyecto y explotadas de acuerdo con los principios generales de la lingüística de corpus.

El tratamiento lexicográfico e informático de los datos, organizado de acuerdo con los principios fijados en la *planta* diseñada específicamente para el proyecto y basándose en

una herramienta electrónica adecuada, logrará, una vez superadas las revisiones todavía en curso, un repertorio lingüístico de referencia en el ámbito de la ingeniería en lengua española.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADÉMIE FRANÇAISE (1932-1935): *Dictionnaire de l'Académie française*, 8.^a ed., 2 vols. Paris: Hachette.

ACADÉMIE FRANÇAISE (1992-): *Dictionnaire de l'Académie française*, 9.^a ed. (en curso). Paris: Imprimerie nationale.

ACCADEMIA DELLA CRUSCA (2008): *Vocabolario degli Accademici della Crusca*. Ristampa anastatica. Varese: Era.

ALPÍZAR CASTILLO, R. (1993): *El léxico de la terminología*. La Habana: Ed. Academia.

CABRÉ CASTELLVÍ, M^a T. (1993): *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida.

InterActive Terminology of Europe. Unión Europea. En línea: <<http://iate.europa.eu/iatediff/SearchByQueryEdit.do>> (Consulta: 1 de marzo de 2014)

LAPEDES, D. (Redactor jefe) (1981): *Diccionario de términos científicos y técnicos*, 5 vols. Barcelona: McGraw-Hill / Marcombo Boixareu Eds.

MARTÍNEZ VAL, J. M.^a -Ed.- (2001): *Diccionario enciclopédico de tecnología*, 2 vols. Madrid: Síntesis.

McGraw-Hill Dictionary of Scientific and Technical Terms (2003): 6.^a ed. New York: McGraw-Hill.

McGraw-Hill Dictionary of Engineering (2003): 2.^a ed. New York: McGraw-Hill.

PARODI, G. (2010): *Lingüística de corpus: de la teoría a la empiria*, Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

QUEMADA B. (1998). « Présentation », en QUEMADA B., J. PRUVOST. *Le Dictionnaire de l'Académie française et la lexicographie institutionnelle européenne. Actes du Colloque international*, 17, 18 et 19 novembre 1994. Paris: Honoré Champion, p. 7-10.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua española*, 22.^a ed. Madrid: Espasa Calpe.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010): *Nueva ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010-2011): *Nueva gramática de la lengua española*, 3 vols. Madrid: Espasa Calpe.

REAL ACADEMIA DE CIENCIAS EXACTAS, FÍSICAS Y NATURALES (1996): *Vocabulario científico y técnico*, 3.ª ed. Madrid: Espasa Calpe.

REAL ACADEMIA DE CIENCIAS EXACTAS, FÍSICAS Y NATURALES (2001): *Diccionario esencial de las ciencias*, 2.ª ed. Madrid: Espasa Calpe.

SINCLAIR, JOHN (1991), *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.

TERMINEP. Promovido por AETER (incluye AENOR). Recogido entre los recursos de *Wikilengua*. En línea:

<<http://www.wikilengua.org/index.php/Wikilengua:Terminep>> (Consulta: 1 de marzo de 2014)

TERMIUM Plus. The Government of Canada's terminology and linguistic data bank. En línea:

<<http://termiumplus.gc.ca/tpv2alpha/alpha-eng.html?lang=eng>> (Consulta: 1 de marzo de 2014)

XI ENCUENTRO INTERNACIONAL DEL GÉRES
«El léxico en español de especialidad»
Grupo de Estudio e Investigación en Español de Especialidad
20-22 de junio de 2013
Unidad de investigación « Lingüística y Didáctica de Lenguas »
Universidad de Rennes II
Francia

Maria Lluïsa SABATER: “Estrategias y actividades para la didáctica del léxico en las clases de español de los negocios: de la teoría a la práctica”

Universidad de Barcelona, España.
mll.sabater@gmail.com

Resumen: La presente comunicación tiene como objetivo reflexionar sobre el léxico, su papel y su alcance en la didáctica del español para uso profesional (EUP). Para ello, se examinarán primero los supuestos teóricos que apoyan y dan sentido a las propuestas didácticas, que se presentan en la segunda parte. Partiremos de una reflexión sobre la didáctica de la enseñanza del EUP para determinar, a continuación, el papel del léxico en las clases de EUP. Se tratará después de la adquisición de la competencia léxica y se pasará revista, después, a diferentes estrategias para la adquisición del vocabulario en el aula en la clase de EUP. Finalmente, se presentará una actividad de adquisición de léxico con alto grado de contextualización profesional.

Palabras clave: utilización específica, adquisición del léxico de especialidad, unidades léxicas, actividades en contexto.

Résumé : L'objectif de notre travail est de mener une réflexion sur le lexique, son rôle et sa portée dans la didactique de l'Espagnol à usage professionnel (EUP). Pour ce faire, nous indiquerons d'abord les bases théoriques qui appuient et donnent un sens aux propositions didactiques, que nous allons présenter dans la deuxième partie du document. Dans un premier temps, nous mènerons une réflexion sur l'enseignement de l'EUP, puis nous déterminerons le rôle du lexique dans les cours d'EUP. Nous aborderons ensuite la question de l'acquisition de la compétence lexicale et nous examinerons des stratégies d'acquisition de vocabulaire dans ce domaine. Nous présenterons enfin une activité d'acquisition de lexique dans un contexte hautement professionnel.

Mots clés : usage spécifique, acquisition du lexique de spécialité, unités lexicales, activités en contexte.

1. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL PARA USO PROFESIONAL (EUP)

En primer lugar, vamos a hacer una breve reflexión sobre la enseñanza del Español para Fines Específicos como marco general, para centrarnos después en el tema de la didáctica del léxico de las lenguas de especialidad, y, más concretamente, del Español para Uso Profesional (EUP)³⁹. Para ello, vamos a hacer referencia a la *Guía para el diseño de currículos especializados* publicada por el Instituto Cervantes (MARTÍN PERIS, SABATER y GARCÍA, 2012), ya que una guía curricular nos puede aportar una amplia perspectiva sobre el concepto de enseñanza del EUP.

³⁹ Vamos utilizar la sigla EUP, Español para Uso Profesional a lo largo de esta comunicación, puesto que el objetivo didáctico de las estrategias que vamos a exponer consiste en dotar de una competencia léxica adecuada a los profesionales o futuros profesionales de un área determinada, y no vamos a centrarnos en el Español para Fines Académicos.

1.1. Objetivos de la enseñanza de EUP

En la actualidad, la demanda de programas de enseñanza de lenguas tiene como protagonistas a sectores y grupos sociales que, por diversas razones, requieren un currículo particular. Las más conocidas de estas demandas son las que se refieren a lenguas de especialidad o, como suelen denominarse en la tradición anglosajona, las “lenguas para fines específicos”.

La particularidad de los grupos relacionados con este tipo de necesidades reside en el hecho de que los aprendientes y futuros usuarios de la nueva lengua son personas que comparten una misma especialidad profesional y van a hacer uso de la lengua que necesitan aprender en el desarrollo de las actividades propias de esa especialidad. Son las necesidades de uso de la lengua las que confieren identidad a un currículo de este tipo y configuran la mayor parte de sus contenidos.

1.2. Los conceptos de “competencia comunicativa” y “comunidad de prácticas”

Según MARTÍN PERIS, SABATER y GARCÍA (2011), las diversas disciplinas que se han ocupado del estudio de los usos de la lengua pueden agruparse bajo la denominación de “Análisis del discurso”, y su relación con la enseñanza de lenguas ha generado unos conceptos que resultan ser de gran provecho en el momento de planificar un programa de enseñanza en el marco de un currículo especializado.

Uno de esos conceptos es el de **competencia comunicativa**, que remite a la capacidad de usar la lengua de manera eficaz y apropiada. Es una capacidad con tres propiedades estrechamente relacionadas entre sí ya que es **compleja, variable y situada**.

La competencia comunicativa es **compleja**, ya que el uso de la lengua implica diversos conocimientos, competencias y habilidades que se refieren a los elementos del sistema de la lengua, a los saberes y comportamientos de las sociedades y culturas que la tienen como propia, y, también a un conjunto de realidades, temas y convenciones que son específicos de los grupos de una determinada especialización.

La competencia comunicativa es también **variable** ya que puede describirse en relación con diferentes niveles de dominio, en cada uno de los cuales presenta una variación de grado y, en cada nivel, de dominio. Puede alcanzar un desarrollo diferente en cuanto a las distintas actividades comunicativas en las que se realiza la competencia.

Por último, la competencia comunicativa es **situada** por cuanto se realiza en entornos y situaciones concretas y particulares de comunicación. El uso de la lengua siempre está vinculado a las condiciones y características del contexto social e histórico en que se activan los actos de habla.

En relación con esta última característica, a la hora de caracterizar el uso de la lengua correspondiente a un ámbito profesional determinado, hay que tener en cuenta que se origina siempre en **una comunidad discursiva** o una **comunidad de prácticas**, que se constituye y mantiene unida precisamente mediante el uso de la lengua. Las comunidades de prácticas están constituidas gracias a las actividades que se llevan a cabo en su seno. Esta comunidad lleva a cabo determinados **eventos o prácticas sociales** que le son particulares, que tienen sus propias normas y que contribuyen tanto al logro de los propósitos de la comunidad como a la constitución de la comunidad como tal.

Investigar mediante un análisis de necesidades cuáles son los géneros discursivos y los textos, tanto escritos como orales, utilizados en una comunidad de prácticas es algo muy

importante para la creación del programa de un curso de EUP, que surge precisamente de estos textos y géneros en tres planos: **léxico-gramatical, discursivo y pragmático**.

Vamos a ocuparnos del plano **léxico-gramatical** haciendo hincapié en la vertiente semántica del mismo, que comprende un amplio espectro de componentes en el caso de la lengua de especialidad.

2. EL LÉXICO DE EUP

2.1. El papel del léxico en las clases de EUP

2.1.1 Importancia del léxico en las clases de EUP

Cuando pensamos en un curso de EUP aplicado a las finanzas, lo asociamos a una terminología altamente especializada, y probablemente decidimos que hay que dedicarle una prioridad absoluta en el aula. Sin embargo, no se debe perder nunca de vista el hecho de que lo que caracteriza al EUP es el uso específico que tendrá que hacer de él un profesional en su vida laboral. Por lo tanto, el vocabulario especializado, sí ha de tener un lugar determinado en las situaciones comunicativas a las que se enfrente una persona en su trabajo, pero no ocupará todo el espacio de comunicación.

Como ha puesto de relieve la literatura especializada, en particular J. SWALES o V. J. BHATIA y, en el campo del español, autores como E. CIAPUSCIO (2007) o G. PARODI (2008), las necesidades de aprendizaje de estos grupos no se limitan al dominio del vocabulario propio de su profesión; sus miembros forman parte de “comunidades discursivas”, que se caracterizan por realizar sus actividades mediante géneros del discurso propios; y es el dominio de esos géneros, en su doble vertiente –externa o social e interna o funcional–, lo que constituye el objetivo del currículo de la lengua extranjera; el vocabulario especializado, pues, es una parte de la vertiente interna de esos objetivos.

A pesar de ello, la importancia que tiene hoy el léxico para la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos queda fuera de toda duda (GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2010).

En los últimos años son varios los autores que han reivindicado la importancia del léxico en la enseñanza de lenguas: NATTINGER y DECARRICO, 1992; LEWIS, 1993, 1997, 2000; COADY, 1997; NATION, 2001, entre otros. Muchos otros han diseñado materiales didácticos con un especial énfasis en el léxico específico de diferentes ámbitos profesionales: PRADA y BOVET, 1993; GÓMEZ DE ENTERRÍA, 1994, 2001; AGUIRRE et alii, 1996; MARTÍNEZ y SABATER, 2002.

Es un hecho que, en la actualidad, los profesionales no solo tienen que poseer habilidades derivadas de sus conocimientos, sino que además tienen que demostrar su buena capacidad de comunicación y su dominio de lenguas extranjeras para ejercer la profesión. La repercusión que este hecho tiene en el campo de la didáctica ha sido el que los programas que se diseñan para la enseñanza del EUP tienen muy cuenta que el vocabulario no puede desligarse de una visión global de la didáctica de la lengua.

2.1.2. La competencia léxica y el lexicón mental

En realidad, lo que tratamos de hacer con el trabajo sobre el léxico en un curso de EUP consiste en dotar al estudiante de la competencia léxica adecuada para sus objetivos profesionales y, a su vez, esta competencia léxica forma parte de la compleja serie de elementos que configuran la competencia comunicativa, que es la que queremos alcanzar en la enseñanza del español en general y, obviamente, en la del EUP.

Para LAHUERTA y PUJOL (1996:121) “la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente se denomina **competencia léxica**, y al lugar donde reside el conocimiento de esa competencia se le denomina **lexicón mental**”.

El MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2001: 126-131) define la competencia léxica “como el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo”. Posteriormente señala que “la competencia semántica comprende la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno”.

El control del significado nos lleva al concepto de “categorización” como un mecanismo de organización de la información a partir de la aprehensión de la realidad, cuyo producto son las categorías cognitivas y los conceptos mentales almacenados en nuestro cerebro, que constituyen lo que se denomina **el lexicón mental** (GÓMEZ MOLINA, 2003: 85). Puede representarse con un gráfico complejo cuyos elementos serían unidades léxicas conectadas unas con otras. Esta imagen del lexicón mental como una red (AITCHINSON, 1987: 72-65) es la más aceptada en la actualidad.

La aportación de MARCONI (2000:79-99) nos interesa particularmente, puesto que considera que existen dos componentes en la estructura de la competencia léxica relacionados con el trabajo lingüístico: el referencial, adecuado para la aplicación de palabras al mundo real (nombrar, designar, contestar preguntas, reconocer objetos y acciones), y el inferencial, que es la capacidad de gestionar una serie de conexiones entre palabras, (inferencias semánticas, paráfrasis, definiciones, sinónimos). Este componente inferencial constituye ya una clave interesante para entrever qué tipo de estrategias son las adecuadas para diferentes actividades de enseñanza y aprendizaje del léxico, ya que, justamente, el recurso a las inferencias semánticas, a la paráfrasis, a las definiciones y a los sinónimos es constante en el trabajo de enseñanza-aprendizaje del léxico.

2.1.3. Elementos que integran la competencia léxica

Cuando nos preguntamos qué tipo de vocabulario tenemos que introducir en una clase de EUP, vale la pena remitirnos a las categorías establecidas por BARBER (1988) y por ALCARAZ (2000: 42-44) en sus estudios del discurso científico:

1. El vocabulario técnico con significados muy definidos de forma unívoca dentro de un campo de conocimiento. Éste es el que presenta menos dificultades de aprendizaje para los profesionales por su monosemia y precisión y por la homologación sin dificultades de una lengua a otra: *tasación, jurisprudencia, economía de escala*.
2. El vocabulario semitécnico que está formado por unidades léxicas de la lengua común pero que han adquirido otro significado en un ámbito determinado: *consejo, campaña, responsabilidad*.
3. El vocabulario general, el más usado en toda especialidad, y que abarca los términos que conservan su significado pero tienen una alta frecuencia de utilización en cualquier texto de especialidad: *demostrar, comprobar, procedimiento*.

GARCÍA MORENO (2003) opina que los dos que más interés presentan para incluir en el trabajo de adquisición de la competencia léxica son el semitécnico, a causa de las implicaciones léxicas que supone, y el general, por su carácter relacional. Sin embargo, creemos que hay otro aspecto que merece ser tomado en consideración: la inclusión de la lengua general en las clases de español para fines específicos, siempre que sea justificada por el uso que los estudiantes tendrán que hacer con ella en su ámbito profesional.

Haciendo una incursión en el campo de la Terminología y apoyándonos en las afirmaciones de CABRÉ (1993) parece evidente que se confirma la teoría según la cual los lenguajes de especialidad forman parte del lenguaje general en una relación de inclusión y no son variedades completamente diferenciadas de la lengua general como se había afirmado. Por otro lado, la relación constante de trasvase de unidades y convenciones hace recomendable el no dejar fuera de la enseñanza de la competencia léxica en EUP la lengua general, es decir el tipo de vocabulario utilizado en el día a día del ámbito de comunicación de trabajo y que sea adecuado a las necesidades del estudiante.

Cabría preguntarnos, si cuando leemos un documento especializado sin ser especialistas en la materia y nos encontramos ante una serie de términos específicos que nos parecen extremadamente difíciles conceptualmente y que dificultan la comprensión de lo que leemos, al alumno se le van a plantear los mismos problemas que a nosotros. La respuesta es que probablemente no, aunque nosotros dominemos la lengua meta y el estudiante lo haga en una medida muchísimo menor, porque para él son términos asociados a su especialidad que conoce perfectamente, y nosotros no.

Por ello, cuando no dudamos en incluir en el programa términos como "*accionista*", "*cláusula*" o "*fusiones empresariales*" y dejamos en un segundo plano las distintas acepciones del verbo "quedar", estamos cometiendo un error de apreciación. Evidentemente que los primeros deben formar parte del diseño del programa según la especialidad del grupo meta, pero no hay que olvidar la adquisición del verbo "quedar" como recurso lingüístico clave para un profesional que deba moverse en el ámbito hispano. Sabemos que puede tener diferentes significados y el estudiante tendrá que ser capaz de reconocerlos y utilizarlos según el contexto adecuado, ya que, a pesar de no pertenecer a la lengua de especialidad, un profesional tendrá que saber utilizar este término en muchísimos ámbitos de su vida laboral.

Éste es un aspecto relevante para nuestros objetivos didácticos. A nivel escrito, un profesional puede comprender ciertos textos especializados en una lengua que no conoce bien. El léxico especializado no representa para él el problema mayor. En cambio, lo que le provoca la incompreensión es el vocabulario de uso común y cotidiano. Por lo tanto, la necesidad de incorporar léxico de la Lengua General en la clase de EUP parece evidente, ya que sin él, el alumno no sólo no podrá comprender el discurso oral, sino que tampoco podrá acceder a la lectura de textos con un bajo grado de especialidad en el que no predomine el léxico específico.

Así pues, en referencia a la enseñanza de léxico, defendemos la postura de mantener el equilibrio introduciendo las unidades léxicas altamente especializadas que sean necesarias, pero atendiendo también a las necesidades de los estudiantes, para que no se enfrenten solos con un vocabulario general, que les puede resultar útil en su profesión y cuyo aprendizaje debe contemplarse en clase.

3.2. Cuestiones específicas del léxico de EUP

Hay dos aspectos que vale la pena considerar como profesores ya que son muy positivos para enfrentarnos a la enseñanza de la lengua de especialidad.

3.2.1. La intercomprensión entre profesionales

Cuando aprendemos una lengua extranjera, ya poseemos muchos conocimientos del mundo, tenemos una serie de experiencias que en el aprendizaje de una lengua se deben tener en cuenta: forman el bagaje del conocimiento que el estudiante tiene de la realidad. Esta consideración se aplica del mismo modo, y con más motivo, a los alumnos de EUP. Su

condición de profesionales, o de futuros profesionales, implica que tienen integrados una serie de conocimientos para los que deben manipular elementos de léxico especializado en su propia lengua. Lo señala CABRÉ (1993:147):

En efecto, un especialista de una determinada materia es capaz de entender, con bastante facilidad, textos de su especialidad escritos en otra lengua aunque sea incapaz de mantener en esa misma lengua una conversación oral sobre un tema banal o de entender ninguna pregunta relativa al mundo cotidiano. La respuesta a esta situación debe buscarse en las unidades y reglas de juego controladas que poseen los lenguajes de especialidad, con carácter internacional y a menudo establecidas voluntariamente por sus usuarios. Esos elementos –junto a la restricción temática– facilitan la intercomprensión.

3.2.2. La clase de EUP, un espacio idóneo para la presentación de vocabulario

Por una parte, insistimos de nuevo en el hecho de que la realidad a la que remite el vocabulario ya es conocida por el alumno, en este caso el profesional que actúa en un campo temático determinado y realiza una serie de tareas profesionales; y, por otra parte, es cierto que “el vocabulario que mejor se fija en nuestra memoria es el que más necesitamos y manipulamos bajo diferentes formas”. (CASSANY, LUNA y SANZ ,1994: 371). Tenemos, pues, un entramado excelente para introducir la presentación del léxico en las clases de EUP puesto que las unidades léxicas que maneja el estudiante cotidianamente en su lengua y en su trabajo, son las que presentaremos en la clase en español. Con ello, podemos tener unas garantías razonables de éxito, tanto para que el alumno aprenda el vocabulario como para que lo retenga durablemente, puesto que lo activará constantemente en el ejercicio de su profesión.

3.3. Las unidades léxicas

3.3.1. El concepto de unidad léxica

Es necesario en este punto, encontrar una denominación común para un conjunto de términos que aparecen al tratar el tema del vocabulario: “palabras”, “términos”, “locuciones”, “categorías cognitivas”, entre otros. Para ello, hablar de “unidades léxicas” es apropiado ya que se considera “como la unidad de significado en el lexicón mental, la cual sirve como elemento vehiculador de la cultura del español y puede estar formada por una o más palabras”, como veremos más adelante. (GÓMEZ MOLINA, 2003: 86-87).

Especialmente relevante resulta la importante aportación de LEWIS (1993, 1997). Este profesor sostiene que el lenguaje se compone de segmentos predeterminados, de multipalabras (*chunks*) y que la combinación de ellos produce textos coherentes. Por ello recomienda que la segmentación tiene que ser una actividad frecuente en el aula (*pedagogical chunking*), ya que favorece la organización sintagmática y mejora la fluidez verbal al aprender a combinar los segmentos.

Este enfoque es particularmente interesante para nuestros propósitos didácticos en la clase de EUP, puesto que sabemos la alta frecuencia que tienen las unidades pluriverbales en la lengua de especialidad, que conviene tratar como segmentos, tal como preconizan los mencionados autores, ya que permiten formar redes asociativas de diferentes tipos (CORPAS, 1996; HIGUERAS, 1997).

1	2	3	4
cotización	tipo de interés	le presento al Sr. Pons	ya que
financiación	renta fija	atentamente saluda	a lo mejor
superávit	dígale que es urgente	sin embargo	inflación
tasa de crecimiento	no me puedo poner ahora	así que	
balanza de pagos			

Si observamos el cuadro, veremos que “unidad léxica” es el término más apropiado para denominar a todos sus componentes, ya que representa una secuencia con un significado unitario que remite globalmente a un concepto, constituye un sistema abierto y puede estar integrada también por una o más palabras: expresiones prepositivas o conjuntivas (grupo 4), combinaciones sintagmáticas bimembres o trimembres (grupo 2 y 3) y expresiones lexicalizadas (grupo 3).

Al incluir el registro oral como uno de los componentes imprescindibles en la enseñanza de una lengua de especialidad, la unidad léxica es un elemento indispensable en nuestra enseñanza. Efectivamente, conviene integrar las expresiones lexicalizadas, las frases hechas y los marcadores conversacionales, ya que forman parte de la lengua general.

En definitiva, trabajar el vocabulario en clase de EUP significa presentar unidades léxicas y promover estrategias para que el alumno reconozca, almacene y sea capaz de producir secuencias léxicas y no sólo palabras.

3.3.2. El alcance de la unidad léxica

Si queremos que el alumno, además de conocer el concepto al que corresponde una unidad léxica, sea capaz de usarla correctamente, tendremos que presentarle una serie de aspectos que la componen.

Vamos a analizar los componentes de una unidad léxica tomando como base el esquema de CASSANY, LUNA y SANZ (1994). Conocer una unidad léxica implica el conocimiento de todos y cada uno de los siguientes aspectos:

1. *Pronunciación y ortografía.* Conocer los sonidos y los fonemas de la unidad léxica es lo que nos capacita para, en primer lugar, reconocerla en una cadena fónica y después reproducirla oralmente de un modo correcto. De ahí la importancia de enseñar las reglas de pronunciación, ya que si se desconocen, la comprensión oral puede verse dificultada y, por consiguiente, la producción oral también.
2. *Morfología.* Hay que conocer y usar correctamente todas las formas de la unidad léxica: flexión, género, número, persona, tiempo, etc., para reconocerlas, comprenderlas o usarlas, y en definitiva, para poder comunicar correctamente.
3. *Sintaxis.* Para usar bien una unidad léxica hay que saber utilizarla en su contexto, conocer su categoría, las subcategorizaciones, los regímenes verbales..., es decir, todas las reglas que regulan el uso sintáctico. Un nativo las conoce intuitivamente, en cambio hay que introducirlas en la enseñanza de una lengua extranjera.
4. *Semántica.* Una parte importante en las clases de EUP consiste en que el estudiante aprenda el valor semántico de una unidad léxica, es decir, la atribución de un concepto a un elemento real. Sin embargo, sería un error creer que la precisión a la que tienden los textos orales o escritos con léxico especializado excluyen otros componentes tan importantes como el significado denotativo al que acabamos de aludir. Efectivamente, el valor connotativo de una unidad léxica, es decir, el tipo de asociaciones que evoca un término, es también importante para un profesional. Por ejemplo, saber que, en teoría, *salario, sueldo, remuneración y paga* son sinónimos, no es suficiente, como podría creer un estudiante, si busca en un diccionario bilingüe de poco alcance. En un entorno del mundo de los negocios, el término "paga" tiene unas connotaciones de una determinada clase social que nunca será utilizado por un ejecutivo o incluso un administrativo. Es imprescindible, pues, conocer el valor semántico de una unidad léxica dentro de su contexto lingüístico.
5. *Pragmática.* Hay que saber utilizar una unidad léxica como parte de un texto en relación con un contexto o, dicho en otras palabras, tener el conocimiento necesario de ella para adecuarla a su contexto comunicativo, en este caso el de la comunidad

de prácticas en la que actúa. Por ello tenemos que ejercitar a nuestros alumnos en diferenciar el uso de un determinado tipo de lengua para adecuarlo a diferentes situaciones y en utilizar diferentes registros.

6. *Sociolingüística*. Las reglas y convenciones de una determinada comunidad de prácticas tienen que ser tratadas en clase para que sean perfectamente conocidas por los estudiantes y puedan actuar de un modo apropiado según el código por el que se rige su dominio profesional. Es fundamental, por ejemplo, que un profesional que tenga que escribir correspondencia comercial en español sepa que la unidad léxica que tiene como primer componente "Estimado/a", le servirá como saludo de una carta en la empresa, puesto que el término "Estimado/a" sirve para establecer un distanciamiento de respeto y deferencia hacia alguien. En cambio, "Querido/a" está completamente desplazado en una situación profesional en la que los interlocutores o no se conocen, o tienen un relación distante, mientras que puede ser lo esperado en su propia lengua. Para que los estudiantes adquieran una competencia léxica real, tenemos que tener en cuenta esta complejidad de elementos e integrarlos en nuestras clases de EUP.

4. DIDÁCTICA DEL LÉXICO EN LA CLASE DE EUP

4.1. Estrategias de presentación y desarrollo del léxico

Tomando como base algunos elementos de la propuesta de modelo didáctico de GARCÍA MOLINA (2003) para desarrollar la competencia léxica, vamos a recorrer diferentes campos en los que se puede actuar en clase para que el estudiante adquiera, incrementemente y consolide su lexicón mental.

4.1.1. Agrupaciones conceptuales

Es importante que el estudiante categorice elementos pertenecientes a una misma noción a partir de elementos conocidos y vaya estableciendo asociaciones conceptuales a medida que van apareciendo otros nuevos. Para llevarlo a cabo, se pueden:

- Elaborar mapas mentales también llamados e asociogramas.
- Descubrir el intruso entre una serie de elementos coherentes.
- Completar parrillas constituidas por diferentes nociones.

Ejemplo de actividad

Se trata de una ejercitación formal de unidades léxicas introducidas previamente. Lo que se persigue es la consolidación mediante una agrupación conceptual que el estudiante tiene que realizar a partir de un conjunto en el que hay un elemento que no pertenece a ese conjunto. En la segunda fase se refuerza la categorización dándole cuatro grupos en los que tiene que incluir cada una de las cajas, sin el intruso.

A. Tacha, en las siguientes listas, la palabra o grupos de palabras que no corresponden.

1. *aparcamientos, expositores, letreros luminosos, paneles, estanterías*
2. *captar clientes, conocer nuevas tendencias, contactar con proveedores, dar a conocer nuevos productos, intercambios profesionales, pasear por otra ciudad, ver novedades.*
3. *contratar el stand, preparar un catálogo de productos, pagar el stand, reservar hoteles y billetes de avión, cancelar una cuenta, planificar los turnos en el stand, enviar publicidad.*
4. *repartir folletos, reservar el hotel, regalar muestras de productos, ofrecer degustaciones, contactar con proveedores, visitar los stands de la competencia.*

B. ¿Con qué aspectos se relacionan los grupos léxicos anteriores?

- Preparativos para una feria
- Actividades comunes en el stand de una feria
- Objetivos de una feria
- Material necesario en un stand

(MARTÍNEZ, L. y SABATER, M. LI. (2000), *Socios 2, Cuaderno de ejercicios*. Difusión. Barcelona)

4.1.2. Relaciones semánticas

Bajo este apartado se trabajan las relaciones asociativas por el significado, explicando antes a los estudiantes el concepto de “denotación”, fenómeno característico de los tecnolectos, y el de “connotación” y “polisemia”, que también se dan en la lengua del ámbito profesional. La tipología de actividades se extiende en torno a las siguientes variedades:

- Clasificar unidades léxicas según connotaciones positivas o negativas.
- Establecer la clasificación connotativa en el mapa mental.
- Encontrar y valorar sinónimos.
- Establecer relaciones mediante **la antonimia, la sinonimia, la polisemia, la homonimia y la hponimia**, muy útiles para hacer reflexionar al alumno cómo están relacionadas las unidades léxicas en cuanto a su significado.

Las actividades que se pueden realizar para relacionar sentidos entre unidades léxicas son numerosísimas, y no sólo afectan a unidades léxicas con un solo término, sino que afectan a frases y a combinaciones que conviene potenciar.

Ejemplo de actividad

En la siguiente actividad, contextualizada en las cualidades que deber reunir un buen profesional, se trabaja la sinonimia y la antonimia.

Agrupe estos adjetivos por parejas. Cada uno de ellos tiene entre los demás un sinónimo o un antónimo.

débil	creativo	inteligente	emprendedor
innovador	experimentado	enérgico	competente
entusiasta	torpe	neutral	imaginativo
incompetente	imparcial	conservador	inexperto
dinámico	optimista	pesimista	admirador

(SABATER, M.LL., MARTÍN, E., BOSCH, M., (1992), *Hablemos de Negocios*. Alhambra Longman. Madrid)

4.1.3. Lexicogénesis

Es muy importante exponer al alumno a actividades destinadas a conocer los mecanismos de composición de la unidad léxica, ya que le será muy útil a la hora de interpretar palabras nuevas en un contexto.

Se pueden estudiar las relaciones asociativas entre términos que tienen lexemas o morfemas comunes con estrategias que faciliten la visualización; o bien, de un modo activo, invitando al estudiante a generar nuevas unidades léxicas para comprobar el valor que tienen los prefijos y los sufijos. De este modo se produce una creación léxica a partir del léxico de los alumnos y se revelan los errores léxicos de su interlengua.

La relación asociativa por el significante se puede desarrollar mediante ejercicios de:

- a. Composición de lexemas: *Real Decreto, Decreto Ley*
- b. Derivación:
 - *ble* : *contar* → *contable*
 - *ción*: *financiar* → *financiación*
 - *idad*: *crear* → *creatividad*
 - *miento*: *procesar* → *procesamiento*
- c. Flexión regular e irregular de sustantivos, adjetivos y verbos.

4.1.4. Unidades fraseológicas

Consideramos de particular interés la introducción, en las actividades de léxico, de colocaciones, es decir de combinaciones léxicas así como de las fórmulas de interacción social, es decir las expresiones institucionalizadas.

Por una parte, como apunta HIGUERAS (1997: 48-68), su introducción presenta una serie de ventajas para los estudiantes: evitar errores léxicos, almacenar juntas en el lexicon palabras que se utilizan como un bloque, profundizar en el conocimiento de palabras que ya se han integrado y mejorar las destrezas lingüísticas al utilizarlas de forma combinada. Por otra parte, corresponde a la realidad del vocabulario de especialidad, en el que son muy frecuentes, lo que resultará de gran utilidad al aprendiente.

En la práctica, las actividades sobre unidades fraseológicas pueden abarcar una tipología bastante amplia. Podemos destacar los siguientes tipos:

- Identificar colocaciones en un texto (escrito u oral).
- Seleccionar o completar elementos usados frecuentemente distribuidos en columnas o cajas.
- Descubrir colocaciones erróneas.
- Completar fragmentos con fórmulas sociales.
- Reconocer expresiones idénticas o semejantes.

Ejemplo de actividad

Se pueden combinar diferentes elementos en una misma actividad como la siguiente, en la que se trabajan familias de palabras y, a continuación, se hacen relacionar dos términos de unidades léxicas muy comunes en el ámbito del medio ambiente y de la responsabilidad social de las empresas.

Complete cuando sea necesario.

VERBO	NOMBRE/S	ADJETIVO	PARTICIPIO
	el medio ambiente		
contaminar			
			reciclado
	la protección		
respetar			
	la solidaridad		
patrocinar			
	la emisión		

Agrupe las palabras de las dos listas para formar expresiones:

1	desarrollo	A	justo
2	comercio	B	de ozono
3	compromiso	C	social
4	capa	D	invernadero
5	efecto	E	medioambiental
6	gestión	F	sostenible

4.1.5. Niveles de uso

Tal como se apuntaba previamente, hay que presentar las unidades léxicas más relevantes de diferentes variedades del español (variación diatópica): saber si una unidad léxica pertenece al español peninsular o al de Hispanoamérica es fundamental y por otra parte, es importante que el estudiante sepa cuáles son las más adecuadas en una situación comunicativa determinada (variación diafásica).

Existen unidades léxicas que tienen dos versiones: la técnica, propia de un profesional de un campo determinado, y la propia del lenguaje popular, no por ello menospreciable. Veamos un ejemplo:

TECNOLECTOS

Litigio
Letrado defensor

NORMA

pleito
abogado defensor

LÉXICO POPULAR

picapleitos

El profesional tiene que conocer las dos primeras para utilizarlas correctamente en un contexto determinado o para interpretar correctamente el matiz que el interlocutor quiere dar a su mensaje.

Ejemplo de actividad

En esta pequeña actividad se presentan dos versiones de varias unidades léxicas del sector bancario. A partir de un diálogo, el estudiante trabajará las dos formas, la técnica y la popular, lo que puede ser muy útil para un profesional de la banca que esté en contacto con el público o bien para saber en qué contexto puede o debe utilizar una u otra.

3.1. a. Escuche tres diálogos que tienen lugar en las oficinas de un banco y diga de qué tratan.

3.1. b. Relacione las expresiones que utilizan los clientes con el término bancario exacto que les corresponde.

- | | |
|-------------------|-------------------|
| - Hacer un cheque | - Ingresar |
| - Poner dinero | - Retirar/extraer |
| - Firmarlo atrás | - Extender |
| - Sacar dinero | - Endosar |

(SABATER, M.L.L., MARTÍN, E., BOSCH, M., (1992), *Hablemos de Negocios*. Alhambra Longman. Madrid.)

También tendremos que trabajar el valor semántico-pragmático de determinadas unidades léxicas, es decir, de la carga de ironía, desafío, atenuación o intensificación de diferentes unidades léxicas.

Con estas actividades familiarizamos al estudiante con las diferencias de registro y con usos apropiados pragmáticamente: en definitiva, le conducimos a utilizar la lengua de modo adecuado a diferentes situaciones de comunicación en su ámbito profesional.

4.1.6. Generalización

Una fase importante en el proceso de ampliar el uso del y potenciar la mejora de las unidades léxicas que los estudiantes tienen que integrar y consolidar en su lexicón mental, es seguir la estrategia metodológica de GARCÍA MORENO (2003): el aprendiente sigue un proceso mediante el cual...

- descubre (observación, análisis e inducción);
- practica (hipótesis, producción y experimentación);
- generaliza (sistematización);
- conceptualiza (deducción y recapitulación).

Presentamos dos actividades que forman parte de este proceso y que creemos que son de utilidad para la adquisición, conceptualización y memorización del léxico.

Ejemplo de actividad 1: Se trata de una actividad clásica de inferencia de significados a través de un contexto. Los tipos de texto más idóneos para introducir vocabulario son los que presentan una temática con la que el estudiante se pueda sentir identificado. Por otra parte, si queremos que el estudiante deduzca el significado de una unidad léxica por el contexto, tendremos que buscar textos suficientemente reveladores en su estructura para que la comprensión pueda hacerse por inferencia. Las unidades léxicas que el estudiante puede deducir a partir del contexto son: *packaging*, *envase*, *embalaje*, *estante*, *expositor*. El estudiante puede comprenderlas puesto que, en primer lugar, la paráfrasis de *packaging* da la definición del concepto. Asimismo puede inferir que *envase* y *embalaje* son los materiales que envuelven el producto. También a través del texto podrá deducir que "*estante*" y "*expositor*", en este contexto, son lugares destinados a la exposición de productos en un punto de venta.

2.2.a. Lea el artículo siguiente:

Los guapos ligan más

Una buena presentación de los productos es un gancho irresistible para su venta

A solas en el estante de un supermercado, perdido entre un mar de ofertas, el producto que con tanto mimo ha lanzado un empresario conoce su hora de la verdad cuando se muestra ante los ojos del consumidor sin publicidad que lo soporte. Es en este instante crucial (...) cuando el jabón, la chocolatina o el par de pilas han de provocar los suficientes pestañeos al que tiene enfrente como para detenerle, motivarle y desencadenar la decisión de comprar.

Para los americanos es cuestión de *packaging*, es decir, que se ha de cuidar el *look* del envase y del embalaje en el que está contenido el producto.

En tales casos, el material que envuelve los productos se convierte en una alternativa importante, ya que son vías de comunicación que hablan por sí mismas. «El color, la forma, el expositor, el complemento que lleva... influyen en las decisiones de compra que se toman en el punto de venta. Cuando se trabaja con una perspectiva de supermercado se ha de contar con que las decisiones se toman en el momento de la adquisición», comenta el diseñador Alberto Corazón. El coste marginal que supondría cuidar este soporte es más asequible para las pequeñas y medianas empresas.

2.2.b. Busque en el texto:

a. La definición de **packaging**:

b. Los nombres de los dos componentes que puede tener el **packaging**:

1. (Su característica principal es que está en contacto directo con el producto). _____

2. _____

c. Lugares destinados a exponer los productos:

1. _____

2. _____

2.2.c. Al sustantivo **adquisición** le corresponde el verbo **adquirir** y el adjetivo **adquisitivo**. ¿Puede definir la expresión el **poder adquisitivo**?

2.2.d. Trabajen en grupos y discutan las cuestiones que se les plantean a continuación.

- ¿Cuál es el paralelismo que el autor establece entre el producto y el consumidor?
- ¿Cree que puede tener algo de verdad?

(SABATER, M. LI.; MARTÍN PERIS, E., y BOSCH, M. (1992), *Hablemos de negocios*, Libro del Alumno. Alhambra-Longman, Madrid).

Ejemplo de actividad 2: Se trata de un **asociograma** o mapa mental. Los asociogramas forman parte de las técnicas utilizadas para repasar y fijar unidades léxicas y constituyen una forma de aprendizaje que obliga a los estudiantes a realizar un proceso de elaboración, clasificación y organización del vocabulario que va adquiriendo, como en el siguiente ejemplo: (ver página siguiente).

4 Lee las siguientes palabras y escribe en el centro la palabra clave que pueda relacionarlas.

cartel	mensaje	tríptico	publireportaje	apelar
agencia	eslogan	imagen	soportes	captar
				patrocinio
inversión	medios	persuasión	díptico	atención
promocionar		cuñas	exhibidores	folleto

5 Formad cuatro grupos y buscad información sobre los distintos medios que existen para difundir la publicidad: lugares, soportes publicitarios, técnicas y medio de difusión.



6 Piensa en el servicio o producto de tu empresa y elige el medio, el soporte, el lugar y la técnica publicitaria.

MEDIO _____

LUGAR _____

SOPORTE _____

TÉCNICA _____

CENTELLAS, A., (2001) *Proyecto en... Español Comercial*. Edinumen

4.1.7. Actividades interculturales

Pensamos que es muy importante incluir actividades en que se destaque el aspecto diatópico de ciertas unidades léxicas. En el caso del español, la variedad de términos que existen en la península y en diferentes países de América Latina nos ofrece un campo de actuación muy vasta y, a la vez, de difícil tratamiento, ya que resulta difícil presentar una palabra o expresión común a todo el continente latinoamericano, en contraste con la que se usa en España.


Ejemplo de actividad

En ella se utiliza la extrañeza de un uruguayo ante varias unidades léxicas del ámbito laboral español. Un homólogo español le explica los significados que no entiende y, a su vez, el uruguayo le aclara el término correspondiente en Uruguay:

4. ¿QUÉ SIGNIFICA?

A. Sin mirar el diccionario, ¿qué crees que significan estas palabras? Escríbelo en la primera columna. Coméntalo con tu compañero.

	Creo que significa	Significa
las dietas		
las pagas extras		
la jornada intensiva		
el puente		
la propina		



B. Escucha la conversación entre David Perales y el señor Dante, un cliente que visita por primera vez España, y escribe en la segunda columna qué significan, en un contexto de trabajo, las expresiones anteriores.

C. ¿Sabías lo que significan, en España, esos términos? Coméntalo con tu compañero.

◆ Yo creía que las dietas eran...
★ Yo tampoco sabía lo que significaba; pensaba que...

(MARTÍNEZ, L. y SABATER, M. LI. (2000), *Socios 2, Libro del Alumno*. Difusión. Barcelona).

Transcripción de la parte B: + David – Dante

- + Y... ¿cómo va todo Señor Dante?
- Hasta ahora, bárbaro. Hice unos contactos muy interesantes. Realmente el viaje ha valido mucho la pena.
+ Usted es uruguayo, ¿verdad?
- Sí, soy uruguayo, de Montevideo. ¿Se nota que no soy español?
+ Un poco en el acento... Y también hay palabras que se dicen de otra forma.
- ¡Sí!, por ejemplo, ustedes dicen "dietas" para hablar de los viáticos.
+ ¿Los qué?
- ¡Los viáticos! Lo que ustedes llaman dietas.
+ ¿El dinero que te da la empresa cuando estás de viaje para cubrir el hotel y las comidas?
- ¡Claro!
+ ¿Cómo ha dicho que lo llaman en Uruguay?

- Viático.
- + Curioso...
- El otro día escuché a alguien que hablaba de la "jornada intensiva". Me pareció muy curioso porque en Uruguay decimos "horario corrido". Bueno, supongo que es lo mismo: trabajar seguido, desde las 8 de la mañana hasta las 3 de la tarde, sin parar, por ejemplo, ¿no?
- + Sí, sí, eso es. Aquí se dice "jornada intensiva".
- ¡Gracioso! También me hizo gracia lo de la "paga extra". Pero ¿qué es exactamente? ¿Algo que te pagaron de más, a fin de mes, por un trabajo especial?
- + No, no, no. La "paga extra" se cobra normalmente en verano y en Navidad, y es como una paga doble.
- ¡Ah! Nosotros le llamamos "aguinaldo".
- + ¡Oiga!, por favor, ¿nos cobra?
- Y hablando de diferencias, aquí, ¿cómo funciona el tema de las propinas? ¿Se deja un porcentaje?
- + Normalmente, se dejan propinas en taxis, restaurantes... pero nunca es una cantidad fija.
- ¡Ah!, como en Uruguay, entonces. Bueno, muchas gracias por el café y a ver si nos vemos pronto.
- + ¿Se va a quedar muchos días en España?
- Me gustaría quedarme unos días más, hasta el martes o el miércoles... Así aprovecho para visitar a algunos clientes.
- + ¡Uy! Esta semana, difícil. El martes es fiesta y el lunes muchas empresas harán puente. O sea, que hasta el miércoles no podrá hacer nada.
- ¡Puente! ¡Qué gracioso! Nosotros decimos "feriado largo" o "día sándwich."
- + ¡Ah, qué bueno!

4.2. Instrumentos imprescindibles para el aprendizaje de léxico

4.2.1. Glosarios

Los glosarios son los apéndices que se encuentran en las últimas páginas de los manuales en los que se traducen, se explican o se aclaran unidades léxicas. Las palabras están ordenadas o bien alfabéticamente o bien por orden de aparición en la unidad. A nuestro entender el Glosario más provechoso para la adquisición de unidades léxicas es el que tiene que ser realizado o completado por el propio alumno y no se limita a la anotación de traducciones. Tendríamos que insistir para que cada estudiante se creara su propio glosario incluyendo familias de palabras y también unidades léxicas pluriverbales así como las asociaciones de términos más frecuentes en su especialidad.

4.2.2. El diccionario

El diccionario es una herramienta ciertamente útil e indispensable en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, pero, como todo, hay que saberlo usar correctamente. CASSANY, LUNA y SANZ (1994) afirman que el diccionario es una herramienta imprescindible para el aprendizaje del léxico y de la lengua en general y que siempre debería estar presente en la clase. Sin embargo, advierten que no hay que abusar del diccionario y que sólo hay que utilizarlo en los momentos en que sea necesario. Compartimos plenamente estas opiniones y recomendamos el uso de diccionarios especializados cuando realmente los términos desconocidos no se puedan deducir por el contexto. No hay que olvidar, además, que el diccionario en sí mismo nos brinda excelentes oportunidades de realizar actividades de léxico enseñando al alumno a manipularlo correctamente, con lo que se aprovechan didácticamente los recursos que ellos nos ofrecen.

5. LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL LÉXICO EN ACTIVIDADES CREATIVAS

Puesto que aceptamos que el léxico que mejor retenemos es el que manipulamos más frecuentemente, es evidente que el vocabulario se aprenderá mucho más fácilmente si

creamos la necesidad de usarlo en situaciones comunicativas profesionales a los que nuestros estudiantes puedan estar expuestos y que nosotros intentaremos recrear en el aula.

Vamos a presentar una actividad que hemos tenido ocasión de practicar en clase y que nos ha demostrado que esta afirmación es cierta. Para ello vamos a describir el marco institucional, los actores y el tipo de actividad que diseñamos en la ESCE (École Supérieure du Commerce Extérieur) de París.

5.1. Diseño de la actividad

Contexto:

- Actividad destinada completar el programa de un Módulo de 8 semanas de duración para estudiantes del segundo ciclo de la ESCE.

Características de los estudiantes:

- nivel poco homogéneo: la mayoría B2 pero con algunos B1 y C1
- futuros profesionales con una experiencia de 6 meses en empresa.

Características de la actividad:

Necesitábamos encontrar una actividad para los estudiantes que

- les dejara un buen grado de libertad y autonomía
- pudiera ser realizada fuera del aula en su mayor parte
- les llevara a afianzar y poner en práctica el léxico específico de un ámbito
- les permitiera ejercitar la expresión escrita de un modo formal y estructurado

Para abordar el léxico, deseábamos apartarnos del tipo actividades con ejercicios cerrados, y ello nos hizo plantear la necesidad de cambiar el enfoque de las actividades. Para ello, decidimos adoptar el trabajo con proyectos, ya que podía satisfacer las necesidades de nuestros estudiantes y aportarles ventajas significativas.

5.2. Propuesta de trabajo

Partimos de la actividad propuesta en el método *Al día@* como “Juego de la Bolsa”⁴⁰. Nuestro planteamiento queda reflejado en las instrucciones que se dieron a los estudiantes.

SITUACIÓN: Sois una sociedad que coloca dinero en la Bolsa para sus clientes. Os han confiado una cantidad (inicialmente es de 70.000 € pero podéis aumentarla si queréis). Tenéis que invertir el dinero en UNA Bolsa determinada, que puede ser la de Madrid, o bien la de un país de América Latina.

- Antes de iniciar las inversiones, deberéis presentar vuestra cartera de acciones (nombre de la empresa, capital social, valor de la acción etc.) y **justificar su elección**. La lectura de la prensa especializada es necesaria para tomar decisiones.
- Empezaréis la inversión inmediatamente y deberéis vender la totalidad de vuestras acciones la semana del (xxx), de modo que habréis estado observando la evolución de vuestras acciones en tiempo real durante dos meses.
- Durante este tiempo, haréis gráficos que indiquen la evolución de los títulos de vuestra cartera. **Si una acción baja excesivamente, la podéis vender y comprar otra más prometedora** para obtener el máximo rendimiento del capital de vuestro cliente.
- Al final calcularéis vuestras ganancias o vuestras pérdidas y haréis un informe con el resumen de vuestra gestión, explicando cuál/cuáles fueron
 - las acciones más ventajosas y las que más perdieron,
 - la mejores y las peores empresas
 - el sector más prometedor y los sectores en crisis, la situación global de la Bolsa que hayáis escogido.

⁴⁰ PROST, G. y NORIEGA A. (2003), *Curso superior de Español para los negocios*. Madrid: SGEL.

5.3. Desarrollo del trabajo

Los estudiantes escogieron una Bolsa de un país hispanófono (en la práctica se centraron en tres: la de Madrid, la de México y la de Buenos Aires), seleccionaron las empresa cuyas acciones querían comprar, y durante dos meses fueron observando la cotización de las acciones; tomaron decisiones de compra y de venta en el caso de que las acciones bajaran demasiado; y al cabo de dos meses cerraron el proyecto.

En la primera fase del proyecto se realizaron actividades de vocabulario de la bolsa, familias de palabras, términos semitécnicos y colocaciones, con el tipo de vocabulario con el que se estaban empezando a enfrentar para que pudieran trabajar con comodidad y ampliaran su dominio en este ámbito de las finanzas.

Al final, tuvieron que presentar un dossier con la descripción del proyecto por escrito y hacer una presentación oral del mismo en Power Point ante un grupo de cuatro colegas de la clase escogidos que representaban los clientes que les habían encargado el trabajo. Éstos les formulaban preguntas al finalizar la presentación y hacían una valoración del resultado de la operación.

5.4. Resultados

De modo general los estudiantes vieron en el proyecto una actividad muy vinculada a su futura actividad profesional y que les permitió poner en práctica sus conocimientos teóricos: todo ello conllevó un índice muy alto de motivación.

Con respecto al aprendizaje del léxico:

- Manipularon información que contenía léxico especializado de la Bolsa.
- Aprendieron/reconocieron y se dieron cuenta del funcionamiento de una serie de unidades léxicas en su contexto.
- Tuvieron que reutilizarlo para expresarse por escrito también en este contexto determinado para realizar el dossier y para confeccionar las transparencias del Power Point.
- Lo usaron oralmente al hacer la presentación y en la interacción oral con los estudiantes que asumieron el papel de clientes inversores.

Desde nuestro punto de vista, lo más importante y positivo fue la motivación de los estudiantes, que vieron en el proyecto un acercamiento a la realidad de la bolsa, lo que motivó su alto nivel de implicación, y el aprendizaje del léxico se integró como un elemento natural, totalmente imbricado en el contexto del trabajo y no como la imposición de una actividad fuera de contexto.

6. CONCLUSIÓN

Trabajar el léxico en clase de EUP significa presentar unidades léxicas y promover estrategias para que el alumno reconozca, almacene y sea capaz de producir secuencias léxicas y no sólo palabras, que sirvan para construir géneros discursivos orales y escritos propios de su comunidad de prácticas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE, B., ROTHER, K. (1996): *El español por profesiones. Comercio Exterior*. Madrid: SGEL.

AITCHINSON, J. (1987): *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell, 1994., 2ª edición.

ALCARAZ, E. (2000): *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial.

BAHTIA, V. K. (1993): *Analysing genre: language use in professional settings*. Londres: Longman Group UK.

BARBER, C. L. (1988), "Some measurable characteristics of modern scientific prose", en SWALES, J. M. (ed.). *Genre analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

CASSANY, D., LUNA, M. SANZ, G. (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona: Ed. Graó.

CIAPUSCIO, E. (2007). « Genres et familles de genres : apports pour l'acquisition de la compétence générique dans le domaine académique ». *Études de Linguistique Appliquée*, 148, 405-416.

COADY, J. HUCKIN, J. (eds.) (1997): *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Instituto Cervantes y Anaya.

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

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J, y GÓMEZ DE ENTERRÍA, S. (1994): *Servicios de Salud*. Madrid: SGEL.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2001): (coord.) *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*. Madrid: Edinumen.

GÓMEZ MOLINA, J.R. (2003). « La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EpFC) ». *Actas del Segundo Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, 82-104 . En línea:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0009.pdf>

(Consulta: 8 de octubre de 2013)

HIGUERAS, M. (1997). "Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a los extranjeros". *REALE*, Nº 8, 35-49.

LAHUERTA, J., PUJOL, M. (1996). « El lexicón mental y la enseñanza de vocabulario », en C. Segoviano (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid: Iberoamericana. 117-129.

LEWIS, M. (1997): *Implementing the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.

MARCONI, D. (2000): *La competencia léxica*. Madrid: Antonio Machado Libros.

MARTÍN PERIS, E, SABATER, M. LL. (2012): *Guía para el diseño de currículos especializados*. Instituto Cervantes. Madrid.

MARTÍNEZ, L. y SABATER, M. LL. (2000): *Socios 2.*. Difusión. Barcelona

NATION, I. S. P. (1990): *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston: Boston Heinle Publishers.

NATTINGER, J. R., DECARRICO, J. (1992): *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

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

PRADA, M. de, BOVET, M. (1993): *Hablando de Negocios*. Madrid: Edelsa.

SWALES, J. M. (1990): *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

XI RENCONTRE INTERNATIONALE DU GÉRES
« Le lexique en espagnol de spécialité »
Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité
20-22 juin 2013
Unité de Recherche « Linguistique et Didactique des Langues »
Université de Rennes II
France

Marcelo TANO : « Vers une approche lexicale explicite pour l'enseignement-apprentissage de l'Espagnol sur Objectif Spécifique »

PRCE d'Espagnol à l'École Nationale d'Ingénieurs de Metz, France.
tano@enim.fr

Résumé : Le présent article s'appuie sur une expérience d'élaboration de matériel didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'EOS pour présenter une application possible de l'*approche lexicale*. Après une brève analyse des dernières évolutions en matière de traitement du lexique en didactique des langues étrangères, l'auteur se propose de répondre à deux grandes questions : Quelles sont les notions théoriques qui structurent l'enseignement-apprentissage du lexique en langue étrangère ? Comment peut-on enseigner-apprendre le lexique en espagnol de spécialité ? L'auteur part du postulat que le lexique peut devenir un élément central d'un cours d'espagnol à visée professionnelle et que la méthodologie d'acquisition lexicale doit être explicitée d'emblée aux apprenants pour qu'ils en tirent profit de façon consciente. L'analyse des concepts théoriques et l'examen d'un cas concret de programmation didactique lui permettront d'arriver à certaines conclusions qu'il souhaite partager avec la communauté enseignante.

Mots clés : Approche lexicale, compétences lexicales, enseignement du lexique, didactique du vocabulaire, manuels d'EOS.

Resumen: El presente artículo se basa en una experiencia de elaboración de material didáctico para la enseñanza-aprendizaje de EFE y desea dar cuenta de una posible aplicación del *enfoque léxico*. Luego de un breve análisis de las últimas evoluciones en materia de tratamiento del léxico en didáctica de lenguas extranjeras, el autor se propone responder a dos grandes preguntas: ¿Cuáles son las nociones teóricas que estructuran la enseñanza/aprendizaje del léxico en lengua extranjera? ¿Cómo se puede enseñar/aprender el léxico en español de especialidad? El autor postula que el léxico puede convertirse en un elemento central de un curso de español para fines profesionales y que la metodología de adquisición léxica debe ser explicitada desde el comienzo a los estudiantes para que saquen provecho de manera consciente de la misma. El análisis de conceptos teóricos y el examen de un caso concreto de programación didáctica le permitirán llegar a ciertas conclusiones que desea compartir con la comunidad docente.

Palabras clave: Enfoque léxico, competencias léxicas, enseñanza del léxico, didáctica del vocabulario, manuales de EFE

1. INTRODUCTION

L'enseignement du lexique se trouve dilué dans les deux approches les plus à la mode pendant ces vingt dernières années : l'*approche communicative* (structurée à partir de fonctions qui poursuivent une fin communicative déterminée) et l'*approche actionnelle* (définie en termes de réalisation d'une tâche dont la préparation nécessite, entre autres, un vocabulaire précis). Depuis cette double perspective, la composante lexicale est intégrée dans les objectifs grammaticaux et fonctionnels mais, en Espagnol Langue Étrangère (ELE), elle est rarement l'objet central de l'enseignement.

Dans cet article, nous allons dans un premier temps décrire les caractéristiques principales de l'*approche lexicale*. Pour y parvenir, il nous faudra faire allusion à l'origine de cette approche dans l'enseignement des langues étrangères et, en particulier, de l'espagnol langue générale, pour ensuite analyser la place qu'elle occupe dans l'enseignement de l'espagnol langue de spécialité. Nous aborderons les principales innovations de l'*approche lexicale* telles qu'elles nous sont présentées dans les dernières recherches menées dans ce domaine. Nous remarquerons ainsi que les précurseurs de cette approche sont d'origine anglo-saxonne mais qu'un certain nombre de chercheurs d'origine hispanique se sont approprié les concepts de base de l'*approche lexicale* pour les adapter l'enseignement-apprentissage de l'ELE avec des résultats probants. Nous verrons aussi comment les principes de cette approche sont retranscrits dans les deux principaux référentiels des enseignants d'espagnol : le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* et le *Plan Curriculaire de l'Institut Cervantès*.

Dans l'étape suivante de notre réflexion, nous ferons un point d'honneur à l'analyse des stratégies d'acquisition du lexique en espagnol où, une fois définie la notion de compétence lexicale, il nous sera utile d'analyser les différentes manières dont le lexique peut être enseigné dans un cours d'Espagnol sur Objectif Spécifique (EOS).

La dernière phase de notre étude sera consacrée à l'analyse détaillée d'un corpus choisi d'EOS où il sera intéressant de voir comment les promesses de l'*approche lexicale* sont tenues au niveau des activités concrètes proposées dans le corpus analysé.

Dans la toute dernière partie de cet article, nous proposerons quelques idées en guise de conclusion.

2. LES CARACTÉRISTIQUES DE L'APPROCHE LEXICALE

2.1. L'origine de l'approche lexicale dans l'enseignement des langues étrangères (LE)

Déjà dans les années soixante-dix, WILKINS (1972 :111) déclarait que « sans la grammaire, peu de choses sont possibles ; sans le lexique, rien n'est possible ». En 1993, LEWIS, fut l'un des premiers linguistes à accorder une importance particulière à l'enseignement du lexique. Ses réflexions ont fait surgir un autre paradigme dans l'enseignement des langues: l'*approche lexicale*.

Cette nouvelle approche consiste à observer, sur le plan du vocabulaire, les énoncés linguistiques vraiment employés par les natifs. L'acquisition de ces segments lexicaux, présentés sous forme de blocs préfabriqués de mots, permettent d'obtenir plus de fluidité dans la communication. Cette approche postule qu'il est même faisable d'enseigner la syntaxe en procédant à une reconnaissance progressive des unités qui composent chaque segment lexical. Son apport majeur réside donc dans l'idée qu'il est possible d'apprendre la grammaire à partir du lexique. Selon LEWIS, « le langage consiste à grammaticaliser le lexique et non à lexicaliser la grammaire » (1993 : 51). La langue devient, d'une certaine manière, un ensemble de pièces lexicales qui interagissent entre elles grâce à des structures grammaticales. Pour aboutir à une première classification des unités lexicales, LEWIS a proposé de faire la distinction entre *mots simples* ou *composés*, *collocations*, *expressions figées* et *expressions semi-figées*.

En espagnol, les *mots simples* constituent la plupart des mots de cette langue formés par des substantifs, des adjectifs, des verbes et des adverbes. Les *mots composés* sont une combinaison de lexèmes considérés comme un seul mot (*mediodía*, *anteayer*). Les *collocations* sont des combinaisons de mots fréquentes et habituelles (*vino tinto*, et non *vino*

rojo ou *vino colorado*) tandis que les *expressions figées* concernent des formules institutionnalisées tel que les salutations (*hola, buenos días, ¿cómo está Ud. ?*), les remerciements (*un millón de gracias, le quedo muy agradecido*) ou les dictons populaires (*a buen entendedor, pocas palabras*). Quant aux *expressions semi-figées*, celles-ci constituent des fragments qui peuvent être complétés de plusieurs façons selon le contexte d'usage et qui admettent, par conséquent, un minimum de variation. Il s'agit de phrases d'introduction (*en esta presentación vamos a...*), des demandes (*¿Puede Ud...., por favor?*), etc. Selon l'*approche lexicale*, ces toutes expressions doivent être apprises comme un tout, comme s'il s'agissait d'un seul mot.

L'idée centrale de l'*approche lexicale* consiste donc à refuser le principe traditionnel selon lequel la grammaire est la pierre angulaire d'une langue ; ce qui compte pour l'apprentissage d'une langue est le lexique et il est tout à fait envisageable d'enseigner la grammaire à partir de l'analyse des liens que les différentes unités lexicales tissent entre elles. Si le but de l'apprentissage des langues étrangères est l'acquisition de compétences communicatives, l'apprentissage du lexique doit se faire à partir d'un travail explicite sur la signification des mots en fonction d'un contexte (situation extralinguistique) et sur l'usage restrictif des mots (environnement linguistique). Cela est impossible si l'enseignement se fait à partir de simples mots à retenir ; cette approche n'est donc envisageable que si l'enseignement est administré à partir d'unités lexicales complexes (collocations, expressions figées, locutions idiomatiques) qui incitent l'élève à noter ensemble les mots qui apparaissent dans une phrase ou qui sont associés à un contexte déterminé. Certains mots ont tendance à être associés formant ainsi des groupes habituels que les locuteurs utilisent intuitivement. Par exemple, en espagnol, on dit "*presentar una denuncia*" et non "*llevar una queja*" ("porter plainte" en français), "*rescindir su póliza de seguro*" et non "*rescindir su contrato de seguro*" ("résilier son contrat d'assurance" en français).

Les auteurs précédemment mentionnés ont le postulat que l'on ne peut pas se passer du lexique dans le maniement communicatif d'une LE. Ils proposent donc un changement d'attitude de la part du professeur au moment d'expliquer le lexique. La question banale « Quel est le mot que vous ne comprenez pas ? » n'est plus adaptée à l'enseignement du lexique. Il faudra pousser plus loin l'analyse des liens qui tissent les mots entre eux pour enseigner le lexique de façon explicative. L'*approche lexicale* consiste à prendre en considération les vrais besoins des élèves lorsqu'ils doivent communiquer en LE pour, d'une part, corriger les éventuelles erreurs et, d'autre part, amplifier l'inventaire de vocabulaire des apprenants.

2.2. La place des collocations dans l'enseignement de l'espagnol langue étrangère (ELE)

Puisque l'*approche lexicale* met l'accent sur l'analyse de l'activité combinatoire, l'enseignement des collocations devient la figure de proue de cette approche. Bien qu'il s'agisse d'une notion controversée, la collocation, depuis la perspective didactique, n'est autre chose qu'une combinaison probable, usuelle et fréquente de mots. Ces associations lexicales, qui sont des groupements se trouvant à mi-chemin entre la phrase et les mots, ont des propriétés syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. Le phénomène collocationnel n'est donc pas facile à acquérir sans le recours à la grammaire car il n'y a pas à proprement parler de scission entre la composante lexicale et la composante grammaticale. La compétence lexicale inclut la compétence grammaticale.

Pour appuyer la présente étude, nous prendrons en considération la définition de collocation donnée par CORPAS (1996 : 66) :

[...] Entendemos por colocación aquella propiedad de las lenguas por la que los hablantes tienden a producir ciertas combinaciones de palabras entre una gran cantidad de combinaciones teóricamente posibles. [...] También denominaremos colocación a las combinaciones así resultantes, es decir a las unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica: el colocado autónomo semánticamente (la base) no sólo determina la elección del colocativo, sino que, además, selecciona en éste una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurativo.

Pour un étudiant étranger, l'interprétation du collocationnel en espagnol est souvent imprévisible, voire opaque. De ce fait, un traitement didactique du phénomène collocationnel s'avère nécessaire afin de permettre la systématisation des faits collocationnels et diminuer ainsi les difficultés rencontrées au contact avec la langue cible. Les entraves lexicales font légion dans nos pratiques quotidiennes. Continuons l'analyse avec quelques exemples issus de nos pratiques d'enseignement de l'espagnol en milieu francophone :

Collocation en espagnol	Collocation en français	Mauvaise traduction en français
Carta de solicitud	Lettre de motivation	« Carta de motivación »
Derechos humanos	Droits de l'homme	« Derechos del hombre »
Una cantidad importante	Une grosse somme	« Una gorda suma »
Tomarse el trabajo	Se donner la peine	« Darse la pena »
Desempeñar un papel	Jouer un rôle	« Jugar un rol »

Dans tous les exemples précédents, les erreurs collocationnelles repérées correspondent à des interférences motivées par l'usage du français. Ce phénomène d'interférence, que l'on appelle « interlangue », montre que l'étudiant a tendance à calquer une structure collocationnelle de sa langue maternelle qui ne convient pas à la langue d'arrivée. Nos cours sont minés par ce genre de fautes et les quelques exemples fournis plus haut montrent déjà le nécessaire recours à un traitement didactique qui nous permette d'apporter des solutions aux problèmes collocationnels auxquels nos élèves sont confrontés. Selon GONZÁLEZ HERNÁNDEZ (2010 : 72),

Le fait que les collocations soient des unités préfabriquées, forgées par l'usage, à caractère essentiellement idiosyncrasique rend problématique la traduction de ces combinaisons lexicales. D'une langue à l'autre, les bases ne sélectionnent pas les mêmes collocationnels [...]. Le manque de correspondance dans le transfert d'une langue à l'autre et l'impossibilité d'une traduction mot à mot, exige une maîtrise du système collocationnel des langues impliquées.

La nature arbitraire des collocations a comme corollaire la non-prédictibilité de l'association lexicale. En effet, comment, par exemple, un usager francophone pourrait-il savoir que la collocation « il fait un froid de canard » se dit en espagnol « hace un frío que pela » ? Il semble de prime abord que ce genre de compétence n'est possible que grâce à un effort préalable de repérage en contexte d'usage, de mémorisation et de réemploi des expressions qui peuvent poser problème. Ainsi, pour justifier le traitement des collocations en classe de langue, HIGUERAS GARCÍA (2004 : 481) préconise son enseignement dans tous les niveaux d'apprentissage : « A través de las colocaciones se puede determinar el grado de conocimiento que posee un hablante y, por ello, su enseñanza no debe limitarse a los niveles intermedios y superiores, sino que debe abordarse desde el inicio del aprendizaje de la lengua ». Les arguments pour enseigner les collocations en classe d'ELE sont convaincants car disposer d'un large répertoire de collocations en langue d'arrivée rend l'usager plus performant. En suivant le raisonnement de cette auteure, nous en retiendrons trois :

- La langue espagnole est envahie de phrases lexicales qui rendent la conversation plus fluide et souvent plus précise.
- Comme dans toutes les langues, il y a en espagnol des restrictions combinatoires de mots ; si nous attirons l'attention de l'élève sur ce phénomène, nous l'entraînerons à l'élaboration d'une stratégie d'acquisition des unités de signification qui vont au-delà de la mémorisation de simples mots isolés.
- L'apprentissage des collocations, qui aident à retenir des unités lexicales supérieures, augmente le niveau de compétence lexicale des élèves.

2.3. L'approche lexicale dans l'enseignement de l'espagnol sur objectif spécifique (EOS)

2.3.1. Le lexique : un élément central de l'EOS

L'intérêt croissant des linguistes et des didacticiens pour la description et l'enseignement des langues de spécialité, a permis le développement de réflexions axées sur le rôle central du lexique dans l'enseignement-apprentissage de l'EOS. L'utilisation d'un lexique approprié, adapté à la discipline principale étudiée par nos élèves (ingénierie, droit, gestion, commerce, médecine, etc.) s'avère nécessaire dans un cours d'espagnol orienté vers l'utilisation d'une langue académique ou professionnelle. L'acquisition d'une terminologie spécifique devient ainsi un des objectifs majeurs de l'apprentissage d'une langue étrangère pour spécialistes d'autres disciplines⁴¹.

Dans sa réflexion sur les langues académiques et professionnelles, ALCARAZ (2007 : 7) place le lexique en première position par rapport aux caractéristiques qui définissent les langues de spécialité, à savoir : 1. le lexique ; 2. la morphosyntaxe 3. les préférences discursives, 4. les stratégies et les techniques de communication ; 5. les textes professionnels et 6. le cadre culturel différencié.

Pour sa part, AGUIRRE BELTRÁN (2012 : 42) établit trois catégories d'unités lexicales selon le niveau de spécialisation envisagé : 1. Le vocabulaire technique utilisé à titre exclusif dans un domaine de spécialité (*clorofila, leucocito, fungicida*) ; 2. le vocabulaire semi-spécialisé utilisé dans plusieurs domaines de spécialité mais désignant des concepts différents selon le contexte d'usage (*caso, guía, marco*) et 3. le vocabulaire général d'usage courant dans une spécialité concernant des unités lexicales de la langue générale utilisées dans la communication spécialisée sans aucune transformation de leur signification d'origine (*teléfono, reunión, cliente*).

L'enseignant d'EOS devra jongler entre le recours à la langue générale et la focalisation sur la langue de spécialité. Au moment de programmer un cours d'espagnol professionnel, par exemple, CALVI (2006) attire notre attention sur la nécessité de tenir compte du caractère hétérogène du lexique : certes, celui-ci comportera un « noyau dur » terminologique (vocables, collocations, etc. de grande fréquence d'occurrence dans le secteur professionnel abordé) et un lexique que l'on pourrait qualifier de « périphérique » (vocabulaire, expressions, périphrases de la langue générale). À ce sujet, nous partageons les idées de GÓMEZ MOLINA (2003 : 84) :

Quando nos planteamos qué contenido léxico debe ser objeto de enseñanza-aprendizaje en el aula, no podemos olvidar que junto a la consecución de una competencia comunicativa específica que mejore las capacidades productiva y receptiva necesarias para desenvolverse en un determinado campo profesional, hemos de facilitar la comunicación general, pues es evidente que el discurso

⁴¹ En France, ce type d'enseignement est encadré dans ce que les chercheurs appellent le secteur LANSAD (Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines).

económico, científico, jurídico, etc., no solo se compone de términos técnicos (léxico especializado), sino que la proporción de léxico funcional (gramatical) y de contenido nocional-general es elevada [...].

Force est de constater que la densité de lexique spécialisé augmente lorsque le niveau de spécialisation devient plus élevé (par exemple, dans le langage juridique). L'utilisation d'une terminologie adaptée à un domaine de spécialité constitue donc un des aspects les plus visibles de la compétence lexicale en EOS. SCHIFKO (2001 : 23) considère que « la herramienta exclusiva de las lenguas de especialidad se reduce a los términos técnicos, frecuentemente, con algunas particularidades morfológicas en la formación de las palabras [...] ». Mais il ne peut jamais y avoir une compétence lexicale affirmée dans une langue de spécialité sans le recours constant au lexique de la langue générale. VIDAL et CABRÉ (2004 : 896) nous l'expliquent ainsi:

[...] No existen los suficientes rasgos o peculiaridades que permitan establecer diferencias entre los recursos lingüísticos empleados en el lenguaje general y los del lenguaje de especialidad y, en consecuencia, no es posible postular la existencia de un lenguaje especializado autónomo. En definitiva, los lenguajes de especialidad constituyen variedades funcionales del lenguaje general y se diferencian del mismo por un conjunto de características que se activan cuando se producen determinadas circunstancias comunicativas.

Autrement dit, un thème peut être spécialisé, les usagers de la langue peuvent être des spécialistes de ce thème, la situation de communication peut être professionnelle mais la langue utilisée se trouve forcément au carrefour de la langue générale et de la langue de spécialité.

2.3.2. Ressources terminologiques pour la formation du vocabulaire en EOS

Le vocabulaire spécialisé est constitué à partir de termes qui ont été créés pour exprimer de nouveaux concepts avec précision et univocité. Chaque concept est désigné par un seul terme univoque qui fait partie de chacune des langues de spécialité créant ainsi une terminologie spécifique qui, dans la communication spécialisée, recourt en même temps aux unités lexicales de la langue générale. L'espagnol de spécialité se caractérise donc par l'utilisation d'un ensemble d'unités phraséologiques spécialisées dont la formation fait appel à toute une série de procédures de création linguistique. Nous n'avons pas ici l'intention de lister toutes ces procédures ; nous allons seulement tenir compte de celles qui, dans nos pratiques quotidiennes d'enseignement, nous ont paru les plus récurrentes : la composition, la dérivation et l'acronymie.

La **composition** est une procédure par laquelle on crée un mot nouveau par fusion d'un ou plusieurs autres mots. Il peut s'agir d'un mot constitué par une seule unité lexicale (*bancarrota*), dans certains cas écrits avec un trait d'union (*jurídico-contable*). Il peut s'agir aussi de composantes syntagmatiques qui fonctionnent comme une unité lexicale (*alta tecnología*). Ces mots composés sont une ressource très utilisée pour la création de termes spécialisés où plusieurs possibilités combinatoires peuvent interagir : substantif + substantif (*compraventa*), substantif + adjectif (*crisis financiera*), substantif + adjectif + adjectif (*producto interior bruto*), substantif + préposition + substantif (*tipo de interés variable*), adjectif + substantif (*nanotecnología*), adjectif + adjectif (*altibajo*), préposition + substantif (*sobremesa*), verbe + substantif (*dictar sentencia*), verbe + verbe (*vaivén*), etc.

AGUIRRE BELTRÁN (2012 : 50) nous donne l'explication suivante :

Imprescindible en la enseñanza del léxico en los cursos de español con fines específicos son las colocaciones, término con el que se designa la tendencia que tienen algunas palabras [...] a aparecer combinadas en diversas construcciones sintácticas [...]. Es decir, son combinaciones léxicas formadas por un componente autónomo (base), que determina con qué palabra puede combinarse, y otro no autónomo (colocativo), que es el elemento determinado.

Nous en déduisons que les collocations constituent une ressource très rentable pour l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique. Mais elle n'est pas la seule. La **dérivation** est aussi une autre ressource qu'il convient de faire remarquer à nos élèves. Elle consiste à créer de nouveaux mots en rajoutant un morphème à la base lexicale. Ce rajout peut être fait à l'aide d'un préfixe (morphème antéposé à la base) ou d'un suffixe (morphème postposé à la base). Voici quelques exemples qui illustrent ce phénomène de formation lexicale :

- Préfixes quantitatifs : *trimestral, unidireccional, plurianual.*
- Préfixes locatifs : *subdirector, extraparlamentario, intermedio.*
- Préfixes temporels : *anteponer, posdata, promover.*
- Préfixes intensificatifs : *hipermercado, infravalorado, ultraligero.*
- Préfixes d'opposition ou négatifs : *antinuclear, devaluar, inviable.*
- Suffixes de nominalisation à partir d'un verbe ou d'un adjectif : *movimiento, criminalidad.*
- Suffixes d'adjectivation à partir d'un substantif, d'un verbe ou d'un adverbe : *semanal, fiable, lejano.*
- Suffixes de verbalisation à partir de substantifs ou d'adjectifs : *argumentar, clarificar.*
- Suffixes d'adverbialisation à partir d'adjectifs : *especialmente, inicialmente.*

L'**acronymie** est aussi une ressource récurrente pour la formation terminologique en EOS. Ce mécanisme lexical consiste à former des mots nouveaux en utilisant des sigles, des acronymes proprement dits ou des abréviations. Les sigles prennent la lettre initiale de chacune des composantes du syntagme (*FMI, Fondo Monetario Internacional*). Rappelons qu'en espagnol l'initiale des mots contenus dans un sigle doit doubler si ceux-ci sont au pluriel (*RRHH, Recursos Humanos*). À la différence des sigles, ces acronymes utilisent les premières lettres des mots (*Mercosur, Mercado Común del Sur*). Sigles et acronymes peuvent subir un processus de nominalisation agissant comme des noms précédés d'un article (*las pymes, Pequeñas y Medianas Empresas*). Quant aux abréviations, celles-ci sont le résultat de l'élimination de certaines lettres du mot abrégé (*Fdo., firmado*). Il existe parfois plusieurs abréviations pour un même mot (*cta. cte., c/c, cuenta corriente*).

2.3.3. Le genre discursif : point de départ pour la didactisation des activités lexicales dans un cours d'EOS

Nous pensons que, pour un développement optimal de la compétence lexicale en EOS, il faut aussi tenir compte des pratiques discursives propres à chaque profession. Certains élèves auront besoin de mettre l'accent sur des pratiques orales, par exemple, si leur futur métier les amène vers la réalisation d'activités de négociation en milieu hispanique (participation à des réunions, présentations orales, etc.) ; d'autres demanderont une pratique centrée sur le perfectionnement de l'expression écrite, par exemple dans la gestion de projets internationaux qui donnent la priorité à un traitement écrit de la langue (rédaction de rapports, courriels, pages web, etc.).

Une façon pratique de procéder dans l'élaboration de programmes qui misent sur le développement de la compétence lexicale consiste à partir de l'analyse des genres discursifs. C'est l'avis de CALVI (2006):

El concepto de género ofrece un marco teórico adecuado para esta tarea, puesto que entre sus características se destaca el uso de un léxico apropiado; además, algunas palabras se convierten en tecnicismos justo en el ámbito de un género profesional. Por ejemplo, una palabra polisémica como acción asume diferentes valores terminológicos de acuerdo con su pertenencia a géneros del campo jurídico o económico. Una de las actividades didácticas más eficaces consiste precisamente en el reconocimiento de la terminología específica en un texto determinado (inscrito dentro del género que le corresponda).

Si nous nous appuyons sur les idées développées par SWALES (1990) et BHATIA (1993), un genre de discours professionnel est défini comme un événement de communication créé par des spécialistes en suivant toute une série de règles conventionnellement acceptées parmi les membres d'une communauté professionnelle. Il ne s'agit pas des typologies textuelles classiques, comme par exemple la description ou la narration, mais de types textuels propres à certaines professions : une lettre commerciale, un rapport de mission, un dépliant touristique, une notice technique, un débat parlementaire, etc. Ces genres de discours constituent une sorte de moule qui sert à contextualiser les mots, à leur donner une structure et une formulation textuelle particulière à des situations de communication professionnelles formalisées. Ainsi, parmi les habilités développées par les élèves grâce à l'acquisition d'un lexique spécialisé, on peut citer (CALVI : 2006) : reconnaître le lexique propre d'un secteur d'activité; identifier les mécanismes de formation des mots les plus usités du domaine étudié ; apprendre à utiliser les dictionnaires (monolingues, bilingues, généraux et sectoriels) et élaborer des glossaires bilingues.

Pour toutes ces raisons, il est utile que les élèves soient confrontés à l'analyse des genres discursifs propres à la communication spécialisée dans lesquels ils trouveront une contextualisation pertinente du lexique à acquérir.

2.4. L'approche lexicale dans les référentiels

2.4.1. Le lexique dans Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)

Le CECRL (2001) développe certaines idées proposées par l'*approche lexicale*. Dans le chapitre V, consacré aux compétences de l'utilisateur-apprenant, un point d'honneur est fait aux compétences communicatives. Celles-ci sont globalement classées en trois types de compétences langagières : les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. L'étude du lexique est incluse parmi les compétences linguistiques. Parmi celles-ci, la toute première est la compétence lexicale définie en ces termes (CECRL, 2001 : 87) : « Il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose 1. d'éléments lexicaux et 2. d'éléments grammaticaux [...] ». Selon ce référentiel, les éléments lexicaux sont : a. des expressions toutes faites (salutations, proverbes, etc.) et les locutions figées constituées de plusieurs mots (expressions verbales ou prépositionnelles) utilisées comme des ensembles ; b. des mots isolés qui font partie des ensembles lexicaux fermés (par exemple, les jours de la semaine).

Le CECRL propose même des échelles pour analyser la compétence lexicale par niveaux de langue selon l'étendue du vocabulaire ainsi que la capacité à en maîtriser l'usage (CECRL, 2001 : 88). En ce qui concerne l'étendue du vocabulaire dans un niveau B2 (voir annexe n° 1), il est précisé que l'utilisateur « Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations dans l'usage des périphrases ». Pour ce qui est de la maîtrise du vocabulaire, le descripteur explique que « l'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix des mots incorrects se produisent sans gêner la communication ».

Le CECRL nous aide aussi à cerner les activités lexicales en fournissant des exemples concrets des compétences à acquérir pour chaque niveau. Par exemple, pour le niveau B2, en compréhension générale de l'oral (CECR, 2001 : 55) l'élève : « [...] Peut comprendre les idées principales d'interventions complexes du point de vue du fond et de la forme, sur un sujet concret ou abstrait et dans une langue standard, y compris des discussions techniques dans son domaine de spécialisation [...] ».

2.4.2. Le lexique dans le curriculum de l'Institut Cervantès

Un autre référentiel, cette fois-ci propre à la langue espagnole, se fonde aussi sur les propositions de l'*approche lexicale*. Depuis 2006, le *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) intègre les notions développées dans des récentes recherches, notamment dans le domaine du lexique. Ce programme officiel propose une liste (qui n'est pas fermée mais qui s'avère une première approche d'un domaine particulier) d'unités lexicales à apprendre pour chaque niveau accompagnées d'un exemple d'usage qui sert d'illustration combinatoire des mots.

Le PCIC développe en réalité une *approche notionnelle-fonctionnelle* qui intègre l'*approche lexicale*. Le terme 'vocabulaire' est ici nommé 'notion', un concept plus large qui permet d'englober plusieurs catégories d'unités lexicales. Dans l'introduction concernant ces 'notions', il est précisé que (PCIC, 2006)⁴² « [...] Un hablante cuenta, además de con unidades léxicas simples o palabras, con un número amplio de bloques semiconstruidos que puede combinar al hablar. » Ainsi, dans le long inventaire de notions dressé par ce référentiel pour le niveau B1-B2 figurent, des notions existentielles concernant un événement (tener + lugar + [jour] : *La reunión tuvo lugar el día 15*) ; des notions spatiales pour l'expression de la distance (estar + a + [numéro cardinal] ~ metros/kilómetros : *Está a 300 metros*) et des notions temporelles (llevar + [gérondif] : *Llevo un año trabajando en esta empresa*).

Les notions en question sont en réalité divisées en deux catégories (PCIC, 2006)⁴³:

- *NOCIONES GENERALES: las que un hablante puede necesitar cualquiera que sea el contexto en el que se dé el acto de comunicación.*
- *NOCIONES ESPECÍFICAS: las que tienen que ver con detalles más concretos y [...] se relacionan con temas determinados.*

Ces dernières notions spécifiques vont intéresser plus particulièrement l'enseignement de l'EOS car elles fourniront une base d'unités lexicales qui pourra servir de référence pour une sélection d'éléments représentatifs de certains contextes afin d'élaborer des activités ou des séquences didactiques. Les experts qui ont rédigé ce document proposent 20 grands sujets autour desquels ils distribuent l'ensemble des entrées de l'inventaire⁴⁴ :

⁴² <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/08_nociones_generales_introduccion.htm> (extrait).

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_especificas_introduccion.htm> (extrait).

- | | |
|--|---|
| 1. Individuo: dimensión física | 11. Servicios |
| 2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica | 12. Compras, tiendas y establecimientos |
| 3. Identidad personal | 13. Salud e higiene |
| 4. Relaciones personales | 14. Viajes, alojamiento y transporte |
| 5. Alimentación | 15. Economía e industria |
| 6. Educación | 16. Ciencia y tecnología |
| 7. Trabajo | 17. Gobierno, política y sociedad |
| 8. Ocio | 18. Actividades artísticas |
| 9. Información y medios de comunicación | 19. Religión y filosofía |
| 10. Vivienda | 20. Geografía y naturaleza |

Le PCIC préconise une *approche lexicale* axée sur les possibilités combinatoires des mots. Regardons quelques exemples, pour les niveaux B1-B2, correspondant à la notion spécifique n° 7 consacrée au « travail »⁴⁵ :

7.1. Profesiones y cargos	
B1	B2
Director de RR. HH., empleado de banca, responsable de ventas Oficio, profesión liberal Sustituto, ayudante, estudiante en prácticas Trabajar para una empresa de transportes/ de servicios Estar de auxiliar/canguro	Contratado, interino, trabajador en prácticas Tener un empleo en la Administración/en una multinacional Ocupar un cargo público/directivo/ de responsabilidad Ejercer de/como abogado/veterinario Trabajar como autónomo

En ce qui concerne la méthodologie employée pour la sélection des unités lexicales, pour chaque thème et pour chaque niveau, le PCIC s'est fondé sur les domaines déjà signalés par le CECRL en tenant compte du contexte d'utilisation : personnel, publique, professionnel et éducatif. Cet inventaire tient aussi compte de certains paramètres qui sont en rapport avec ces domaines comme, par exemple, les lieux, les institutions, les personnes, les objets, les événements, les actions, etc. Il est pertinent de signaler que les critères de sélection du lexique proposé ont été la fréquence d'occurrence et la rentabilité communicative, c'est-à-dire qu'il s'agira d'exposants notionnels nécessaires pour activer les fonctions communicatives orales et écrites correspondantes à chaque niveau.

3. STRATÉGIES POUR L'ACQUISITION DU LEXIQUE EN ELE/EOS

3.1. La notion de compétence lexicale

L'*approche lexicale* tient compte du processus naturel et inné d'acquisition d'une langue étrangère qui consiste à étiqueter, grouper ou emballer les mots pour en construire des réseaux. Quand nous apprenons de nouvelles unités lexicales nous réorganisons les liens que nous construisons entre les mots en rajoutant de nouvelles informations sur les termes déjà connus. Selon HIGUERAS GARCÍA (2006 : 13) :

Aprender una palabra consiste en mucho más que aprender su significado: es un proceso que reestructura el conocimiento previo gracias a la información nueva; es decir, que cada vez que se aprende una nueva entrada léxica se

⁴⁵ <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_especificas_inventario_b1-b2.htm> (extrait).

realizan las operaciones pertinentes para diferenciarla de otras conocidas [...] y para asociarla con las que ya se dominan.

Dans l'apprentissage de l'ELE et surtout de l'EOS, l'acquisition du lexique peut être considérée comme l'un des piliers fondamentaux de la compétence communicative. En ce sens, BARALO OTONELLO (2005 : 1) signale que « el conocimiento de un ítem léxico es un proceso complejo y gradual en el que se aprenden no sólo la forma y el significado, sino también una red intrínseca de relaciones formales y semánticas entre ese ítem y otras palabras y morfemas que constituyen los subsistemas de diferentes niveles [...] ».

Pour comprendre le concept de compétence lexicale, nous devons tout d'abord faire appel à la notion de « lexicon mental », c'est-à-dire, cet ensemble ou inventaire de mots dont dispose une personne. Les explications fournies par LAHUERTA y PUJOL (1996 : 121) nous seront utiles pour définir ces notions : « La capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente se denomina competencia léxica, y al lugar donde reside el conocimiento de esa competencia se le denomina lexicón mental ».

Les recherches menées dans ce domaine par BARALO OTONELLO (2005 : 4) lui permettent d'observer que l'apprenant d'une langue étrangère « almacena una palabra en su lexicón, la etiqueta con la categoría correspondiente [+verbo], [+numero], etc. Esta categorización le permitirá procesar y tratar la pieza léxica sometiéndola a todas las reglas de flexión propias de la clase a la que pertenece ». Ce processus obéit essentiellement à trois activités mentales qui sont plus ou moins intuitives mais qu'il convient de rendre explicites pour mieux s'appropriier la langue étrangère : étiqueter (mettre une étiquette à un concept), emballer (catégoriser les étiquettes en les groupant) et construire des liens (faire les connexions entre les différentes étiquettes).

La théorie sur laquelle se fonde l'*approche lexicale* prétend que l'apprentissage d'une unité lexicale se fait en tenant compte de ces trois notions qui permettent d'étiqueter/ emballer/ lier les mots. Une attention particulière est ainsi prêtée à leur forme, à leur signification et à leur usage. HIGUERAS GARCÍA (2008 : 5) propose d'utiliser les notions initialement développées par NATION (2001 : 27) afin de proposer une liste de tout ce qui rentre en ligne de compte au moment de s'appropriier un mot (voir annexe n° 2). Nous traduisons ces notions dans le tableau ci-dessous :

Connaître un mot implique avoir :			
(R) des connaissances réceptives + (P) des connaissances productives			
La forme	La forme parlée	R	Comment entend-on le mot ?
		P	Comment le prononce-t-on ?
	La forme écrite	R	Comment se présente-il ?
		P	Comment s'écrit-il et s'épelle-t-il ?
	Les différentes composantes	R	Quelles sont les composantes du mot que l'on reconnaît ?
		P	Quelles composantes sont nécessaires pour exprimer la signification ?
La signification	La signification proprement dite	R	Quelle est la signification qu'il transmet ?
		P	Quels autres mots peut-on utiliser pour exprimer la signification ?
	Les concepts et les référents	R	Qu'est-ce qu'on inclut dans ce concept ?
		P	À quels autres éléments peut-on appliquer ce concept ?
	Les associations	R	À quels autres mots fait-il penser ?
		P	Quels mots pourraient le remplacer ?
L'usage	Les fonctions grammaticales	R	Dans quelles structures apparaît-il ?
		P	Comment sont-elles utilisées ces structures ?
	Les collocations	R	Quels sont les mots agencés ?
		P	Avec quels autres mots peut-on l'utiliser ?
	Les restrictions d'utilisation	R	Avec quelle fréquence peut-on rencontrer ce mot ?
		P	Où et quand peut-on utiliser ce mot ?

D'après cette auteure, NATION distingue trois types de lexiques : le lexique réceptif (celui que les étudiants sont capables d'interpréter) ; le lexique productif (celui que les étudiants sont capables de produire) et le lexique potentiel (celui dont les étudiants disposent pour une utilisation éventuelle). Il en ressort que la compétence lexicale d'un usager ne se réduit pas à la seule connaissance d'un certain vocabulaire mais à la capacité d'organisation cognitive du lexique. Se référant à la compétence linguistique qui, entre autres, a trait au savoir-faire relatif au lexique, le CECRL (2001 : 17) précise en ce sens que:

Cette composante [...] a à voir non seulement avec l'étendue et la qualité des connaissances (par exemple en termes de précision du lexique), mais aussi avec l'organisation cognitive et le mode de stockage mémoriel de ces connaissances (par exemple les réseaux associatifs de divers ordres dans lesquels un élément lexical peut se trouver inclus pour ce locuteur et avec leur accessibilité (activation, rappel et disponibilité).

3.2. Le traitement didactique du lexique en classe d'ELE/EOS

3.2.1. L'explicitation du vocabulaire comme méthode facilitatrice du passage du stade réceptif au stade productif.

La mise en pratique des concepts précédemment définis rend possible l'application de l'*approche lexicale*. Le travail explicite sur la forme, la signification et l'usage du lexique facilite son appropriation. Par conséquent, l'enseignant devra travailler le lexique le plus explicitement possible en incitant l'élève à le classer d'abord et l'utiliser ensuite. Il s'agit de faire en sorte que l'apprenant passe du stade réceptif au stade productif. Cela n'est possible que si les unités lexicales sont incluses dans un contexte situationnel.

Dans un souci de classement explicatif, ESTAIRE (2009 : 6) énumère les principales composantes cognitives du processus d'acquisition du vocabulaire : l'identification (la reconnaissance), la compréhension (la représentation mentale), l'utilisation (l'emploi), la rétention (la mémoire à court terme), la fixation (la mémoire à long terme) et la récupération (la réutilisation). Tout traitement didactique qui puisse favoriser ce processus pourra garantir l'acquisition lexicale sachant qu'il ne suffira pas que l'élève passe par toutes ces étapes pour s'approprier définitivement le vocabulaire. Nous savons qu'il lui faudra plusieurs contacts avec le lexique cible pour que celui-ci soit définitivement ancré dans sa mémoire ; d'où l'intérêt de travailler le lexique de manière cyclique avec des répétitions et des réutilisations fréquentes. L'acquisition du vocabulaire répond rarement à une progression linéaire mais s'apparente plutôt à une progression en spirale où l'élève recule parfois pour mieux sauter : c'est parce qu'il recommence le processus d'identification, de compréhension et d'utilisation qu'il aboutit à la rétention, la fixation et la récupération du lexique.

La capacité de réutilisation du lexique dépend en grande partie de la fréquence d'occurrence des mots en question : plus l'élève utilise un terme nouveau, plus il le retient dans sa mémoire. D'un point de vue pédagogique, il s'ensuit qu'il ne faudra donc jamais hésiter à proposer aux élèves de réutiliser le vocabulaire théoriquement appris dans des leçons précédentes. Ils connaissent la juste valeur des révisions du lexique déjà appris. ESTAIRE (2009 : 7) appelle « recyclage focalisé » l'ensemble des activités faites pour réviser les unités lexicales déjà connues. Cette révision peut être intégrée dans des tâches qui ont trait à la compréhension et/ou à l'expression orales et écrites. Elle peut apparaître lors de la réalisation de tâches préparatoires qui vont conduire à la tâche finale dans laquelle de nouvelles associations lexicales pourront voir le jour en fonction du thème abordé. Dans une séquence bien organisée, nous pouvons même prévoir des exercices de consolidation pour fixer définitivement le vocabulaire nouveau.

Au moment de planifier des activités pour la classe, l'enseignant devra prévoir le développement de compétences de réception et de production. Bien que le processus d'acquisition du vocabulaire soit quelque chose de « naturel » chez nos étudiants, nous devons, dans notre rôle de facilitateurs de l'apprentissage, le rendre explicite et accessible. Cela doit pouvoir se faire en combinant les activités d'interprétation (écouter + lire) pour activer la reconnaissance lexicale et des activités de codification (parler + écrire) pour permettre la récupération lexicale.

Comme il existe une corrélation entre l'accroissement du niveau de langue et l'augmentation des connaissances lexicales, plus l'élève avance dans des niveaux opérationnels, plus il dispose de vocabulaire et plus il passe avec aisance du stade réceptif au stade productif. L'expression spontanée est proportionnelle à l'amplitude du répertoire lexical ; par conséquent, les élèves qui disposent d'un inventaire de vocabulaire significatif ont moins de mal à atteindre un certain seuil de précision dans le maniement de la langue, ce qui a des conséquences en termes de fluidité et d'efficacité dans l'usage de l'instrument linguistique.

Malgré le rôle central attribué au lexique dans l'apprentissage de l'ELE/EOS, il n'est pas toujours aisé pour les enseignants d'appliquer les orientations méthodologiques ébauchées par l'*approche lexicale*. Par ailleurs, pour les différents manuels d'enseignement-apprentissage de l'EOS existant sur le marché, le traitement des unités phraséologiques n'est pas toujours une priorité⁴⁶. Malgré tout, il incombe au professeur d'espagnol d'imaginer des séquences d'apprentissage où le vocabulaire sera présenté de façon explicite. Les propositions didactiques devraient ainsi être axées sur un apprentissage du lexique en contexte qui alterne entre apparitions orales et apparitions écrites du vocabulaire à réutiliser en vue de faciliter le passage du stade réceptif au stade productif.

3.2.2. Comment enseigner les collocations ?

Pour l'enseignement des collocations, nous partons de deux principes fondamentaux qu'il convient de rappeler ici : 1) les collocations devraient être incluses dans les unités thématiques proposées aux élèves et, dans la mesure du possible, elles devraient garder une étroite relation avec une fonction communicative ; et 2) l'enseignement indirect des collocations n'est pas suffisant pour que les élèves arrivent à les mémoriser et à les reproduire, il faudrait aussi leur apprendre explicitement le concept de collocation.

En général, les collocations sont composées de mots connus des élèves intégrés dans des tournures qui peuvent passer inaperçues. D'où l'intérêt, encore une fois, d'expliquer explicitement le phénomène collocationnel. Selon HIGUERAS GARCÍA (2009 : 29) « Lllamar la atención sobre la posibilidad o la imposibilidad de combinar ciertas palabras ayudará al alumno a relacionar correctamente unas unidades con otras en su lexicón y, en consecuencia, mejorará su retención a largo plazo y evitará errores de transferencia de la lengua materna ». Cette chercheuse propose même une méthodologie pour enseigner les collocations (2009 : 32-34) que nous résumons dans les phrases suivantes :

- Réaliser des activités de prise de conscience de ce phénomène et inciter l'élève à s'exercer de façon contrôlée afin de mémoriser les collocations.
- Travailler les collocations par champs sémantique ou regrouper celles qui obéissent à une fonction communicative quelconque.
- Inciter les élèves à revoir et réutiliser les collocations dans le but de les retenir en mémoire.
- Proposer des activités communicatives qui mettent en relief cet aspect linguistique.

⁴⁶ Nous verrons dans notre analyse pratique du point 4 qu'il y a heureusement des exceptions.

- Inscrire les collocations dans un ensemble de contenus intégrés dans une séquence didactique.

HIGUERAS GARCÍA (2009 : 36) propose aussi une typologie d'activités qui semble pertinemment adaptée. Sa méthode consiste à travailler d'abord la perception des collocations. Cela implique l'enseignement même de ce concept; les élèves seront ainsi amenés à réaliser des activités de présentation des phénomènes collocationnels, de réflexion sur la forme et la signification des collocations ainsi que des activités pour les remarquer. Dans une deuxième étape, ils devront les mémoriser pour pouvoir en faire usage dans une étape ultérieure.

3.2.3. Le dictionnaire combinatoire comme ressource clé pour l'enseignement-apprentissage du lexique

Pour améliorer l'acquisition lexicale des élèves, il convient de les exposer à une grande quantité d'échantillons des différents types de textes (écrits et oraux) qui soient représentatifs des thèmes abordés pendant la séquence didactique. L'analyse de ces textes ne peut pas se faire sans le recours au dictionnaire qui facilite l'apprentissage du lexique. En effet, le dictionnaire démultiplie l'acquisition de la langue en permettant la compréhension et le développement d'une certaine qualité d'usage des mots. En ce sens, l'une des ressources les plus appropriées pour l'application de l'*approche lexicale* consiste à utiliser des dictionnaires combinatoires. En espagnol, le plus remarquable est le *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*, dirigé par Ignacio BOSQUE⁴⁷. L'avantage de cet ouvrage réside dans les informations relatives à l'usage des mots qu'on ne trouve pas systématiquement dans les dictionnaires traditionnels ou les grammaires. Cet outil de consultation, élaboré à partir d'un corpus issu de la presse espagnole et hispano-américaine, ne contient pas de définitions mais les combinaisons de mots les plus fréquentes et les plus naturelles produites par des natifs. Analysons un exemple pour comprendre la teneur d'un tel dictionnaire. Voici ce que nous trouvons lorsque nous cherchons le mot *ordenador* (BOSQUE 2006 : 924) :

ordenador s.m.

- CON ADJS. **portátil** – **de sobremesa**

- CON VBOS. **apagar(se)** – **bloquear(se)** – **colgarse** *El ordenador se colgó y me dejó con el trabajo a medio hacer* – **fallar** – **desbloquear(se)** || **funcionar** || **usar** – **manejar** – **programar** || **alimentar** || **conectar** – **encender** – **reiniciar** – **resetear** || **escribir (a)** *pasar un trabajo a ordenador* .

Nous observons tout d'abord que le substantif « *ordenador* » est un mot masculin qui peut être combiné à des adjectifs, auquel cas il deviendra par exemple « *ordenador portátil* ». Un élève francophone n'a pas besoin de chercher la traduction pour comprendre que « *portátil* » signifie « portable ». Par contre, il consacrerait du temps à examiner la combinaison de ce mot avec des verbes pour former des unités lexicales d'usage fréquent. Nous constatons que ces unités sont suivies d'un exemple modélisant qui contextualise son usage, ce qui aide l'élève à retenir le mot.

Ce travail combinatoire sert à construire des liens avec d'autres mots pour former des unités lexicales d'utilisation courante chez les natifs de la langue. Nous sommes en présence d'un processus de démultiplication du vocabulaire qui se trouve à l'opposé de la pratique traditionnelle de recherche de la traduction systématique (*ordenador* = ordinateur). Pour un élève francophone, la traduction de ce genre de terme est une dépense d'énergie peu rentable. On pourrait chercher la définition de ce mot (à supposer qu'il ne soit pas encore

⁴⁷ Professeur à l'Université Complutense de Madrid et membre de l'Académie Royale de la Langue Espagnole.

connu des élèves) dans un dictionnaire plus classique comme, par exemple, le *Diccionario de uso del español actual* (Clave, 2002 : 1409) :

ordenador: s.m. Máquina capaz de efectuar un tratamiento automático de la información, realizando operaciones aritméticas y lógicas con gran rapidez bajo el control de un programa previamente cargado. □ ETIMOL. Del francés *ordinateur*.

Pendant, même si ce genre d'approfondissement lexical est riche d'apprentissages, la recherche d'une définition ne pourra jamais rivaliser avec la recherche de combinaisons possibles à partir d'un mot de base. L'*approche lexicale* ainsi conçue permet non seulement de mieux comprendre le fonctionnement de la langue (information sémantique et syntaxique) mais de profiter de sa richesse et de sa variété à partir d'exemples qui illustrent l'usage pragmatique qu'on peut faire de certaines expressions.

Les enseignants de langue savent bien que connaître la signification des mots n'est pas une condition suffisante pour parler et pour écrire correctement ; il faudrait encore savoir comment ils peuvent être combinés. Les dictionnaires combinatoires peuvent largement faciliter l'acquisition de ces notions car ils permettent de trouver le mot juste et précis pour en faire un usage correct et de la façon la plus naturelle possible. Les usagers initiés à l'utilisation de ces formidables outils amplifient significativement leurs connaissances lexicales et peuvent mieux comprendre le fonctionnement de langue.

4. ÉTUDE PRATIQUE SUR L'APPLICATION DE L'APPROCHE LEXICALE EN EOS

Dans le but de montrer concrètement comment on peut mettre en œuvre une *approche lexicale* explicite dans l'enseignement-apprentissage de l'EOS, nous allons maintenant étudier un cas pratique à partir d'un corpus restreint, celui du manuel EXPERTOS, composé à proprement parler de trois ouvrages : le livre de l'élève, le cahier d'exercices et le guide pédagogique pour le professeur⁴⁸.

4.1. Le choix du corpus

Le choix de ce manuel obéit à trois raisons circonstanciées. La première est d'ordre subjectif mais pratique : l'auteur de cet article est en même temps l'auteur du manuel analysé et il souhaite faire part à la communauté enseignante des réflexions préalables, sur le plan lexical, qui ont guidé l'élaboration de cette méthode. Il s'agit d'un témoignage, fondé sur une expérience réelle, sur les principes qui peuvent façonner d'élaboration de matériel pédagogique.

La deuxième raison est plus objective : ce manuel est une proposition didactique pour enseigner l'espagnol à visée professionnelle tel qu'il est affiché dans le titre même du livre (« Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo »). Le survol de l'index du Livre de l'Élève (TANO, 2009 : 8-11), où les ressources lexicales de chaque unité sont clairement affichées, nous permettra de nous faire une idée de sa teneur en vocabulaire spécialisé.

La troisième raison de ce choix concerne non seulement le fait d'être une proposition récente mais, surtout, le constat fait dès la page 3 du Livre de l'Élève : « El trabajo léxico cobra en este nivel una especial importancia, pues permitirá avanzar en la adquisición de un vocabulario rentable y útil para poder afrontar situaciones múltiples en contextos laborales.

⁴⁸ Voir références bibliographiques.

Para ello se han creado y seleccionado documentos, ejercicios y temas que introducirán al alumno en las peculiaridades del mundo del trabajo ».

Au vu des trois considérations qui viennent d'être explicitées, le niveau de représentativité de conclusions auxquelles nous pourrions arriver est moindre par rapport à l'offre existante. Cela dit, l'analyse en profondeur des échantillons nous permettra de déceler des tendances en ce qui concerne le degré d'application de l'*approche lexicale* dans l'ouvrage sélectionné sans prétendre d'arriver à des conclusions totalement définitives.

4.2. La méthodologie d'analyse

Nous sommes conscients qu'il n'y a pas de méthodologie unique pour l'analyse de matériel didactique. Toutefois, certaines caractéristiques sont incontournables si l'on se revendique d'une *approche lexicale* dans l'élaboration des propositions didactiques. Ainsi, nous avons voulu savoir si les principes théoriques abordés dans les rubriques précédentes sont appliqués dans le manuel sélectionné. Pour ce faire, nous avons listé ci-dessous les principales notions observées qui ont permis le recueil d'informations le plus pertinentes pour l'analyse d'EXPERTOS. Nous reprenons ici les éléments d'observation proposés par VIDIELLA ANDREU (2012 : 25) qui seront systématiquement repris dans la synthèse proposée plus loin⁴⁹:

- Orientation didactique
- Approche lexicale
- Liens grammaire-lexique
- Types d'unités lexicales travaillées
- Compétences ciblées par l'utilisation du lexique
- Partie de l'unité didactique où le nouveau lexique est présenté
- Information explicite sur le lexique (forme, usage, signification)
- Travail du lexique en contexte
- Activités de consolidation lexicale
- Équilibre entre « lexique réceptif » et « lexique productif »
- Exercices de révision lexicale
- Stratégies d'apprentissage lexical
- Ressources lexicales

4.3. Synthèse des analyses

L'observation méthodologique nous a permis de faire le lien entre les notions abordées dans le cadre théorique et celles effectivement appliquées dans la conception d'activités d'enseignement-apprentissage du lexique dans le manuel EXPERTOS. Nous allons résumer ces observations et nous exposerons les résultats de cette analyse. Pour y parvenir, nous allons nous appuyer sur l'étude de VIDIELLA ANDREU (2012 : 71-72). Nous allons donc

⁴⁹ Nous ne reprenons pas dans notre analyse le point initialement proposé par VIDIELLA ANDREU concernant l'activation du lexique d'unités précédentes car chaque unité d'EXPERTOS a été conçue pour être travaillée de façon indépendante, de telle sorte que l'enseignant n'est pas obligé de suivre l'ordre de présentation des unités. Il s'avérerait hasardeux de proposer dans une unité quelconque de réactiver le lexique d'une unité précédente si cette dernière n'a pas été abordée par le professeur. Par ailleurs, dans la pratique de classe, nous savons que l'apprentissage du lexique n'obéit pas forcément à une progression linéaire. Bien que ce manuel ne propose pas une réactivation explicite du lexique apparu dans des unités précédentes, rien n'empêche les enseignants et les élèves de s'inscrire dans une progression en spirale où l'on sera toujours en train de revenir en arrière pour activer ou revoir des unités lexicales déjà vues. C'est exactement ce que nous proposons, non pas dans un traitement inter unités mais au sein d'une même unité didactique.

reprendre un à un les points observés (voir annexe n° 3) pour les commenter et les compléter avec des exemples qui réaffirment l'orientation lexicale de ce manuel.

4.3.1. Orientation didactique

Les résultats de l'analyse révèlent qu'il s'agit d'un manuel qui adopte l'approche actionnelle où le lexique est appris par le biais de tâches. D'après VIDIELLA ANDREU (2012 : 71) : « En cada unidad se proponen tareas de comprensión, seguidas de tareas donde se presentan los recursos lingüísticos y, por último, se practican dichos recursos mediante unas mini tareas de producción y la realización de una tarea final que sintetiza los contenidos de toda la unidad ».

Force est de constater que l'approche actionnelle oriente les leçons de ce manuel où les activités d'acquisition du vocabulaire sont proposées en suivant trois phases⁵⁰ :

- une première phase (« acercamiento ») où l'élève se familiarise avec une série de ressources lexicales d'utilisation courante (échantillons présentés en rouge) qui vont servir de modèle pour comprendre le type de production demandée ;
- une deuxième phase (« observación ») où l'élève est invité à observer le fonctionnement des unités lexicales avec des exemples d'usage modélisants (échantillons présentés en bleu) ;
- une troisième phase (« comunicación ») où l'élève est invité à « faire quelque chose » en réutilisant les éléments appris ; les activités lexicales préparent pour la réalisation d'une tâche finale qui n'est possible que grâce à la mobilisation des ressources (re)travaillées dans les deux phases qui précèdent.

4.3.2. Approche lexicale

Les résultats de l'analyse prouvent qu'il s'agit d'un manuel qui adopte l'approche lexicale. D'après VIDIELLA ANDREU (2012 : 71) : « Se pretende desarrollar de manera específica la competencia léxica del alumno. Hay tareas destinadas a una enseñanza explícita del léxico [...]. Se concibe el aprendizaje del léxico como un proceso cíclico y el manual se esfuerza por proporcionar al alumno numerosas oportunidades para reencontrarse con el léxico nuevo y tener que usarlo ».

En effet, le concepteur de ce manuel, sans écarter l'enseignement implicite du lexique, fait le pari d'un enseignement plutôt explicite. Ceci est particulièrement vrai pour le travail sur les collocations dans le but de promouvoir l'acquisition des mots qui peuvent co-apparaître. Cet apprentissage explicite du vocabulaire doit permettre aux apprenants de s'approprier le lexique en contexte en suivant les différentes étapes mentionnées dans le volet théorique :

identification → compréhension → utilisation → rétention → fixation → récupération.

Prenons l'exemple de l'unité 8 « Producción y fabricación » (TANO, 2009 : 96-107), dont le but général est de se familiariser avec le lexique de la production et de la fabrication. Un des objectifs affichés consiste à analyser des cas pratiques concernant des conflits qui peuvent avoir lieu dans une usine (voir annexe n° 4). Pour y parvenir, il est proposé d'acquérir et de manipuler certaines ressources lexicales, notamment le vocabulaire concernant la gestion de la production (*una planta, el área de producción, sobrar un tercio de la plantilla, el rendimiento del personal, despedir personal, etc.*) et celui propre à la description des lieux et des personnes qui interviennent dans ce secteur d'activité (*responsable de planta, obrero cualificado, obrera recién llegada, jefa de equipo, director de producción, etc.*).

⁵⁰ Pour plus de renseignements sur la façon d'utiliser EXPERTOS, voir la page 3 du Livre de l'Élève.

4.3.3. Liens grammaire-lexique

Les résultats de l'analyse démontrent qu'il s'agit d'un manuel dans lequel la grammaire et le lexique forment un continuum, un ensemble où les deux éléments sont liés. D'après VIDIELLA ANDREU (2012 : 71) : « Cuando se aprenden nuevas unidades léxicas, se recuerda la forma gramatical para poder usarla correctamente. Asimismo, cuando se realizan actividades centradas en la gramática o las funciones del lenguaje, se incluye el léxico ya trabajado de manera explícita ».

Ainsi, par exemple, dans l'unité 2 « Reunión de equipo » (TANO, 2009 : 24-35), qui aborde le vocabulaire concernant les réunions et les négociations, nous proposons de travailler sur une liste de mots qui ne sont pas isolés mais agencés avec d'autres mots pour former des tournures basées sur des aspects grammaticaux (voir annexe 5). Pour enrichir le lexique, il est important d'analyser les questions grammaticales qui sont associées aux mots: par exemple, *subirle el salario a alguien, persuadir de algo a alguien*, ce sont des structures qui présentent un objet direct et indirect. Le recours à la grammaire permettra ainsi de comprendre comment fonctionne le vocabulaire.

4.3.4. Types d'unités lexicales travaillées

Les résultats de l'analyse montrent qu'il s'agit d'un manuel qui est axé sur un travail sur les mots (simples ou composés), les expressions (figées ou semi-figées) et, surtout, les collocations. D'après VIDIELLA ANDREU (2012 : 71) : « En cuanto a las colocaciones, hay actividades destinadas a que los alumnos tomen consciencia de la posibilidad e imposibilidad de combinar ciertas palabras, con ejercicios para relacionar las partes de una colocación ».

Le travail lexical est présent dans tout le manuel mais c'est peut-être dans la partie « observation » de chaque unité que l'analyse sur le fonctionnement des collocations est la plus importante. Prenons l'exemple de l'unité 4 « Exportamos a 70 países » (TANO, 2009 :49-59), où il est question d'aborder le vocabulaire concernant les exportations et les importations. Dans l'activité 4 (voir annexe n° 6), il est demandé d'associer des substantifs à des infinitifs, de trouver l'adjectif qui découle du verbe pour aboutir à la recherche de collocations où l'on va essayer d'inclure les trois catégories grammaticales précédentes. Cet exemple sert à observer la manière dont la langue espagnole structure son lexique :

Substantif	Verbe	Adjectif	Collocation
<i>autorización</i>	<i>autorizar</i>	<i>autorizado</i>	<i>autorización previa, tener autorización para, autorizar a, estar autorizado a</i>

4.3.5. Compétences ciblées par l'utilisation du lexique

Les résultats de l'analyse confirment qu'il s'agit d'un manuel qui propose une pratique du lexique pour développer toutes les compétences. D'après VIDIELLA ANDREU (2012 : 71) : « Comprensión escrita, comprensión oral, expresión e interacción escrita, expresión e interacción oral, tanto en el libro del alumno como en el cuaderno de ejercicios ».

Partout où il était possible de le faire, nous avons associé l'apprentissage du lexique au développement d'une compétence. Par exemple, dans l'unité 5 « Montamos un negocio » (TANO, 2009 : 62-71), consacrée au vocabulaire concernant les produits et les services, l'activité 1 (voir annexe n° 7) prévoit un travail de compréhension écrite concernant un projet de création d'entreprise que deux entrepreneurs présentent à une banque dans le but d'obtenir un financement. Nombreuses sont les unités lexicales exploitées dans le document de référence : *llevar a cabo un proyecto innovador, nuestro producto consiste en, estamos convencidos de que, un nicho de mercado, nos dedicaremos exclusivamente a, consolidar la*

cartera de clientes, los compradores potenciales, la cuota de mercado inicial, sacaremos a la venta, en cuanto a la distribución, tener su domicilio legal en, los socios fundadores, calculamos un total de costes fijos de alrededor de, etc. Ce travail est suivi d'une activité libre d'expression orale où, en réutilisant le vocabulaire déjà observé, les élèves devront imaginer les questions qui pourront être posées par les financeurs de ce projet afin d'accorder le prêt demandé.

4.3.6. Partie de l'unité didactique où le nouveau lexique est présenté

Les résultats de l'analyse prouvent qu'il s'agit d'un manuel qui donne l'opportunité d'acquérir du lexique tout au long de chaque unité didactique. D'après VIDIELLA ANDREU (2012 : 71) : « Puede ser después de una comprensión (escrita u oral), durante la fase de atención a la forma (combinando el léxico con gramática y su función) o bien antes de la realización de una mini tarea productiva (escrita u oral). El componente léxico cobra especial importancia para lograr la competencia comunicativa ».

Toutes les occasions sont bonnes pour présenter le nouveau lexique puisque nous partons du principe que sans lexique rien n'est possible sur le plan de la communication. Nous avons donc délibérément multiplié les occasions de contact avec des mots nouveaux en proposant de nouvelles unités lexicales dans toutes les sections du manuel. Ainsi, dans l'unité 6 « Cuestiones de finanzas » (TANO, 2009 : 72-83), consacrée à l'économie domestique et aux rémunérations, le vocabulaire dédié à ce champ thématique est distribué tout au long des sections. Par exemple :

- Section "Acercamiento": *manejar sus finanzas, gastar su dinero, elaborar un presupuesto, ser ahorrador, seguro de vida, economía doméstica, superar la crisis, apretarse el cinturón, distribución porcentual del gasto, etc.*
- Section "Observación": *el salario medio anual, el nivel salarial, la actividad mejor/peor pagada, cobrar el sueldo, plan de choque, etc.*
- Section "Consultorio": *el porcentaje de aumento, un plan de pensiones, hacer un esfuerzo para, etc.*
- Section "Comunicación": *gastar mucho en, dedicar su dinero a, invertir dinero en, ser derrochador, dejar/repartir una herencia, etc.*
- Section "Cultura": *moneda de curso legal, dólar estadounidense, peso argentino, reforma monetaria, moneda única, prestar dinero, etc.*

4.3.7. Information explicite sur le lexique (forme, usage, signification)

Les résultats de l'analyse révèlent qu'il s'agit d'un manuel où l'information sur le lexique est explicitée sur le plan de la forme, de l'usage et de la signification. D'après VIDIELLA ANDREU (2012 : 71) : « Según la unidad léxica de que se trate, se ofrece una información más detallada sobre su forma y uso; la información sobre su significado o bien la proporciona el manual o bien la tienen que deducir los alumnos. Por ejemplo, en el caso de los términos, el manual deja evidente su significado a través de los ejercicios que el alumno debe hacer. En cambio, cuando las unidades léxicas son expresiones y colocaciones, el manual aporta además información más detallada sobre la forma, el uso y el significado ».

En effet, nous préconisons un travail explicite sur le lexique car, lorsque les unités lexicales deviennent complexes, il est rentable d'encourager l'apprenant à réfléchir sur la valeur grammaticale des mots, sur la façon de les utiliser ensemble et sur l'utilité de les retenir comme s'il s'agissait d'un tout. Expliciter le lexique signifie faire un travail lucide sur le fonctionnement de la langue en conceptualisant les mots (étiquetage), en les catégorisant (empaquetage) pour, finalement, arriver à faire des connexions entre eux (construction des liens). Ce travail sur la forme, la signification et l'usage du lexique peut faciliter son

appropriation mais il faut se rappeler que celle-ci est vraiment actée lorsque l'élève utilise par la suite le lexique appris (dans le contexte du groupe classe ou dans une ultérieure utilisation de la langue en milieu professionnel), dans des situations similaires à celles où il l'a vu apparaître initialement. Ainsi, EXPERTOS s'efforce continuellement d'amener les élèves du stade réceptif au stade productif.

Analysons, par exemple, l'activité 2 de l'unité 5 « Montamos un negocio » (TANO, 2009 : 60-71), consacrée au vocabulaire concernant les projets de création d'entreprise (voir annexe 8). À partir d'un témoignage oral d'un jeune hôtelier qui explique comment il a développé son négoce, l'élève doit compléter des fragments de phrases prononcées par le personnage. Inversement, il doit procéder aussi au repérage des questions qui ont été posées à cet entrepreneur. L'activité se termine sur une analyse des mots et des expressions dans le but d'expliquer leur signification (*estar a un precio razonable, un nicho de mercado, un negocio muy esclavo*, etc.). Ayant compris ce que ces expressions signifient et ayant pris acte de la situation dans laquelle elles peuvent être utilisées, l'élève sera à même de pouvoir les réutiliser sans se tromper et sera ainsi amené à amplifier son vocabulaire de façon plus efficace.

4.3.8. Travail du lexique en contexte

Les résultats de l'analyse permettent de vérifier qu'il s'agit d'un manuel qui travaille le lexique en contexte situationnel et linguistique. D'après VIDIELLA ANDREU (2012 : 72) : « Las actividades centradas en la forma del léxico se extraen de dicho contexto situacional y, además, el manual se esfuerza por proporcionar siempre un contexto lingüístico, con frases que ilustran el uso de las nuevas unidades, para marcar la posibilidad de combinar ciertas palabras ».

Si l'apprentissage du lexique se réalise à partir d'un travail conscient sur la signification des mots, en fonction de la situation extralinguistique (contexte) et de l'environnement linguistique (usage), les chances de retenir le vocabulaire augmentent. EXPERTOS contextualise donc les activités lexicales. Les exemples de contextualisation sont légion dans ce manuel. Basons-nous sur l'activité 9 de l'unité 4 « Exportamos a 70 países » (TANO, 2009 : 48-59). La tâche consiste à rédiger un rapport sur la situation de l'industrie viticole en Espagne (voir annexe 9). Dans cette séquence d'activités, l'élève travaille initialement sur un enregistrement sonore qui reprend des éléments lexicaux déjà apparus dans les sections précédentes de l'unité. Il y a aussi des éléments nouveaux dont la compréhension de leur signification est assurée grâce au contexte et à aux connaissances préalables de vocabulaire. Dans la partie A, à partir des informations qu'il devra obtenir en écoutant un entretien fait à un expert du secteur, l'élève devra repérer, par exemple, des expressions comme *una actividad económica tradicional, la facturación del sector vitivinícola, el sector continúa creciendo, la reducción del consumo /de costes, el aumento de excedentes, la competencia de terceros países, la denominación de origen, acceder a/posicionarse en los mercados mundiales, la mejora de la calidad, tener éxito a largo plazo*, etc. Dans la partie B, des informations authentiques, issues d'une série de données statistiques fournies par l'ICEX⁵¹, lui permettront d'activer les numéraux cardinaux ainsi que l'expression du pourcentage. Pour la partie C, qui propose la réutilisation des éléments travaillés dans les deux parties précédentes, l'élève dispose d'un exemple de rapport commercial (TANO, 2009 :136-137) qui servira de modèle pour la rédaction de ce nouveau rapport.

4.3.9. Activités de consolidation lexicale

⁵¹ Institut Espagnol du Commerce Extérieur (dépendant du Ministère de l'Économie et de la Compétitivité).

Les résultats de l'analyse attestent que, en ce qui concerne la fixation du vocabulaire, le manuel propose des activités ciblées axées sur les champs sémantiques et les associations entre les différentes unités lexicales. D'après VIDIELLA ANDREU (2012 : 72) : « Se proponen tareas para asociar palabras que normalmente coaparecen o la formación de sustantivos y adjetivos a partir de un infinitivo. »

Les tâches de consolidation lexicales sont principalement proposées dans le Cahier d'Exercices où l'usage recommandé est explicité dans sa présentation (TANO, 2010 : 3) : « El Cuaderno de Ejercicios tiene como objetivo consolidar y ampliar los contenidos gramaticales, léxicos y comunicativos del Libro del Alumno [...]. Las actividades proponen siempre mecanismos motivadores que implican al aprendiz personalmente y que le ayudan a desarrollar sus destrezas ». Ce cahier complémentaire dispose d'une myriade d'exercices lexicaux faisant appel à des mécanismes divers d'associations de mots. Par exemple, et pour continuer avec le champ sémantique du commerce international développé tout au long de l'unité 4, l'exercice 5.A. (TANO, 2010 : 48) propose un travail lexical assez simple mais enrichissant. À partir de certains verbes fréquemment utilisés dans le contexte du commerce extérieur (voir annexe 10), comme par exemple le verbe « *ampliar* », on demande à l'élève de trouver le substantif et l'adjectif qui lui sont directement associés (*la ampliación, amplio/a*).

4.3.10. Équilibre entre « *lexique réceptif* » et « *lexique productif* »

Les résultats de l'analyse démontrent qu'il s'agit d'un manuel où, tout au long de chaque unité, on observe un équilibre entre activités réceptives et activités productives, combinant des activités de compréhension avec des activités d'expression à des doses raisonnables. D'après VIDIELLA ANDREU (2012 : 72) : « Las tareas receptivas consisten en responder a preguntas abiertas, asociar un texto a una imagen, buscar información detallada, etc. Las tareas productivas suelen implicar la toma de decisiones, llegar a un acuerdo, posicionarse en un tema polémico, etc. Hay una clara voluntad por integrar en esas actividades las unidades léxicas nuevas aprendidas a lo largo de la unidad ».

L'idée de départ dans l'élaboration d'EXPERTOS était celle d'un juste milieu entre activités de CO/CE et d'EO/EE, avec une nette intention de récupérer au niveau des activités de production les éléments lexicaux étudiés pendant les activités de réception. Un exemple de cette tendance peut être analysé dans l'activité 8 de l'unité 4 (TANO, 2009 : 57) où il s'agit de rédiger une sorte de fiche signalétique du pays de l'élève en suivant un schéma préétabli (voir annexe 11) : type d'économie (population active, caractéristiques des secteurs productifs), fonctionnement économique (commerce extérieur, accessibilité au marché) et taille du marché (nombre d'habitants, PIB par habitant, composition et distribution de la population). Le lexique « productif », qui est issu d'une recherche d'informations sur Internet, peut s'appuyer sur le lexique « réceptif » fourni dans l'activité n° 1 de cette unité (fiche sur les principaux renseignements de l'économie espagnole) dans un va-et-vient maîtrisé de compréhension et d'expression écrites.

4.3.11. Exercices de révision lexicale

Les résultats de l'analyse montrent qu'il s'agit d'un manuel qui prévoit des exercices pour réviser le lexique appris. D'après VIDIELLA ANDREU (2012 : 72) :

En el Libro del Alumno se propone la realización de una tarea final, en grupo, cuyo objetivo es la activación de todo el conocimiento aprendido a lo largo de la unidad, incluido el léxico. Además, al terminar cada unidad didáctica, el Cuaderno de Ejercicios propone un pequeño test de opción múltiple para revisar

los contenidos aprendidos, incluido el léxico. Se trata de decir qué unidad léxica es más adecuada en una frase.

La tâche finale est en effet une façon efficace de revoir le lexique de l'unité. Mais, pour nous, une tâche n'est pas un exercice. Ce dernier a un caractère mécanique et répétitif qui le distingue de la tâche. Pour cette raison, les vrais exercices de révision lexicale sont présentés dans le Cahier d'Exercices. Cette révision est pensée pour favoriser l'autonomie des apprenants puisqu'elle peut être effectuée de façon individuelle, soit en cours soit à la maison. Dans le cas de l'unité 7 « El tiempo es oro » (TANO, 2010 : 97), consacrée au vocabulaire concernant la modulation horaire d'une journée de travail, il est proposé un questionnaire à choix multiples (voir annexe n° 12) présentant la fonction de test de vérification récapitulatif.

4.3.12. *Stratégies d'apprentissage lexical*

Les résultats de l'analyse nous donnent la confirmation qu'il s'agit d'un manuel qui propose des stratégies d'apprentissage destinées à consolider le lexique, notamment au moment où l'on présente des collocations. D'après VIDIELLA ANDREU (2012 : 72) : « Las estrategias que proponen son para fomentar un mejor aprendizaje del léxico y relacionarlo con el desarrollo de las destrezas. Recomiendan, por ejemplo, que se estudien las expresiones como un conjunto y que presten especial atención a las cuestiones gramaticales ».

Nous affichons une claire volonté d'expliquer à l'élève comment il peut faire pour apprendre le lexique. Dès que l'occasion se présente, nous incluons des encadrés précisant une stratégie adaptée pour enrichir son vocabulaire. C'est le cas de l'activité 2.C. de l'unité 1 « Incorporación inmediata » (TANO, 2009 : 15), qui amène l'élève à considérer que les unités lexicales fonctionnent comme un tout et que pour les mémoriser il faudrait non seulement chercher un équivalent en langue maternelle mais regarder de près, par exemple, les prépositions qui les accompagnent (voir annexe n° 13).

4.3.13. *Ressources lexicales*

Les résultats de l'analyse indiquent qu'il s'agit d'un manuel qui, dans son intention de favoriser l'usage du lexique, propose des ressources très variées telles que des textes, des enregistrements sonores, des vidéos, ainsi qu'un recours constant au dictionnaire. D'après VIDIELLA ANDREU (2012 : 72) : « Se contempla el uso del diccionario de aprendizaje para la comprensión de las unidades léxicas que resulten difíciles de comprender y para verificar si existen determinadas expresiones y colocaciones. También se propone la consulta de documentos publicados en la red, la lectura de textos auténticos actuales, el visionado de un fragmento de un DVD tras cada unidad [...] ».

En effet, un grand nombre d'activités incitent l'élève (de façon explicite ou implicite) à consulter le dictionnaire (unilingue et bilingue). L'incitation répond à une volonté d'habituer l'élève à l'usage d'un tel outil qui développera son autonomie dans le maniement des unités lexicales nouvelles. Le recours systématique au dictionnaire lui permettra non seulement de vérifier un terme mais de comprendre le fonctionnement des unités lexicales.

Par ailleurs, l'utilisation de plusieurs ressources lexicales est intentionnelle dans ce manuel car la variété de ces ressources était un préalable de sa rédaction. L'idée de varier les supports et les « entrées lexicales » n'est donc pas gratuite. Elle répond à une double intention didactique consistant à démultiplier les occasions pour être en face d'un vocabulaire à retravailler et à aérer les activités par le biais de supports diversifiés qui peuvent motiver davantage l'élève dans son travail sur le lexique.

Le type et le nombre d'outils pour accéder au lexique ne s'arrête pas seulement au nécessaire usage du dictionnaire. Si nous analysons brièvement les ressources lexicales qui apparaissent dans chaque unité, nous observons une grande diversité. Prenons, par exemple, l'unité 1 (TANO, 2009 : 12-23) consacrée au vocabulaire concernant les offres d'emploi et le curriculum vitae. La toute première page de l'unité présente une photo contextualisée qui rappelle l'entretien d'embauche. Dans les conseils méthodologiques du Livre du Professeur (TANO, 2010 : 10), nous proposons déjà d'imaginer le contexte représenté par cette image. Par ailleurs, au début de l'unité, nous fournissons un modèle d'offre d'emploi qui répond aux exigences de forme et de fond d'une vraie annonce que l'on pourrait lire dans la presse. Tout suite après, nous conduisons l'élève vers l'analyse d'un enregistrement sonore concernant des conversations qui se réfèrent à la précédente offre d'emploi. Vers la fin de l'unité, nous varions encore notre « input » en proposant un travail de recherche ciblée en ligne concernant le film « El método », une pièce de théâtre adaptée au grand écran (des entretiens d'embauche qui se déroulent dans un huis clos) dont ils vont voir certainement des séquences en faisant leurs recherches sur Internet.

6. CONCLUSIONS

Nous avons fait une révision des recherches les plus récentes dans le domaine du lexique en langues étrangères afin de constater l'importance de ce sujet en didactique des langues et de déceler les techniques qui facilitent son enseignement et son apprentissage.

Nous avons mis en évidence que les listes de mots décontextualisés ne sont pas un gage de mémorisation et de mobilisation du vocabulaire. En effet, ces recueils sont à éviter car ils reflètent une conception de l'apprentissage comme une addition de vocabulaire à connaître plutôt que des savoir-faire opérationnels à mobiliser en situation. Par ailleurs, l'analyse de quelques exemples d'expressions mal traduites a révélé qu'il faut réfléchir à l'efficacité de la traduction. Celle-ci peut engendrer de mauvaises habitudes car elle ne développe pas la mise en réseau suggérée par l'*approche lexicale* et, par conséquent, elle ne guide pas l'apprenant vers l'autonomie. A l'opposé de ces pratiques si fréquentes de listage et de traduction, nous avons vu l'émergence d'une autre conception de l'enseignement du lexique, plus active et moins réductrice, basée sur un apprentissage raisonné et rationalisé. Apprendre à apprendre est vital dans le domaine du lexique. Nous avons vu que l'acquisition du vocabulaire peut être facilitée grâce à des exercices de réflexion sur la forme et le sens des mots, accompagnés d'une réflexion sur le processus même d'apprentissage du lexique.

En décrivant brièvement les caractéristiques de l'*approche lexicale* pour l'enseignement de l'espagnol, en tant que langue générale mais aussi en tant que langue de spécialité, nous avons mis en évidence toute une série de concepts utiles pour mieux comprendre son fonctionnement. Nous avons vu qu'il est tout à fait possible de travailler de façon consciente la composante grammaticale et la composante lexicale en proposant un travail sur les collocations et, surtout, en explicitant autant que possible les mécanismes d'acquisition du lexique. L'information explicite fournie pour le traitement des unités lexicales permet à l'élève d'identifier ces unités et d'en faire un usage correct. Méthodologiquement parlant, nous pouvons reconnaître que si l'élève fait des révisions grammaticales à partir des unités lexicales, il arrivera à comprendre qu'il n'améliorera pas ses compétences grammaticales et fonctionnelles sans une maîtrise du lexique.

Adopter l'*approche lexicale* implique donc faire un travail au service de l'acquisition de compétences communicatives en créant des opportunités de réutilisation du vocabulaire déjà appris. Cette approche préconise la présentation du lexique en contexte en incluant des informations pertinentes sur la forme, l'usage et la signification contextualisée des mots. En proposant des activités diversifiées de fixation de nouvelles unités lexicales, l'enseignant

facilitera l'acquisition du vocabulaire. L'élève, pour sa part, veillera à ce que le lexique réceptif devienne progressivement lexique productif pour fixer définitivement un vocabulaire qui sera disponible pour d'autres usages. À ce sujet, nous pouvons parfaitement conclure ici que cette acquisition n'est possible que grâce aux activités de consolidation, de réactivation, de révision et de recyclage du lexique proposées par l'enseignant tout au long des unités didactiques proposées.

Pour vérifier l'applicabilité de ces concepts, nous avons ensuite voulu examiner comment ils étaient déclinés dans EXPERTOS, une récente méthode d'EOS. Nous avons pu constater que la plupart des traits distinctifs de l'*approche lexicale* se trouvent dans le manuel qui a fait l'objet de notre analyse ce qui nous permet d'affirmer que cette publication tient compte des dernières préconisations en matière de l'enseignement du lexique : existence de liens étroits entre la grammaire et le vocabulaire, accent mis sur les collocations et recours au dictionnaire suggéré directement ou indirectement comme un outil facilitateur d'apprentissage.

EXPERTOS fournit un travail méticuleux du lexique qui inclut un grand nombre d'exercices de consolidation et d'activités variées pour le développement des compétences. Cette proposition didactique s'appuie sur une approche actionnelle dans le but de développer chez l'apprenant des compétences communicatives. Pour y arriver, l'apprentissage se fait grâce à des mini tâches préparatoires suivies d'une tâche finale récapitulative où il est question de réactiver non seulement le lexique appris de façon réceptive mais aussi et surtout celui utilisé de façon productive dans un contexte particulier et à des fins déterminées.

Nous sommes conscients que le corpus qui a fait l'objet de notre analyse ne concerne qu'un seul manuel et qu'un seul niveau (B2). Par conséquent, nous devrions faire une étude plus approfondie pour arriver à des conclusions définitives en comparant, par exemple, plusieurs manuels et sur plusieurs niveaux. Toutefois, les résultats ici obtenus peuvent valoir à titre de tendances récentes observées dans le traitement du lexique ou, du moins, s'ériger en un exemple ponctuel et concret de tentative de mise en pratique de l'*approche lexicale*.

En guise de conclusion finale, nous dirons que l'adoption d'une approche lexicale explicite pour l'enseignement-apprentissage de l'EOS est non seulement possible mais souhaitable. Sa mise en application révèle toute l'utilité du lexique dans le développement des compétences langagières lorsque l'élève est conscient de ses propres démarches d'acquisition et de réutilisation.

7. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

7.1. Corpus analysé

SÁNCHEZ PERALTA D. (2010) : *Expertos. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo (Libro del Profesor)* [En ligne]. Barcelona : Difusión. 113 p. En ligne : <<http://www.difusion.com/ele/coleccion/metodos/profesional/expertos/referencia/expertos-libro-del-profesor/>> (consulté le 28 février 2013)

TANO M. (2009) : *Expertos. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo (Libro del alumno)*. Barcelona : Difusión. 160 p.

TANO M. (2010) : *Expertos. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo (Cuaderno de Ejercicios)*. Barcelona : Difusión. 128 p.

7.2. Ouvrages

AGUIRRE BELTRÁN B. (2012) : *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Madrid : SGEL. 175 p.

ALCARAZ VARÓ E., MATEO MARTÍNEZ J., YUS RAMOS F. (éd.) (2007) : *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona : Ariel, 2007. 348 p. (Ariel Lenguas Modernas).

BOSQUE MUÑOZ I. (2006) : *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. 1° éd. Madrid : Ediciones SM. 1305 p.

CONSEIL DE L'EUROPE (2000) : *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* [En ligne]. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. 196 p. En ligne :
< http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf > (consulté le 9 avril 2013)

CORPAS PASTOR, Gloria (1996) : *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos. 337 p.

ESTAIRE S. (2009) : *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid : Edinumen. 158 p.

HIGUERAS GARCÍA M. (2006) : *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid : Arco/Libros. 96 p. (Cuadernos de didáctica del español/LE).

INSTITUTO CERVANTES (2006) : *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid : Biblioteca Nueva. En ligne :
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm> (consulté le 19 octobre 2013)

LEWIS Michael (1993) : *The lexical approach. The State of ELT and a Way Forward*. Londres : Teacher Training. 220 p.

MALDONADO GONZÁLES C. (2002) : *CLAVE Diccionario de uso del español actual*. 5° éd. Madrid : Ediciones SM. 2048 p.

NATION, P. (2001) : *Learning vocabulary in another language*. Cambridge : Cambridge University Press. 477 p.

7.3. Articles

AGUIRRE BELTRÁN B. (2010). "Consideraciones y criterios para seleccionar, analizar y evaluar materiales curriculares de EFE" In : *Actas del XX Congreso de ASELE*. Comillas (Cantabria) : Fundación Comillas. p. 159-176. En ligne:
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0159.pdf> (consulté le 13 août 2013)

BARALO OTONELLO M. (2005). « Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula ». In : *I Congreso Internacional FIAPE. El español: lengua de futuro*. Toledo : RedELE. p. 1-13. En ligne :
<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Ponencias/2005_ESP_05_03Baralo.pdf?documentId=0901e72b80e4cea8> (consulté le 15 octobre 2013)

CABRÉ M. T. (2006). « Estrategias para la enseñanza de combinaciones léxicas metafóricas en un curso de lenguas para fines específicos ». In : JUAN M, AMENGUAL M, SALAZAR J (éd.). *Lingüística aplicada en la sociedad de la información y la comunicación*. Palma de Mallorca : Universidad de las islas Baleares. p. 187-195. En ligne : <<http://www.upf.edu/pdi/df/teresa.cabre/docums/ca06aela.pdf>> (consulté le 25 mars 2013)

CALVI M. V. (2006). « El léxico de la enseñanza de ELE con fines específicos ». In : *Comunicar y enseñar a comunicar el conocimiento especializado. V Jornada-Coloquio de la Asociación Española de Terminología (AETER)*. Madrid : Centro Virtual Cervantes. En ligne : <<http://cvc.cervantes.es/lengua/aeter/conferencias/calvi.htm>> (consulté le 10 août 2013)

GÓMEZ MOLINA J. R. (2003). « La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos ». In : *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE). Español para Fines Específicos*. Ámsterdam : Centro Virtual Cervantes. p. 82-104. En ligne : <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0009.pdf> (consulté le 6 août 2013)

GÓMEZ MOLINA J. R. (2003). « La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos ». In : *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE). Español para Fines Específicos*. Ámsterdam: Centro Virtual Cervantes. p. 82-104. En ligne : <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0009.pdf> (consulté le 6 août 2013)

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ A. T. (2010). « Lexicologie contrastive : Les collocations en français et leur traduction en espagnol ». *Synergies Espagne*. n°3, p. 69-81. En ligne : <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Espagne3/ana.pdf>> (consulté le 15 octobre 2013)

HIGUERAS GARCÍA M. (2004). « Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendientes de ELE ». In : *Actas del XV Congreso de ASELE. Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*. Sevilla : Centro Virtual Cervantes. p. 480-490. En ligne : <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0478.pdf> (consulté le 15 octobre 2013)

HIGUERAS GARCÍA M. (2008). « Nuevas técnicas para enseñar léxico ». In : *Actas del V Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. Wursburg : International House y Difusión. p. 1-7. En ligne : <<http://www.encuentro-practico.com/pdfw08/lexico.pdf>> (consulté le 19 octobre 2013)

LAHUERTA J., PUJOL M. (1996). « El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario ». In : SEGOVIANO C (éd.). *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid : Iberoamericana. p. 117-129.

SCHIFKO P. (2001). « ¿Existen lenguas de especialidad? » In : *Actas del Simposio Hispano-Austriaco (2000, Viena). Las lenguas de especialidad y su didáctica*. Tarragona : Universitat Rovira y Virgili. p. 21-29. En ligne : <<http://dfe.uab.cat/neolcyt/images/stories/estudios/pdf/Schifko.pdf>> (consulté le 6 août 2013)

VIDAL V., CABRÉ M. . T. (2004). « La combinatoria léxica en la enseñanza y aprendizaje de lenguas para propósitos específicos ». In : *Actas del XV Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Las*

gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Sevilla : Centro Virtual Cervantes. p. 896-902. En ligne : http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0894.pdf (consulté le 25 mars 2013)

VIDIELLA ANDREU M. (2012). « El enfoque léxico en los manuales de ELE ». *Suplementos MarcoELE*. n°14, p. 85. En ligne : <http://marcoele.com/descargas/14/vidiella-lexico.pdf> (consulté le 19 octobre 2013)

8. ANNEXES

Annexe n° 1/13

Étendue et maîtrise du vocabulaire (CECRL, 2001 : 88)

ÉTENDUE DU VOCABULAIRE	
C2	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique.
C1	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement. Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières.
B2	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.
B1	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.
A2	Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.
A1	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.

MAÎTRISE DU VOCABULAIRE	
C2	Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire.
C1	À l'occasion, petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives.
B2	L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.
B1	Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.
A2	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.
A1	Pas de descripteur disponible.

Annexe 2/13

¿Qué implica saber una palabra?

Publicado por HIGUERAS (2008 :5) y basado en NATION (2001 :27)

Forma	Hablada	R	¿Cómo suena la palabra?
		P	¿Cómo se pronuncia?
Escrita	R	¿Cómo es esa palabra?	
	P	¿Cómo se escribe y deletrea?	
Partes de la palabra	R	¿Qué partes se reconocen en esta palabra?	
	P	¿Qué partes de las palabras hacen falta para expresar el significado?	
Forma y significado	R	¿Qué significado transmite esta palabra?	
	P	¿Qué palabra puede usarse para expresar este significado?	
Significado	R	¿Qué se incluye en este concepto?	
	P	¿A qué ítemes puede aplicarse este concepto?	
Asociaciones	R	¿En qué otras palabras nos hace pensar?	
	P	¿Qué otras palabras podrían usarse en su lugar?	
Uso	R	¿En qué estructuras (patterns) suele aparecer?	
	P	¿En qué estructuras (patterns) suele aparecer?	
Colocaciones	R	¿Qué palabras o tipos de palabras coaparecen con ella?	
	P	¿Con qué palabras o tipos de palabras debemos usarla?	
Restricciones de uso (registro, frecuencia...)	R	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia debo esperar encontrarme con esta palabra?	
	P	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia podemos usar esta palabra?	

R= conocimiento receptivo y P, conocimiento productivo.

Annexe n° 3/13 (2 pages)
Résultats de l'analyse d'EXPERTOS
 (Suplementos MarcoELE n° 14-2012, pages 71-72)

INFORMACIÓN BÁSICA	Título:	Expertos. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo (Nivel B2 del MCER)
	Autores:	M. Tano
	Editorial:	Difusión
	Publicación:	Barcelona, 2010
1. ¿Qué enfoque didáctico emplea el manual?	Enfoque por tareas. En cada unidad se proponen tareas de comprensión, seguidas de tareas donde se presentan los recursos lingüísticos y, por último, se practican dichos recursos mediante unas minitareas de producción y la realización de una tarea final que sintetiza los contenidos de toda la unidad.	
2. ¿Con qué enfoque se aborda el léxico?	Se pretende desarrollar de manera específica la competencia léxica del alumno. Hay tareas destinadas a una enseñanza explícita del léxico, pero también se contempla la posibilidad de la enseñanza implícita, mediante tareas de comprensión y producción. Se concibe el aprendizaje del léxico como un proceso cíclico y el manual se esfuerza por proporcionar al alumno numerosas oportunidades para reencontrarse con el léxico nuevo y tener que usarlo.	
3. ¿Forman un continuo la gramática y el léxico? ¿Cómo se aprecia ese continuo?	Sí. Cuando se aprenden nuevas unidades léxicas, se recuerda la forma gramatical para poder usarla correctamente. Asimismo, cuando se realizan actividades centradas en la gramática o las funciones del lenguaje, se incluye el léxico ya trabajado de manera explícita.	
4. ¿Qué clase de unidades léxicas se trabajan? ¿Existe un trabajo centrado en las colocaciones?	Palabras (simples y compuestas), expresiones (fijas y semi-fijas) y colocaciones. En cuanto a las colocaciones, hay actividades destinadas a que los alumnos tomen consciencia de la posibilidad e imposibilidad de combinar ciertas palabras, con ejercicios para relacionar las partes de una colocación, por ejemplo.	
5. ¿Con qué destrezas se acompaña la práctica del léxico?	Con todas: comprensión escrita, comprensión oral, expresión e interacción escrita, expresión e interacción oral, tanto en el libro del alumno como en el cuaderno de ejercicios.	
6. ¿En qué momento de la unidad didáctica se presenta el nuevo léxico? ¿Con qué finalidad?	A lo largo de toda la unidad se proponen tareas centradas en la adquisición de léxico. Puede ser después de una comprensión (escrita u oral), durante la fase de atención a la forma (combinando el léxico con gramática y su función) o bien antes de la realización de una minitarea productiva (escrita u oral). El componente léxico cobra especial importancia para lograr la competencia comunicativa.	
7. ¿Qué información explícita (de forma, uso, significado) aporta el manual cuando presenta unidades léxicas?	Según la unidad léxica de que se trate, se ofrece una información más detallada sobre su forma y uso; la información sobre su significado o bien la proporciona el manual o bien la tienen que deducir los alumnos mediante algunos ejemplos y ejercicios. Por ejemplo, en el caso de los términos, el manual deja evidente su significado a través de los ejercicios que el alumno debe hacer. En cambio, cuando las unidades léxicas son expresiones y colocaciones, el manual aporta además información más detallada sobre la	

(suite du tableau page suivante)

	forma, el uso y el significado.
8. ¿El léxico se presenta y se trabaja en contexto situacional y contexto lingüístico?	Sí, el léxico se presenta en contexto (con un texto escrito u oral). Las actividades centradas en la forma del léxico se extraen de dicho contexto situacional y, además, el manual se esfuerza por proporcionar siempre un contexto lingüístico, con frases que ilustran el uso de las nuevas unidades, para marcar la posibilidad de combinar ciertas palabras, por ejemplo. A la hora de practicar el léxico, las actividades también están contextualizadas.
9. ¿Hay tareas que fomentan la consolidación del léxico? (Por ejemplo: campos semánticos, asociaciones y relaciones entre unidades léxicas)	Sí. Se encuentran principalmente en el cuaderno de ejercicios y normalmente se proponen tareas para asociar palabras que normalmente coaparecen o la formación de sustantivos y adjetivos a partir de un infinitivo, por ejemplo.
10. ¿Existe un equilibrio entre el léxico receptivo y el léxico productivo a lo largo de la unidad didáctica? ¿Qué actividades sirven para cada tipo de léxico?	Sí, se percibe este equilibrio. Por ejemplo, en la unidad 5 encontramos: 3 actividades de CE; 2, de CO; 3, de EE o IE, y 3 de EO o IO. Las tareas receptivas consisten en responder a preguntas abiertas, asociar un texto a una imagen, buscar información detallada, etc. Las tareas productivas suelen implicar la toma de decisiones, llegar a un acuerdo, posicionarse en un tema polémico, etc. Hay una clara voluntad por integrar en esas actividades las unidades léxicas nuevas aprendidas a lo largo de la unidad.
11. ¿Qué ejercicios se proponen para revisar el léxico aprendido al finalizar una o varias unidades?	En el libro del alumno se propone la realización de una tarea final, en grupo, cuyo objetivo es la activación de todo el conocimiento aprendido a lo largo de la unidad, incluido el léxico. Además, al terminar cada unidad didáctica, el cuaderno de ejercicios propone un pequeño test de opción múltiple para revisar los contenidos aprendidos, incluidos el léxico. Se trata de decidir qué unidad léxica es más adecuada en una frase.
12. ¿Hay actividades para recordar el léxico aprendido en unidades anteriores?	No hay ninguna actividad centrada en revisar las unidades léxicas aprendidas anteriormente.
13. ¿Se trabajan estrategias de aprendizaje destinadas a consolidar léxico? ¿Qué estrategias se emplean?	Sí, en especial a la hora de presentar algunas expresiones y colocaciones. Las estrategias que proponen son para fomentar un mejor aprendizaje del léxico y relacionarlo con el desarrollo de las destrezas. Recomiendan, por ejemplo, que se estudien las expresiones como un conjunto y que presten especial atención a las cuestiones gramaticales.
14. ¿Qué recursos (textos, libros, audios, visionado de vídeos, diccionarios) se utilizan para favorecer un mejor uso del léxico receptivo y del productivo?	Se contempla el uso del diccionario de aprendizaje para la comprensión de las unidades léxicas que resulten difíciles de comprender y para verificar si existen determinadas expresiones y colocaciones. También se propone la consulta de documentos publicados en la red, la lectura de textos auténticos actuales (noticias de prensa), el visionado de un fragmento de un DVD creado por la editorial tras cada unidad y el visionado de una película auténtica para complementar alguna unidad didáctica.

Annexe n° 4/13

Exemple d'application de l'approche lexicale dans une tâche finale

EXPERTOS, Livre de l'élève, p. 105

Tarea

8. RUMORES

A. En la fábrica de calzado Zapax está circulando un rumor. En grupos de cinco, leed el resumen de la situación y escoged cada uno uno de estos personajes. Luego, por turnos, escribid una intervención en el foro expresando la opinión de vuestro personaje y reaccionando frente a la de los demás.

LA SITUACIÓN

Zapax compró el año pasado Bambax, otra compañía que tenía una planta de producción bastante parecida. Corre el rumor de que sobra un tercio de la plantilla. Este hecho está afectando al rendimiento del personal, ya que, por lo que dicen, la dirección va a sugerir que algunos trabajadores del área de producción sean transferidos al área comercial si quieren seguir en la empresa. Parece inevitable que haya despidos ya que lo más importante, a partir de ahora, será vender, no producir.

**Alberto Bermúdez.**

RESPONSABLE DE PLANTA. 35 AÑOS. Cree que la compra de Bambax lo va a perjudicar, ya que el área donde trabaja será probablemente una de las afectadas por la compra, y no tiene intención de reciclarse para empezar a desempeñar tareas nuevas para él. Cree que los rumores sobre una reducción drástica de plantilla son ciertos y está muy enfadado.

**Luis María Lorda.**

OBRAERO CUALIFICADO. 42 AÑOS. Hace 20 años que trabaja en la fábrica y no tiene ninguna intención de cambiar de puesto. Hace 7 años que forma parte del comité de empresa. Está preocupado por el rumor, pues siente que su seguridad y la de sus compañeros está amenazada, y teme que la empresa no ofrezca tratos justos a la hora de negociar los cambios.

**Esther Sala.**

OBRAERA RECIÉN LLEGADA. 24 AÑOS. Está muy contenta de haber salido del paro y de haber encontrado este trabajo. Le gusta lo que hace pero, si la empresa propone a los trabajadores que trabajen en otras áreas, no le molestaría dedicarse a las ventas. No le parece mal que la empresa crezca.

**Clara Barrios.**

JEFA DE EQUIPO. 38 AÑOS. Es muy responsable y le preocupa que todo vaya bien en su sección. Trata de apaciguar los ánimos insistiendo en que no va a haber cambios. Ya ha hablado del tema con el director de producción, quien le ha dicho que no se preocupe y le ha asegurado que todo lo que se dice sobre los despidos es un rumor sin fundamento.

**José Manuel Ballesteros.**

DIRECTOR DE PRODUCCIÓN. 46 AÑOS. Tiene mucha experiencia en gestión de plantas y es un líder de opinión en la fábrica. Forma parte del equipo de dirección y, aunque de momento no se está hablando de reducir la plantilla de su área, la medida no está descartada. Su objetivo es que se recobre la tranquilidad.

Mar_mota
USUARIO REGISTRADO

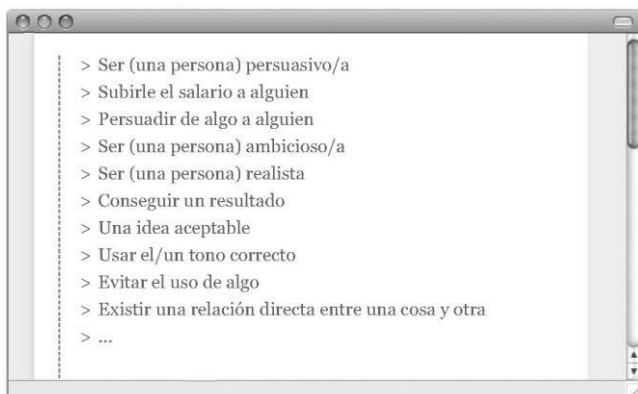
¡Zapax es un desastre! ¿Qué está pasando en esta empresa? En administración tenemos la sensación de que antes de comprar Bambax, hubieran debido consultar a los trabajadores y que, como mínimo, habrían tenido que anunciarnos cuáles eran los planes de la empresa. En vez de eso, un año después, la dirección continúa sin explicarse. Proponemos exigir a la empresa una reunión informativa para que se nos explique claramente la situación.

B. Los cinco personajes de vuestro grupo os encontraréis en la cafetería de la empresa y alguien saca el tema descrito en el apartado A. Preparad un breve debate en el que cada uno expresará su punto de vista y reaccionará ante las opiniones de sus compañeros. Podéis discutir sobre:

- La actuación de la empresa en la compra de Bambax.
- La posible transferencia de trabajadores al departamento de Ventas.
- Las posibles acciones que se pueden emprender para proteger los derechos de los trabajadores o los intereses de la empresa.
- Otros.

Annexe n° 5/13
Exemple de liens entre la grammaire et le lexique
 EXPERTOS, Livre de l'élève, p. 27

Léxico C. Esta lista de vocabulario procede de los tres primeros apartados del texto anterior. Asegúrate de que la entiendes. Como ves, no es una lista de palabras aisladas, sino que recoge combinaciones léxicas y cuestiones gramaticales. ¿Puedes completarla con vocabulario de los otros apartados?

**ESTRATEGIA**

Para mejorar y enriquecer tu léxico, es muy importante que te fijes en las cuestiones gramaticales asociadas a las palabras y expresiones nuevas. Por ejemplo, **subirle el salario a alguien** es una estructura que tiene objeto directo (**el salario**) e indirecto (**a alguien**). Cuando aprendas vocabulario nuevo, aprende también palabras o estructuras vinculadas a él.

Annexe n° 6/13
Exemple de types d'unités lexicales travaillées
 EXPERTOS, Livre de l'élève, p. 52

4. TENER AUTORIZACIÓN

Léxico A. Los sustantivos de la columna de la izquierda son típicos de los contextos comerciales y empresariales. En parejas, completad el cuadro.

Sustantivo	Verbo	Adjetivo o participio	Expresiones y colocaciones
autorización	<i>autorizar</i>	<i>autorizado</i>	- <i>Autorización previa / administrativa...</i> - <i>Tener autorización para...</i> - <i>Estar autorizado a / autorizar a...</i>
comercio			
incremento			
economía			
industria			
intercambio			
producción			
transporte			

ESTRATEGIA

Las maneras de expresar conceptos propios de una lengua tienen a veces estructuras que no son directamente traducibles. Ideas que en una lengua se expresan con un sustantivo + un adjetivo, por ejemplo, pueden decirse en otra lengua con otro tipo de estructuras.

B. Verificad vuestras respuestas con un diccionario y, si podéis, comprobad que las expresiones y colocaciones que proponéis son «típicas» en español. Podéis hacer lo mismo con otras palabras. Intentad traducirlas a vuestra lengua.

Annexe n° 7/13

Exemple de compétences ciblées par l'utilisation du lexique
EXPERTOS, Livre de l'élève, p. 62**1. UN PROYECTO CON FUTURO**

A. El siguiente documento es el resumen de un plan de empresa que dos futuros empresarios van a presentar a un banco para obtener financiación. ¿Qué te parece su producto? ¿Por qué piensan que su empresa tendrá éxito? Ponle un nombre a la empresa.

NOMBRE DE LA EMPRESA:**1. Descripción del producto**

Nuestra empresa se propone llevar a cabo un proyecto innovador: la fabricación y comercialización de un casco de moto con airbag.

Nuestro producto consiste en un airbag incorporado al casco que aumenta la protección del motorista en caso de accidente. Un ordenador colocado bajo el sillín de la moto gestiona los estímulos que recibe del exterior; en función del resultado que obtiene, en 15 décimas de segundo el airbag se despliega alrededor del cuello y en la parte superior de la espalda para así amortiguar los posibles impactos.

El prototipo final diseñado por nuestro equipo de ingenieros y médicos especializados ha sido premiado en varios concursos internacionales de inventos y de diseño industrial.

2. Estudio de mercado

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

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

3. Plan de marketing

Nuestra misión como fabricante consistirá en crear productos innovadores que sean un referente en la protección del motorista. Nuestro objetivo comercial es obtener una cuota de mercado inicial pequeña, pero con un aumento constante, en el sector del casco. Planeamos empezar a comercializar nuestros productos a partir del próximo mes de septiembre. Sacaremos a la venta 3000 unidades en España, por un precio de 820 euros, disponibles en negro, gris y blanco, y en cuatro tamaños.

En cuanto a la distribución, nos hemos propuesto contar con los distribuidores más prestigiosos de cada región o país. También procuraremos establecer convenios para servir directamente a los organismos públicos y privados interesados (cuerpos de policía y de bomberos, empresas de mensajería, etc.).

Por lo que respecta a la promoción, dispondremos de una página web en versión española, inglesa, francesa y alemana. Nuestro sitio será una herramienta de marketing y también de venta directa.

Finalmente, pretendemos contar con el apoyo de las administraciones públicas por el hecho de contribuir a la prevención de accidentes.

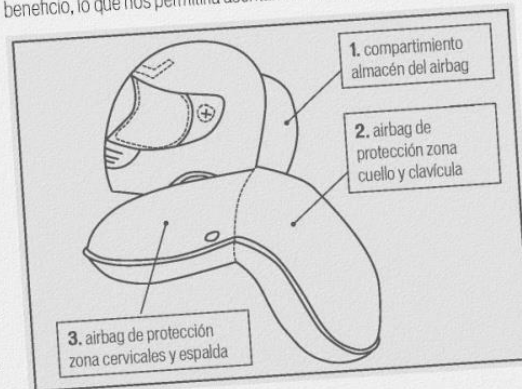
4. Organización y gestión

La empresa tendrá su domicilio en la ciudad de Barcelona, que cuenta con una proporción de motos por habitante notablemente elevada. Nuestra implantación en Cataluña nos facilitará un rápido acceso a los mercados regionales, nacionales e internacionales, ya que la región cuenta con la estructura logística necesaria. Por lo que respecta a las instalaciones, dispondremos de un taller de ensamblaje en la periferia de la ciudad y de una oficina en el centro.

Desde el punto de vista del personal, los dos socios fundadores poseemos cada uno el 50% del capital social. La estructura de la plantilla prevista inicialmente es la siguiente: dos gerentes, tres comerciales, dos administradores, dos encargados de proyectos, dos ingenieros técnicos y seis operarios, lo que representa un total de 17 personas durante el primer año.

5. Plan económico - financiero

El capital necesario para iniciar el proyecto es de 600 000 euros. Contamos con 300 000 euros de recursos propios y esperamos obtener un préstamo de otros 300 000 euros más. En cuanto a las inversiones, dedicaremos un total de 150 000 euros para el acondicionamiento del local, el mobiliario, los equipos informáticos y las máquinas y herramientas del taller. Entre los gastos de personal, de proveedores, de administración y financieros calculamos un total de costes fijos de alrededor de 325 000 euros anuales. Los costes variables (gastos de viaje, de promoción y comisiones de ventas), no deberían sobrepasar los 75 000 euros. Según nuestros cálculos, los ingresos de explotación ascenderían, en el mejor de los casos, a 250 000 euros durante el primer año. Descontando los impuestos, el resultado del primer ejercicio rondaría los 180 000 euros de beneficio, lo que nos permitiría asentarnos en el mercado.



Annexe n° 8/13

Exemple d'information explicite sur le lexique (forme, usage, signification)

EXPERTOS, Livre de l'élève, p. 63

2. UN HOTELERO

CD
13

A. Un joven hotelero español cuenta cómo nació y se desarrolló su empresa. Escucha y completa los siguientes fragmentos de sus explicaciones.

3.ª respuesta

- Me di cuenta de que cuando iba a una gran ciudad, si quería estar en un hotel céntrico...
- No entendía el porqué de eso, así que cuando abrí mi primer hotel, quería que fuera...

1.ª respuesta

- Mi familia venía de una experiencia...
- Habíamos dicho que nunca...

4.ª respuesta

- El primer hotel que monté fue...
- No hicimos nada de publicidad, pero a los seis meses...
- En ese momento me di cuenta de que...

5.ª respuesta

- En estos años hemos tenido...

2.ª respuesta

- Mi padre no lo entendió y quiso convencerme...
- Lo monté y, a los seis meses, fui a hablar con mi padre y...

CD
13

B. Escucha de nuevo la entrevista y escribe las seis preguntas que le ha hecho su amiga.

Léxico

C. En la conversación se usan las siguientes palabras y expresiones. En parejas, intentad explicar qué significan. Si es necesario, escuchad de nuevo la entrevista.

- un negocio ruinoso
- un hotel céntrico
- (tener) todas las comodidades
- (estar) a precio razonable
- un éxito brutal
- un nicho de mercado
- tirarse de cabeza
- entrar en un negocio
- un negocio muy esclavo
- el día a día
- merecer la pena

ESTRATEGIA

Los documentos orales, al igual que los escritos, te pueden servir para ampliar tu vocabulario de manera eficaz. Aunque sea la primera vez que oyes un grupo de palabras o una expresión, puedes entender su significado gracias al contexto y a tus conocimientos de palabras de la misma familia. Una vez has entendido lo que significan y en qué contexto se pueden usar, utilízalas tú también. Merece la pena hacer el esfuerzo. :-)

Annexe n° 9/13
Exemple de travail du lexique en contexte
 EXPERTOS, Livre de l'élève, p. 57

Tarea**9. EL MUNDO DEL VINO**CD
12

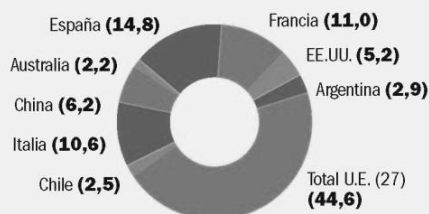
A. En grupos, vais a elaborar un informe sobre la situación de la industria del vino en España. La primera fuente de información es una entrevista realizada a una experta en el sector vitivinícola. Siguiendo estos puntos, tomad notas para redactar la introducción del informe.

- Importancia del cultivo de la uva en España.
- El problema de la figura "Viñedos de España".
- Momento del sector vitivinícola en España.
- Retos del sector.

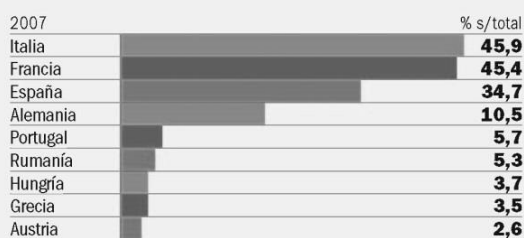
B. Los siguientes gráficos os permitirán conocer algunos datos del sector vitivinícola mundial, europeo y, en particular, del español. Analizadlos y extraed algunas conclusiones.

SUPERFICIE DE VIÑEDO EN EL MUNDO

(2007) (% s/total mundo)



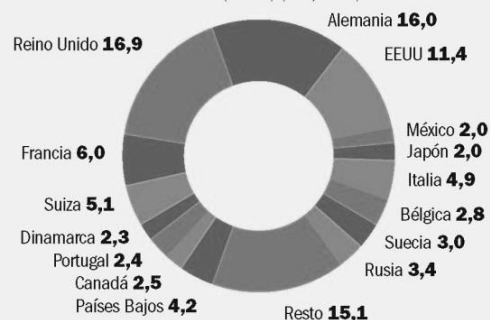
Fuente: OTV

PRODUCCIÓN DE VINO U.E.

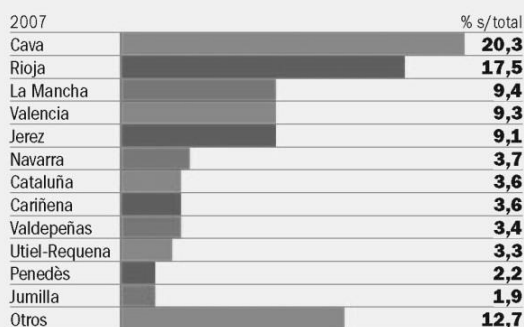
Fuente: ICEX

EXPORTACIONES ESPAÑOLAS DE TODOS LOS VINOS

(2007) (% s/total)



Fuente: ICEX

EXPORTACIONES DE LAS PRINCIPALES DENOMINACIONES DE ORIGEN

Fuente: ICEX

C. Ahora, con los datos obtenidos en los apartados A y B, elaborad vuestro breve informe, que podéis compartir con los demás. Podéis orientaros con el modelo de informe del anexo *Documentos para el trabajo*.

Annexe n° 10/13
Exemple d'activité de consolidation lexicale
 EXPERTOS, Cahier d'Exercices, p. 48

5. A. Los verbos de la columna de la izquierda pueden usarse en contextos relacionados con el comercio exterior. Completa el cuadro siguiendo el primer ejemplo.

verbo	sustantivo	adjetivo o participio
ampliar	<i>la ampliación</i>	<i>amplio/a</i>
regular		
conquistar		
limitar		
posicionarse		
aprovechar		

Annexe n° 11/13
Exemple d'équilibre entre lexique « réceptif » et lexique « productif »
 EXPERTOS, Livre de l'Élève, p. 57



8. MI PAÍS

¿Recordáis la ficha sobre España de la actividad 1? En grupos de dos, vais a redactar una ficha parecida sobre vuestro país o vuestra región. Podéis seguir un esquema como este.

1. NATURALEZA DE LA ECONOMÍA

- Población ocupada por sectores
- Características de los sectores productivos

2. FUNCIONAMIENTO DEL MERCADO

- Comercio exterior por países (10 principales)
- Comercio exterior por sectores
- Accesibilidad del mercado

3. TAMAÑO DEL MERCADO

- Total de habitantes
- Composición de la población
- Distribución por sexos
- Distribución por edades
- Población de las principales ciudades
- PIB por habitante

Annexe n° 12/13
Exemple d'exercice de révision lexicale
 EXPERTOS, Cahiers d'Exercices, p. 97

TEST DE REPASO

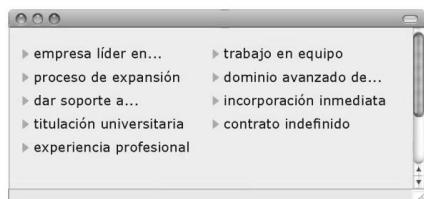
Elige la opción adecuada en cada caso.

1. Si trabajas ocho horas eso significa que haces cuarenta horas
 por día/por semana
 por semana/por día
 por quincena/por mes
2. Le aconsejo que más en su trabajo y que no
 se concentra/se despiste
 se concentre/se despista
 se concentre/se despiste
3. permite no perder tiempo.
 Establecer límites claros
 Extender los límites del trabajo cotidiano
 Imponerse actividades sin planificación previa
4. mejor pedirle a mi secretaria que me las llamadas.
 Sería/filtrará
 Fuera/filtraría
 Sería/filtrara
5. Gerardo es muy perfeccionista y/e más tiempo del habitual en sus tareas.
 rentabiliza
 despilfarra
 invierte
6. Realizar sin haber establecido es un error que hace perder mucho tiempo.
 tareas simultáneas/ninguna prioridad
 actividades planificadas/alguna anterioridad
 trabajos paralelos/ningún tiempo de sobra
7. comer, tengo poca energía para volver al trabajo.
 Después de
 Antes de que
 Mientras
8. conveniente que algunas medidas.
 Sería/anticiparan
 Será/anticipasen
 Fuera/anticipen
9. empecé este proyecto aún no experiencia.
 En cuanto/tuve
 Cuando/tenía
 Durante/tuviera
10. ¿No a nadie que el tiempo de poner un poco de orden en estos papeles?
 encuentras/se tome
 encontrabas/se tomó
 encontraras/se tomara
11. Me iré a casa en cuanto el informe.
 termino
 termine
 terminar
12. Si el tiempo oro, la gente todo lo posible por acapararlo.
 fuera/haría
 era/hará
 fuese/hiciera
13. A los españoles les encanta muchas en una misma jornada o semana.
 acumular/citas
 reducir/fechas
 postergar/jornadas
14. A Pedro el permiso de residencia en EE.UU.
 han negado
 le han negado
 se han negado
15. Antes de firmar este crédito quiero con un abogado.
 asesorarme
 asesorar
 asesorarle
16. Si las reuniones no tan tarde, seguro que más participantes.
 se hicieran/habría
 se organizaran/hubiera
 se llevaran a cabo/había
17. No deberías dejar que tus colaboradores en tu despacho libremente.
 entraran
 entren
 entrarían
18. En un futuro, intentaré que el trabajo solo una parte muy limitada de mi jornada.
 ocupa
 ocupará
 ocupe
19. Si yo tú, todo el trabajo posible.
 fuera/delegaría
 fuese/delegara
 sería/delegase
20. para las tareas es el mejor consejo para no desperdiciar el tiempo.
 Definir una fecha tope
 Aceptar estorbos
 Decir sí todo el tiempo

Resultado: de 20

Annexe n° 13/13
Exemple de stratégies pour l'apprentissage lexical
 EXPERTOS, Livre de l'élève, p. 15

Léxico C. Las siguientes expresiones son frecuentes en el ámbito profesional. Búscalas en el texto y asegúrate de que las entiendes. Luego, busca otras maneras de decir lo mismo y la traducción a tu lengua.

**ESTRATEGIA**

En cualquier texto y, sobre todo, en textos especializados, encontrarás expresiones más o menos fijas que funcionan como un todo. Puedes hacer muchas cosas para familiarizarte con ellas:

- marcarlas,
- buscar un equivalente de la expresión completa en tu lengua,
- fijarte en las preposiciones que las acompañan...



XI ENCUENTRO INTERNACIONAL DEL GÉRES
«El léxico en español de especialidad»
Grupo de Estudio e Investigación en Español de Especialidad
20-22 de junio de 2013
Unidad de investigación « Lingüística y Didáctica de Lenguas »
Universidad de Rennes II
Francia

Cristina URIBE: “La enseñanza del léxico como herramienta para mejorar la fluidez oral de nuestros estudiantes”

Universidad de Québec, Montreal, Canadá.
uribe.cristina@gmail.com

Resumen: Este artículo presenta, en primer lugar, los elementos básicos para comprender cómo y por qué el hablante nativo de español enlaza las palabras al hablar. En segundo lugar, busca ofrecer las herramientas necesarias para enseñar y practicar los enlaces en la clase de ELE. Para ello, intentaremos responder a las siguientes preguntas: ¿Por qué enlazamos las palabras al hablar?, ¿Por qué enseñar la realización de los enlaces en la clase de ELE?, ¿Cómo enseñar y practicar los enlaces en la clase de ELE? Finalmente, proponemos que el funcionamiento de los enlaces entre las palabras se integre en la enseñanza del léxico desde los primeros niveles de un curso de ELE. De este modo, esta característica de la lengua podrá practicarse a través de las diferentes lecciones del curso y su práctica podrá adaptarse a los fines específicos del currículo. El objetivo de esta propuesta es que la práctica continua de los enlaces permita al estudiante trabajar y mejorar la fluidez de sus producciones orales.

Palabras clave: sinalefa, encadenamiento, fluidez, pronunciación, fonosintaxis

Résumé : Cet article présente les éléments de base pour comprendre comment et pourquoi le locuteur hispanophone enchaîne les mots dans la production de ses énoncés oraux. En second lieu, et propose aux enseignants les outils pour intégrer ce phénomène dans leurs cours d'espagnol langue étrangère. Pour ce faire, nous essayons de répondre aux questions suivantes : Pourquoi enchaînons-nous les mots à l'oral ? Pourquoi enseigner ce phénomène dans les cours d'ELE ? Comment enseigner et pratiquer ce phénomène en classe ? Finalement, nous proposons que le fonctionnement de l'enchaînement entre les mots soit intégré à l'enseignement du lexique dès les premiers niveaux d'apprentissage dans un cours d'ELE. De cette façon, cette caractéristique de la langue pourra être pratiquée dans les différentes leçons du cours tout en s'adaptant aux fins spécifiques du programme. Le but de cette proposition est d'amener l'élève à travailler et améliorer l'aisance de ses productions orales par la pratique constante des enchaînements.

Mots-clés : Synalèphe, enchaînement, fluidité, prononciation, phonosyntaxe.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta comunicación es ofrecer los conceptos básicos para que el profesor de ELE pueda introducir y practicar la realización de los enlaces en sus clases a partir de la enseñanza del léxico. Enlazar las fronteras silábicas de las palabras al hablar es una característica propia de la lengua española (QUILIS, 1993), y por lo tanto, debería ser presentada en la clase de ELE. Este artículo se centra específicamente en la realización de dos tipos de enlace: la sinalefa y el encadenamiento.

En primer lugar, se describen los contextos en los cuales el hablante nativo realiza los enlaces de manera espontánea y los tipos de enlaces propios del español (QUILIS, 1993). En segundo lugar, se presentan las reflexiones de algunos autores sobre la importancia de enseñar los enlaces en la clase de ELE (MATUTE, 2005; CHELA, 2006; SANTAMARÍA,

2007a, 2007b). En tercer lugar, se presentan dos estudios exploratorios realizados para medir los efectos de enseñar los enlaces en la clase de ELE (JEPSON, 2008; URIBE, 2013). Finalmente, se proponen algunas ideas para que el profesor pueda presentar y practicar los enlaces a partir de su material de curso sin recurrir, necesariamente, a materiales extra.

2. ¿POR QUÉ ENLAZAMOS LAS PALABRAS AL HABLAR?

QUILIS (1993) afirma que la facilidad para enlazar las palabras al hablar es un “rasgo fonosintáctico” propio del español. Para comprender por qué enlazamos las palabras, es importante tener en cuenta que, al hablar, las palabras se relacionan unas con otras y son estas relaciones las que dan lugar a fenómenos como la sinalefa y el encadenamiento. El grupo fónico y el sirrema son dos conceptos importantes para comprender por qué el hablante nativo enlaza las palabras.

Todos nuestros enunciados se componen de grupos fónicos. El grupo fónico ha sido definido por SCHWEGLER *et al.* (2010: 133) como “el conjunto de sonidos articulados que se da entre dos pausas”. La cantidad de palabras articuladas en el interior de un grupo fónico depende de cada persona; algunas personas suelen hablar más rápido o más lento que otras. Por otra parte, el sirrema ha sido definido por QUILIS (1993: 372) como “la agrupación de dos o más palabras que constituyen una unidad gramatical, unidad tonal, unidad de sentido, y que, además, forman una unidad sintáctica intermedia entre la palabra y la frase”. Así pues, todo enunciado se compone de grupos fónicos que a su vez se componen de sirremas. Quilis (1993) nos dice que las palabras que se encuentran en el interior del sirrema deben articularse como si se tratara de una sola palabra, sin realizar ningún tipo de pausa entre ellas. El sirrema es, entonces, aquella unidad del interior del grupo fónico que conlleva a la realización espontánea de los enlaces por parte del hablante nativo. La figura 2.1 muestra la estructura de un enunciado, sus respectivos grupos fónicos y sirremas URIBE (2013: 21).

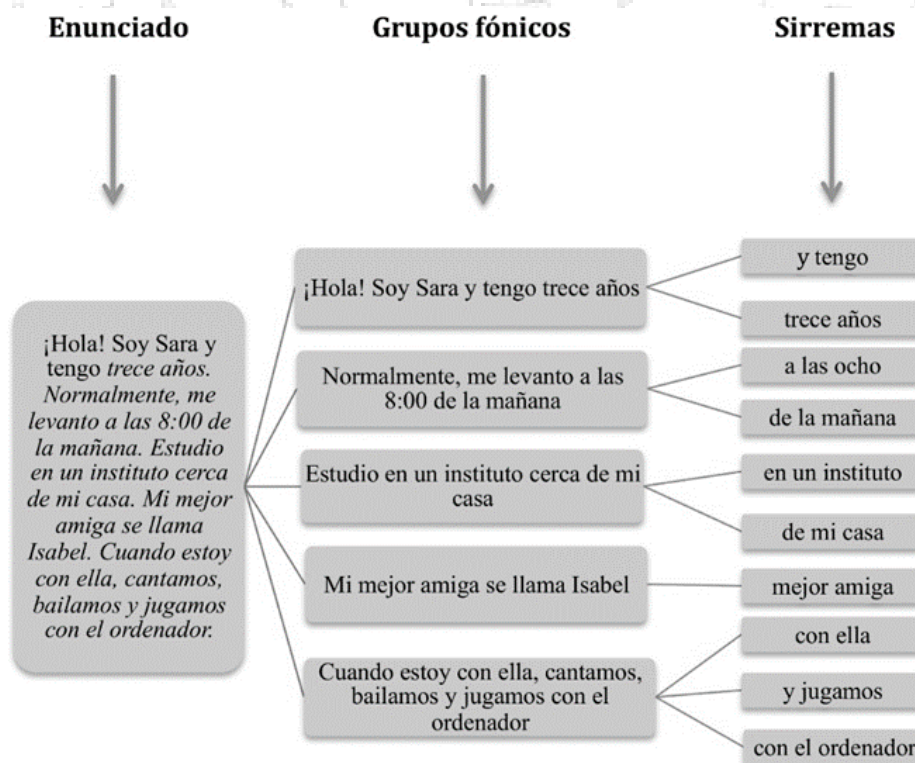


Figura 2.1. Estructura de un enunciado

En ejemplo anterior, podemos identificar los siguientes grupos fónicos: “¡Hola! Soy Sara y tengo trece años”, “Normalmente, me levanto a las 8:00 de la mañana”, “Estudio en un instituto cerca de mi casa”, “Mi mejor amiga se llama Isabel”, “Cuando estoy con ella, cantamos, bailamos y jugamos con el ordenador”. Asimismo, al interior de estos grupos fónicos encontramos los siguientes sirremas: “y tengo”, “trece años”, “a las ocho”, “de la mañana”, “en un instituto”, “de mi casa”, “mejor amiga”, “con ella”, “y jugamos”, “con el ordenador”.

En los sirremas mencionados anteriormente, hay algunos cuyas palabras pueden enlazarse: “treceaños”, “alasocho”, “enuninstituto”, “mejoramiga”, “conella”, “conelordenador”. Ahora bien, la pregunta es: ¿Cuándo enlazamos las palabras? Para responder a esta pregunta hemos recurrido a la fonosintaxis, disciplina que ha identificado nueve partes de la oración en las cuales las palabras forman un sirrema. Podemos decir, entonces, que estas partes de la oración corresponden a aquellos contextos en los cuales el hablante nativo realiza los enlaces de forma espontánea. Estos nueve contextos son fundamentales a la hora de explicarle al estudiante de ELE cuándo debe realizar los enlaces.

2.1. Contextos en los cuales se realizan los enlaces

La fonosintaxis es el estudio de «las modificaciones que sufren los fonemas al agruparse, con las palabras, dentro de un enunciado» (QUILIS, 1993: 372). Desde la óptica de fonosintaxis hay nueve partes de la oración que forman sirrema:

1. El artículo + el sustantivo: “el amigo / elamigo”, “a escuela / laescuela”.
2. El pronombre átono + el elemento que en la cadena hablada viene a continuación de él o al que se une: “le advirtió que iba a llover / leadvirtió que iba a llover” “les anunció la buena noticias / lesanunció la buena noticia”.
3. El adjetivo + el sustantivo o viceversa: “el libro azul / el libroazul”.
4. El sustantivo + el complemento determinativo: “el perro de Andrea / el perro deandrea”.
5. Los elementos constitutivos de las perífrasis verbales o frases verbales: “está estudiando español / estáestudiando español”.
6. Los tiempos compuestos de los verbos: “he hablado mucho / hehablado mucho”.
7. El adverbio + verbo, adjetivo o adverbio: «”entamente aterrizan / lentamenteaterrizan” “muy inteligente / mui:nteligente”, “muy amablemente / muyamablemente”.
8. La preposición + su término: “voy con Ana / voy conana”.
9. La conjunción + la parte que introduce : “Juan y Armando / Juan yarmando”.

Según QUILIS (1993), algunas partes de la oración se agrupan debido a una necesidad de apoyo acentual; por esta razón, los elementos que carecen de acento, tales como los artículos, los pronombres átonos, los adjetivos posesivos apocopados, las preposiciones, las conjunciones, etc. buscan apoyo acentual en otros elementos como los verbos, los sustantivos, los adjetivos, etc. formando así un “núcleo acentual indisoluble” (QUILIS, 1993: 373).

El siguiente apartado describe el funcionamiento de la sinalefa y del encadenamiento. Una vez entendido cómo funcionan estos enlaces, el profesor podrá presentarlos desde los primeros niveles de enseñanza utilizando su propio material del curso.

2.2. Definición de sinalefa y de encadenamiento

2.2.1. La sinalefa

El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) define la sinalefa como el «enlace de

sílabas por el cual se forma una sola de la última de un vocablo y de la primera del siguiente, cuando aquel acaba en vocal y este empieza en vocal, precedida o no de una h muda. A veces enlaza sílabas de tres palabras; p. ej., “*Partió a Europa*”. Por otra parte, autores como SCHWEGLER *et al.* (2010), HUALDE (2003), ANDERSEN (2010) han dado su propia definición de sinalefa. Sin embargo, en este artículo nos referiremos a la sinalefa como el enlace vocálico que se produce entre las fronteras silábicas de las palabras que constituyen un sirrema. La realización de este enlace puede llevar a la formación de un diptongo o triptongo entre vocales que pertenecen a diferentes palabras. Existen tres tipos de sinalefa: sinalefa con diptongación (**la**unión), sinalefa sin diptongación (**la**escuela) y sinalefa entre vocales homólogas (**la**habitación).

2.2.2. El encadenamiento

Nos referimos al encadenamiento como el enlace que se realiza entre la consonante final de una palabra y la vocal inicial de la siguiente. En el sirrema «mejor amiga» las palabras deben articularse como si fuera una sola “mejoramiga”. Aunque el encadenamiento es un enlace muy frecuente, existen algunos contextos en los cuales su realización no es posible. Estas excepciones se dan cuando la vocal escrita, al inicio de una palabra, se articula como una consonante *yod* o *wau*. Estos dos sonidos consonánticos se caracterizan por encontrarse siempre en posición inicial de sílaba y por ir seguidos de una vocal. Algunos ejemplos de la *yod* son “yo, yuca, yoga, mayo, llamar, hielo, hiato” y de la *wau* “Hawai, whisky, Oaxaca, hueco”.

Como podemos ver en los ejemplos anteriores, la *yod* y la *wau* no son fáciles de identificar en el plano escrito, ya que estos sonidos pueden aparecer representados gráficamente con vocales como en “hierba, huerta”. La diferencia entre estos sonidos consonánticos y los sonidos semivocálicos como en “hoy, pie, puerta” cobra sentido en el plano oral. La articulación de la *yod* y de la *wau*, a diferencia de la articulación de las vocales, se caracteriza por una obstrucción parcial del aire.

Finalmente, podemos ver que en los siguientes ejemplos “el hielo, con huecos, los huevos, el hiato, en Oaxaca” el encadenamiento no es posible porque en todos los casos los inicios de palabra “hi+vocal, hu+vocal, o+vocal” aunque gráficamente vemos una vocal, fonéticamente esa vocal representa una consonante. Al pronunciar los sirremas anteriores, en voz alta, veremos que como hablantes nativos no hacemos un enlace entre ellas, no decimos “elhielo, conhuecos, loshuevos, elhiato, enOaxaca”.

3. ¿POR QUÉ ENSEÑAR LA REALIZACIÓN DE LOS ENLACES?

En primer lugar, se debe enseñar la realización del enlace entre las palabras porque es una característica propia de la lengua española hablada (Quilis, 1993). En segundo lugar, porque la falta de conocimiento por parte del estudiante sobre la existencia y el funcionamiento de los enlaces puede interferir en la discriminación léxica del estudiante en un contexto de comunicación informal (MATUTE, 2005; SANTAMARÍA, 2007a, 2007b) e incluso, afectar la naturalidad y la fluidez del discurso (CHELA, 2006).

Para SANTAMARÍA (2007b) es importante que el fenómeno de la sinalefa sea enseñado desde los primeros niveles de aprendizaje debido a la influencia que puede tener sobre la discriminación léxica de los estudiantes. Según SANTAMARÍA (2007b) los estudiantes pueden tener dificultad para separar los segmentos fónicos debido a que no conocen la existencia de la sinalefa y esto puede afectar la comprensión del mensaje. En una situación de comunicación real, el estudiante podría perder el hilo de una conversación o la esencia de un mensaje al escuchar una secuencia de palabras enlazadas que podría interpretar

como una sola palabra.

No obstante, la comprensión del mensaje no es lo único que puede verse afectado por la falta de conciencia sobre la existencia de estos enlaces. SANTAMARÍA (2007b:1240) asegura que la sinalefa “es un fenómeno clave que permite la fluidez de las palabras y ahorra esfuerzos articulatorios. Una frase cuyos enlaces están cortados no es natural, pues entorpece la eficacia de la velocidad del habla y rompe el ritmo de la frase”. Asimismo, el estudio de CHELA (2006), cuyo objetivo era analizar las variantes fonosintácticas del español como primera y segunda lengua, mostró que el discurso oral de los estudiantes de ELE presenta una ausencia de los enlaces entre palabras, tanto de sinalefas como de encadenamientos. Según la autora, esta ausencia de enlaces se debe, en primer lugar, a que el estudiante piensa que se hará entender mejor si pronuncia palabra por palabra, y en segundo lugar, nos dice que “se podría incurrir en estos errores por el tipo de instrucción que no toma en cuenta los procesos fonosintácticos que caracterizan al español hablado” (CHELA, 2006:121).

A partir de los resultados obtenidos, la autora concluye que el enlace entre las fronteras silábicas no es necesariamente un fenómeno de adquisición automática ligado al contacto con la lengua; por lo tanto, una instrucción formal puede contribuir a su adquisición. La autora señala, además, que “la lentitud y la precisión en el habla pueden distorsionar los procesos fonosintácticos que conllevan a la naturalidad y fluidez de la cadena hablada” (CHELA, 2006:123) por esta razón propone enseñar los enlaces desde los primeros niveles de enseñanza y a través de todo el programa de enseñanza. Para CHELA (2006) los enlaces debería ser uno de los primeros temas que se debe enseñar cuando se habla de enseñanza de la pronunciación en la clase de lenguas. La autora propone enseñar esta característica de la lengua de forma explícita para crear una conciencia en el estudiante y, después, practicarlos a lo largo del curso cada vez que sea posible para que estos fenómenos lleguen a ser integrados por el estudiante en su habla espontánea.

Por otra parte, el estudio realizado por JEPSON (2008) se centró en la enseñanza del encadenamiento y sus efectos sobre la percepción y producción oral de los estudiantes cuando reciben una instrucción formal en el primer nivel de español en la universidad. El estudio se llevó a cabo durante siete días en los cuales los estudiantes recibieron explicaciones explícitas sobre el funcionamiento del encadenamiento y practicaron los enlaces a partir de actividades creadas para este fin. Los resultados del estudio muestran que las explicaciones teóricas combinadas con la práctica tuvieron un impacto positivo sobre la realización del encadenamiento. Al final de los siete días, los estudiantes realizaron una mayor cantidad de encadenamientos tanto en la lectura de frases aisladas como en la lectura de una historia.

Finalmente, el estudio realizado por URIBE (2013) cuyos objetivos eran: por un lado, verificar el impacto de una instrucción explícita sobre la discriminación léxica y la producción oral de los estudiantes y, por otro lado, verificar si las producciones orales de aquellos estudiantes que realizan los enlaces son percibidas como que tienen un mayor nivel de fluidez que las de aquellos que no los realizan. Este estudio, que contó con la participación de un grupo control, de un grupo experimental y de tres evaluadores externos, se realizó en una escuela secundaria, tuvo una duración de seis semanas y se dividió en tres partes: toma de un *pre-test*, puesta en marcha de una intervención pedagógica y toma de un *post-test*. Los resultados del estudio muestran que los estudiantes que recibieron una instrucción sobre el funcionamiento de los enlaces entre las palabras aumentaron significativamente la realización de los mismos en sus producciones orales. Además, aquellos estudiantes que produjeron los enlaces fueron percibidos por los jueces externos como que tienen mayor fluidez que aquéllos que no los realizan. Sin embargo, en relación con la discriminación léxica no hubo ningún cambio significativo debido a que los resultados de la prueba de

discriminación léxica eran bastante altos antes de recibir la instrucción sobre el funcionamiento de los enlaces.

4. ¿CÓMO ENSEÑAR Y PRACTICAR LOS ENLACES EN LA CLASE DE ELE?

Respecto a la enseñanza de la pronunciación en una clase de lengua extranjera, ANDERSON (1990) introduce el principio del aprendizaje conocido como “distribución del aprendizaje”. Este principio nos dice que un estudiante memoriza mejor un contenido nuevo si se le presenta de forma continua a lo largo de un programa en lugar de repetirlo muchas veces en un corto periodo tiempo. Esto quiere decir que mostrarle al estudiante el funcionamiento de los enlaces al oral no es garantía de que lo vaya a adquirir y, por ende, integrar en su producción oral. Será la práctica constante y la relación que establezca entre este nuevo elemento y los otros conocimientos que ya ha adquirido sobre la lengua lo que lo lleve a memorizar, reconocer y, sobre todo, a integrar este nuevo elemento en sus propios enunciados.

Por su parte, ELLIS (1993) manifiesta que una intervención directa (enseñanza explícita) favorece la adquisición a largo plazo mientras una intervención indirecta (práctica implícita) contribuye a la integración de los nuevos conocimientos a los conocimientos adquiridos anteriormente.

SANTAMARÍA (2007a:969) propone varias actividades para trabajar la sinalefa en la clase de ELE. Algunas de ellas son: “leer en voz alta textos con alta carga de sinalefa, escuchar textos y señalar las sinalefas, transcribir grupos fónicos, escuchar canciones y analizar las sinalefas presentes, leer, escuchar y repetir poemas, transformar o reconstruir frases sustituyendo algunos de sus elementos por otros que favorezcan la aparición de sinalefas”. Por otra parte, MATUTE (2005) propone la realización de actividades de identificación de grupos fónicos y ejercicios para completar con las palabras que faltan. Esta autora encontró a través de un dictado hecho a estudiantes de ELE (nivel intermedio y nivel avanzado), que las sinalefas no suelen ser percibidas, incluso entre vocales diferentes. En la secuencia “te ha invitado”, el 82,5% de los casos se transcribió como “te invitado” (33 de 40 informantes).

En el siguiente apartado, presentamos algunas sugerencias sobre cómo practicar los enlaces a partir del material del curso. Estas sugerencias se basan en la intervención pedagógica que se llevó a cabo en el estudio de URIBE (2013). La intervención pedagógica de este estudio recomienda la práctica de los enlaces utilizando principalmente el material del curso con el fin de que los estudiantes vean los enlaces como una característica de la lengua española hablada que se puede producir de forma espontánea en todo momento y no como un tema de pronunciación aislado. Además, la práctica a partir del material del curso contribuye a la práctica implícita constante.

4.1. Practicar los enlaces a partir del material del curso

La sinalefa y el encadenamiento son enlaces que están presentes todo el tiempo en nuestros enunciados. Si tomamos un manual de clase y escogemos un texto al azar, al leerlo en voz alta vamos a encontrarnos, seguramente, con muchos enlaces que realizamos como hablantes nativos. Gracias a esta frecuencia con la que aparecen los enlaces en nuestras producciones orales, como docentes, podemos concienciar a nuestros alumnos sobre la existencia de estos fenómenos, podemos llevarlos a percibirlos y a practicarlos a partir del material del curso sin recurrir, necesariamente, a materiales extra o manuales especializados.

Para comenzar, es conveniente que el profesor identifique cuáles de los contextos mencionados en la sección 2.1 corresponden al nivel de sus estudiantes y al contenido del

curso. Una vez que se hayan definido estos contextos, el profesor podrá guiar a sus estudiantes para que perciban los enlaces y puedan, poco a poco, integrarlos en sus producciones orales. No es necesario que el profesor le entregue una lista de los nueve contextos identificados a partir de la fonosintaxis. Estos contextos deberían presentarse poco a poco al nivel que corresponden. Así, se podrán integrar desde los primeros niveles y continuar su práctica en los niveles más avanzados.

Es importante que el estudiante asocie la realización de los enlaces a un elemento característico de la lengua y no a un elemento aislado que se practica sólo con ejercicios específicos para este fin. La práctica continua es indispensable para que el estudiante llegue a integrar estos fenómenos en su producción oral espontánea (CHELA, 2006), por esta razón, una forma simple de hacerlo es a partir del material del curso. En las siguientes secciones presentamos algunas propuestas para trabajar los enlaces a partir del material de la clase.

4.1.1. Presentar y practicar los enlaces a partir de la enseñanza del léxico

Los enlaces se pueden practicar desde los primeros niveles e incluso desde la primera semana de clase a partir de la enseñanza del léxico. Sin entrar en explicaciones teóricas, el profesor puede mostrar a los estudiantes cómo el hablante nativo enlaza el artículo con el sustantivo (**el** estuche, **el** armario, **la** escuela, etc.). El profesor puede llevar a sus estudiantes a percibir y a producir los enlaces entre las palabras cada vez que presente un nuevo léxico, por ejemplo: partes del cuerpo (**el** hombro, **el** estómago, **la** suñas, **lo** ojos), la familia (**mi** hermanos, **tu** abuelo), la ciudad (**la** oficina postal, **el** hotel, **la** estación de tren, **la** iglesia, **el** hospital, **el** instituto, etc), las profesiones (**el** abogado, **la** estudiante, **el** arquitecto, etc.).

4.1.2. Practicar los enlaces a partir de las actividades de gramática

La mayoría de los manuales proponen actividades en las cuales los estudiantes deben completar espacios en blanco con los elementos gramaticales presentados en la lección. El profesor podrá realizar la actividad tal y como propone el manual, pero puede agregar a esta práctica la realización de los enlaces. El profesor puede pedir a sus estudiantes que completen el ejercicio y que después identifiquen los posibles enlaces que se pueden realizar. Una vez que los estudiantes hayan marcado los enlaces, se hará la corrección del ejercicio en voz alta y el profesor verificará que los estudiantes realicen los enlaces. Si el estudiante no realiza el enlace esperado, el profesor puede pedirle que repita la frase o el sirrema donde no haya realizado el enlace. Si el estudiante aún no realiza este enlace, el profesor podrá mostrarle cómo lo haría el hablante nativo para que el estudiante lo perciba y esté en capacidad de reproducirlo.

4.1.3. Practicar los enlaces a partir de las actividades de comprensión oral

Los ejercicios de comprensión auditiva son bastante frecuentes en los manuales de enseñanza de ELE. Con frecuencia, los estudiantes deben escuchar una grabación y completar un texto, responder a unas preguntas o responder con falso o verdadero. En este tipo de actividad, el profesor puede pedir a los estudiantes que después de completar el ejercicio, escuchen de nuevo la grabación con el fin de identificar los enlaces realizados por el hablante. Los estudiantes pueden marcar previamente los enlaces que ellos creen que van a escuchar o, escuchar directamente el texto y, marcarlos a medida que los escuchan. En el primer caso, los estudiantes estarían verificando si han comprendido el funcionamiento de los enlaces. En el segundo caso, nos estaríamos centrando solamente en la discriminación léxica.

4.1.4. Practicar los enlaces a partir de las actividades de lectura

Los diálogos para practicar determinada situación de comunicación y las lecturas con contenidos culturales también suelen aparecer con frecuencia en los manuales de enseñanza. Pues bien, el profesor puede pedir a sus estudiantes que identifiquen los enlaces y pedirles, después, que hagan la lectura en voz alta prestando atención a los enlaces.

4.2. Practicar los enlaces a partir de las actividades complementarias

Si el profesor lo considera necesario, puede crear actividades complementarias para practicar los enlaces al mismo tiempo que se practican algunos temas gramaticales vistos en clase. A continuación, se presentan algunas ideas inspiradas de las propuestas de MATUTE (2005), SANTAMARÍA (2007a), JEPSON (2008), CELCE-MURCIA *et al.* (2010) y URIBE (2013).

4.2.1. Sirremas para completar

El profesor entrega una lista de palabras precedidas de un espacio en blanco. Los estudiantes deben completar esos espacios con un determinante, adjetivo, sustantivo, preposición o adverbio que les permita realizar una sinalefa o un encadenamiento. Esta actividad ha sido adaptada de la propuesta de Santamaría (2007a).

4.2.2. Lotería de imágenes (práctica en parejas)

Esta actividad, sugerida por Celce-Murcia *et al.* (2010) para practicar los enlaces en la clase de inglés, se adaptó en el estudio de Uribe (2013) para practicar los enlaces en la clase de ELE. Para realizar la lotería de imágenes, el profesor debe crear dos tableros con imágenes. Estas imágenes deben corresponder a elementos que los estudiantes conocen. La idea es que cada tablero tiene 12 casillas. Cada casilla tiene una imagen, el nombre de aquello que aparece en la imagen y un número. Por ejemplo, la casilla tiene una imagen de cinco estrellas, el nombre “estrella” y el número 5. En este caso, el número y el nombre de la imagen deben formar un sirrema que, al ser pronunciado, da lugar a la realización de una sinalefa o de un encadenamiento “cincooestrellas”. En cada tablero debe haber casillas incompletas, es decir que el estudiante no tiene ninguna información. De este modo, cada estudiante, por turnos, deberá preguntarle su compañero qué hay en esa casilla para completar su tablero. Por ejemplo: el estudiante A pregunta “¿qué hay en la casilla número 1?” y su compañero, el estudiante B, debe responder “hay cincooestrellas”, después, el estudiante A debe escribir la respuesta en la casilla correspondiente en su tablero. Del mismo modo, el estudiante B debe preguntar al estudiante A: “¿qué hay en la casilla número 2?” y el estudiante A responde “hay dossárboles”, entonces el estudiante B completa la casilla con la información. El tema de la lotería puede variar según los elementos estudiados en clase. Esta actividad puede servir para practicar un léxico específico o estructura gramatical en particular. El profesor pasará por los grupos para escuchar y asegurarse de que los estudiantes están practicando la realización de los enlaces. Si no es el caso, el profesor puede mostrarles a los estudiantes cómo se pronuncia para que ellos perciban el enlace y puedan reproducirlo. El siguiente es un ejemplo de uno de los tableros creados para el estudio de Uribe (2013:123) (figura 4.1.)

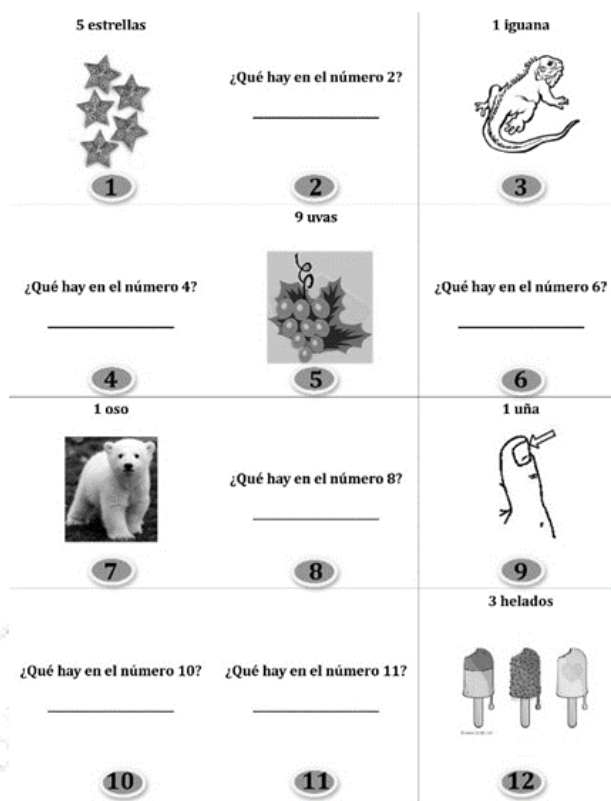


Figura 4.1. Lotería de imágenes

4.2.3. Dictados

El profesor podrá utilizar los mismos textos del manual del curso para hacer dictados o crear pequeños textos para este fin. A continuación veremos un dictado tomado de URIBE (2013). Este dictado se hizo al inicio del curso y se corrigió con la participación de todos los estudiantes. Durante la corrección se debe prestar una atención especial a la correcta separación de las palabras que forman un sirrema. Esta actividad fue adaptada por URIBE (2013) teniendo en cuenta la propuesta de MATUTE (2005).

Carolina tiene quince años. Es baja, morena y tiene los sojos marrones. Es muy simpática y amable. Su afición es el fútbol. Carolina es de Argentina, vive con su abuela y su hermano. A ella le gusta escribir poemas desde los ocho años. Su poema preferido es «Mi buen amigo». Carolina está en tercer año de secundaria en la escuela República de Argentina. Siempre va a su escuela en autobús. (URIBE, 2013:124)

Estas son algunas de las propuestas que hemos seleccionado para aquellos profesores interesados en trabajar la pronunciación en la clase de ELE, específicamente el tema del enlace entre las palabras. Sin embargo, otros ejemplos de actividades se pueden consultar en SANTAMARÍA (2007a), JEPSON (2008), CELCE-MURCIA *et al.* (2010) y URIBE (2013).

5. CONCLUSIONES

En este artículo hemos presentado el fenómeno de enlace entre las palabras con el fin de que aquellos profesores interesados en el tema puedan integrarlo en sus clases de ELE. Como vimos en la primera parte, este fenómeno es una característica de la lengua española y su realización ha sido explicada a partir de la fonosintaxis. Teniendo en cuenta la frecuencia con la que los enlaces aparecen en nuestros enunciados, varios autores

(MATUTE, 2005; CHELA, 2006; SANTAMARÍA, 2007a, 2007b) han llamado la atención sobre la importancia de enseñarlo desde los primeros niveles con el fin de ayudarle al estudiante a percibir dicho fenómeno para evitarle problemas de comprensión de un mensaje y para que pueda integrarlo en sus producciones orales. Por otra parte, los estudios realizados por JEPSON (2008) y URIBE (2013) muestran el impacto productivo que tiene la enseñanza explícita de este fenómeno sobre la producción oral de los estudiantes. Además, el estudio de URIBE (2013) muestra que la realización de los enlaces tiene una influencia sobre el nivel de fluidez percibida por parte del hablante nativo al momento de evaluar la producción del estudiante de ELE.

Teniendo en cuenta lo anterior, se presentaron algunas ideas para que el profesor pueda fomentar la práctica continua de los enlaces utilizando el material del curso y sin necesidad de entrar en explicaciones teóricas que puedan afectar el interés de los estudiantes. La práctica continua es importante para que el estudiante pueda llegar a integrar la sinalefa y el encadenamiento en sus producciones orales espontáneas. Por esta razón, se propone tomar la enseñanza del léxico como una herramienta para presentar y practicar los enlaces desde los primeros niveles de enseñanza hasta los más avanzados. En lugar de presentar de forma aislada los componentes de un sirrema (abrigo, escuela, hermano), el profesor puede presentar los elementos del sirrema y mostrar el enlace que naturalmente realiza el hablante nativo entre dichos elementos (elabrigo, laescuela, mihermano). De esta forma, el estudiante no sólo estará aprendiendo nuevo léxico, sino que también estará tomando consciencia de la existencia de esta característica de la lengua española.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSEN, D. (2010): *Contornos del Habla: Fonología y Fonética del Español*. New Haven: Yale University Press. 242 p.

ANDERSON, J. R. (1990): *Cognitive Psychology and Its Implications*. 3ª edición. New York: Freeman & Co. 519 p.

CELCE-MURCIA, M., BRINTON, D., GOODWIN, J. (eds.) (2010): *Teaching Pronunciation Paperback with Audio CDs (2): A Course Book and Reference Guide*. 2ª edición. Cambridge: Cambridge University Press. 576 p.

Chela Flores, B. (2006). "Variantes fonosintácticas del español como primer y segundo idioma". *Onomázein: Revista de Lingüística, Filología y Traducción* n° 13, vol. 1. p. 109-125. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. En línea: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134516555007>> (Consulta: 5 de abril de 2014)

Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) (2001). 22ª edición. En línea: <<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>> (Consulta: 5 de abril de 2014)

ELLIS, R. (1993). "The structural syllabus and second language acquisition". *Tesol Quarterly* n° 1, vol. 27. p. 91-113. En línea: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3586953/abstract>> (Consulta: 5 de abril de 2014)

HUALDE, J. (2005): *The sounds of Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press. 316 p.

JEPSON, V. (2008). "El encadenamiento y los efectos en la percepción y producción cuando se enseña en español". *Capston Project 2008*. En línea: <<http://www.learningace.com/doc/2213305/ef28cab2eb640346f62681557f3bc186/jepson>> (Consulta: 5 de abril de 2014)

MATUTE MARTÍNEZ, C. (2005). "Consideraciones sobre la metodología en la enseñanza de la fonética y la fonología del español/LE", en ÁLVAREZ A., BARRIENTOS L., BRAÑA M., COTO V., CUEVAS M., DE LA HOZ C., IGLESIAS I., MARTÍNEZ P., PRIETO M., TURZA A. (eds.). *La Competencia Pragmática y la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. Oviedo: Universidad de Oviedo, 469-476. En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0467.pdf> (Consulta: 5 de abril de 2014)

QUILIS, A. (1993): *Tratado de fonología y fonética españolas*. Editorial Gredos. 558 p.

SANTAMARÍA BUSTO, E. (2007a). "Análisis y propuestas para la mejora de la comprensión oral del español como lengua extranjera: el fenómeno de la sinalefa". *Interlingüística* n° 17, p. 961–970. En línea: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2317711>> (Consulta: 5 de abril de 2014)

SANTAMARÍA BUSTO, E. (2007b). "Enseñar prosodia en el aula: reflexiones y propuestas", en Balmaseda Maestu E. (ed.). *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE. Logroño: Universidad de la Rioja, 1237–1250. En línea: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2470213>> (Consulta: 5 de abril de 2014)

SCHWEGLER, A., JUERGEN K., AMEAL-GUERRA, A. (eds.) (2010). *Fonética y fonología españolas*. Hoboken: John Wiley & Sons Incorporated. 473 p.

URIBE, C. (2013): *La enseñanza explícita de la sinalefa y del encadenamiento en la clase de español lengua extranjera y su impacto sobre la discriminación lexical y la producción oral de los estudiantes*. Tesina de maestría. Montreal: Université du Québec à Montréal. En línea: <<http://www.archipel.uqam.ca/5653/1/M12877.pdf>> (Consulta: 5 de abril de 2014)

XI ENCUENTRO INTERNACIONAL DEL GÉRES
«El léxico en español de especialidad»
Grupo de Estudio e Investigación en Español de Especialidad
20-22 de junio de 2013
Unidad de investigación « Lingüística y Didáctica de Lenguas »
Universidad de Rennes II
Francia

An VANDE CASTEELE: “Contrastando el empleo del anglicismo marketing y el correspondiente término mercadotecnia”

Universidad Libre de Bruselas, Bélgica.
An.Vande.Castele@vub.ac.be

Resumen: El presente artículo ofrece un estudio de caso sobre la alternancia del anglicismo *marketing* y el correspondiente término en castellano *mercadotecnia* en la prensa española, y persigue investigar en qué medida los dos términos pueden considerarse como variantes discursivas. El análisis se hace en base de un corpus de artículos periodísticos. Tras la descripción lexicográfica se ahonda en las diferentes colocaciones y esquemas morfosintácticos posibles con las dos palabras.
Palabras clave: Anglicismo, préstamo, discurso económico, colocaciones, prensa española.

Résumé : Le présent article propose une étude de cas sur l'alternance de l'anglicisme *marketing* et son correspondant espagnol *mercadotecnia* dans la presse espagnole, et se propose d'examiner dans quelle mesure les deux mots peuvent être considérés comme des variantes discursives. L'analyse se fait sur base d'un corpus d'articles journalistiques. Après en avoir fait la description lexicographique, nous analysons les différents collocations et schémas morphosyntaxiques possibles avec les deux mots.

Mots clé : Anglicisme, emprunt, discours économique, collocations, presse espagnole.

1. INTRODUCCIÓN

Toda lengua se caracteriza por una constante evolución. Y así, el léxico, al lado de otros dominios lingüísticos, está sujeto a cambios continuos. Almela PÉREZ (1999) indica que una serie de aspectos sociales, como la evolución de costumbres, ciertas tendencias generales de la época y los gustos de los hablantes, influyen en la productividad léxica, y desde luego también en la integración de anglicismos, un tipo de neologismo, en otras lenguas. La misma idea se formula claramente en Esteban ASECIO (2008): “*la vitalidad de una lengua le confiere una capacidad de creación y adaptación a un mundo dinámico que tiene tendencia al cambio y al desarrollo*”. Ahora bien, el presente artículo versa sobre el empleo de anglicismos en la prensa económica española y propone un estudio de caso de dos términos equivalentes: el anglicismo *marketing* y el término castellano *mercadotecnia*. El objetivo consiste en determinar en qué medida las dos palabras pueden considerarse como variantes discursivas.

2. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

La influencia del inglés en otras lenguas parece ser un fenómeno sociolingüístico imposible de negar. La explicación está en la creciente globalización, un constante proceso de transformación que genera una gran interacción internacional:

With the increasing globalization of English during recent decades, and its status as the international language of business, science and technology, many languages have borrowed, and continue to borrow, considerable numbers of English specialized terms from these domains. (McGREGOR, 2009)

Gran cantidad de anglicismos entran en otras lenguas y así también en español. Además, esto no sólo ocurre en los ámbitos de la economía, la ciencia y la tecnología, sino también en otros dominios como el deporte. Alcoba Rueda (2006) precisa que el discurso periodístico parece ser uno de los dominios principales de incorporación de extranjerismos. Aún más, indica ALCOBA RUEDA (2006: 100), la lengua que se emplea en los medios de comunicación parece ser de modelo, de referencia:

La lengua de los medios constituye, entre otros, un ámbito definitorio de lo que se conoce como estándar de la lengua. Pero más importante y de mayor relevancia para la observación es la lengua de los medios que, gracias a los buscadores y las compilaciones periodísticas, permite saber con cierta precisión hasta qué punto se cumplen las condiciones de extensión y asentamiento, de frecuencia y de vigencia, en el uso de las palabras y expresiones, y, en lo que aquí interesa de los anglicismos crudos.

Pues, no sólo parece dar cuenta de cómo evoluciona la lengua estándar, sino que también permite medir el grado de asimilación de ciertos neologismos. Luego, en el grupo de los neologismos, asumen un papel importante los anglicismos. De acuerdo con GONZÁLEZ CRUZ y RODRÍGUEZ MEDINA (2011: 264) podemos concluir que gracias a su uso en los medios de comunicación, muchos anglicismos se consideran parte de la lengua receptora:

There is no doubt that the predominance of English has consolidated in Spain in the last few decades due to a long list of extralinguistic factors. For instance, it has been observed that the presence of new anglicisms in certain specialized areas is in line with scientific and technical developments. Thanks to the media and the popularity of the Internet, those terms are now part of the common language.

Ahora bien, PRATT (1980: 115) define un anglicismo como “un elemento lingüístico, o grupo de los mismos, que se emplea en el castellano peninsular contemporáneo y que tiene como étimo inmediato un modelo inglés”. El término *marketing*, sobre el cual versa el presente artículo, se clasifica como un anglicismo patente, opuesto al anglicismo enmascarado, que incorpora calcos y préstamos semánticos. Así, el anglicismo patente se refiere a “toda forma identificable como inglesa, o bien totalmente sin cambiar (como *ranking*, *hippy*, *sidecar*), o bien adaptada, parcial o totalmente, a las pautas ortográficas del español contemporáneo (por ejemplo, *boicot*, *boxear*, *travelín*)”. (PRATT, 1980: 116)

Por lo que respecta a la integración de voces extranjeras, de acuerdo con GÓMEZ CAPUZ (2005), conviene distinguir tres etapas sucesivas. La primera fase es la del extranjerismo entrando en la lengua receptora. Empieza con un uso individual y esporádico y luego la palabra viene a difundirse. La segunda etapa se caracteriza ya por un proceso de asimilación a la lengua receptora. Los mecanismos de adaptación pueden resultar muy diversos y pueden situarse en el nivel gráfico, fónico, morfológico y semántico, como por ejemplo en la palabra *estándar* que proviene del inglés *standard*. En la tercera etapa, el préstamo se considera realmente como un elemento perteneciente ya a la lengua receptora y a su vez puede dar lugar a la creación de otras palabras nuevas mediante recursos internos de neología como la derivación y la composición (como en *estandarización*). Pues, entra así en otra fase nueva, una fase de explotación.

Es bien sabido que los anglicismos predominan en el léxico de especialidad: abundan en el ámbito de la tecnología, la informática, la economía (cf. HERRERA RODRIGO, 2001 y MORENO FERNÁNDEZ, 1999). MORENO FERNÁNDEZ (1999) apunta, de hecho, que uno de los rasgos de los lenguajes de especialidad parece ser la incorporación de palabras procedentes de otras lenguas y en la gran mayoría del inglés. Además, este fenómeno no sólo parece tener lugar cuando resulta necesario, también se hace en contextos en que ya existe otra palabra:

El anglicismo se está extendiendo en los lenguajes de especialidad con mayor intensidad, si cabe, que en la lengua general: unas veces por necesidad (nuevos conceptos, nuevos objetos, nuevas técnicas, originadas muchas de ellas en países anglohablantes), otras veces como marca de grupo, puesto que el dominio de ciertos anglicismos estaría vedado a los iniciados en ciertos ámbitos profesionales (pensemos en el léxico de la aviación), otras veces simplemente por el prestigio inherente al uso de unidades foráneas, aunque sean innecesarias (MORENO FERNÁNDEZ, 1999).

En fin, podemos concluir, citando al mismo autor (MORENO FERNÁNDEZ, 1999): “El inglés, por tratarse de la mayor de las lenguas francas y por ser hablada en países de un importante índice de desarrollo humano, disfruta de un prestigio y de una capacidad de influencia sobre las lenguas de especialidad sin parangón [...]”

Ahora bien, para pasar al anglicismo *marketing*, los diversos estudios sobre el uso de anglicismos en el dominio económico (p.ej. AINCIBURU, 2004, DIÉGUEZ, 2004 y 2005, MÁRQUEZ ROJA, 2004, LÓPEZ ZURITA, 2005, VANDE CASTEELE, 2011 y VÉLEZ BARREIRO, 2003) dan prueba de su papel importante en este dominio. VÉLEZ BARREIRO (2003: 17) por ejemplo, precisa: “El estudio de los anglicismos en el español económico y financiero constituye un campo de investigación muy fecundo, dada la cantidad de innovaciones constantemente introducidas en el mismo.”

Las posturas ante la aceptación de extranjerismos en la lengua española han sido diversas. Ciertos autores los consideran como un enriquecimiento de la lengua receptora, otros lo ven como una amenaza. La actitud general de la Real Academia Española suele ser de rechazo, aunque cabe matizar que si se trata de palabras que vienen a emplearse de manera generalizada terminan por entrar en las sucesivas ediciones del diccionario (cf. MEDINA LÓPEZ, 2004).

Para ilustrarlo, retomamos lo que la Real Academia Española apunta sobre los extranjerismos en su apartado “Advertencias para el uso de este Diccionario”:

*Los extranjerismos cuya extensión de uso en nuestra lengua así lo recomienda se van incorporando a la nomenclatura de este Diccionario. Se registran en su forma original, con letra redonda negrita, si su escritura o pronunciación se ajustan mínimamente a los usos del español, como es el caso de **club**, **réflex** o **airbag** –pronunciados, generalmente, como se escriben–; figuran en letra cursiva, por el contrario, cuando su representación gráfica o su pronunciación son ajenas a las convenciones de nuestra lengua, como es el caso de **rock**, **pizza** o **blues** –pronunciado generalmente este último como [blus]. (RAE, 2001, § 2.5)*

Por lo que respecta a las palabras que ya se encuentran en una etapa de la explotación, tal como fue descrita por MEDINA LÓPEZ (2004) (véase *supra*), en el diccionario de la Real Academia Española se añade: “Los derivados españoles de palabras extranjeras, aunque estas presenten dificultades gráficas o de pronunciación, se representan en letra redonda. P.ej., **pizzería**, **flaubertiano**”. (RAE, 2010, § 2.5) (Figura 1)

gramática de la lengua española (2009) y a las normas de la nueva edición de la *Ortografía de la lengua española* (2010).

Actualización del *Diccionario de la Lengua Española* en CD-ROM para las últimas versiones de los sistemas operativos.

PRESENTACIÓN

AVANCE DE LA 23.ª EDICIÓN

¿Quién hace el Diccionario?
¿Cómo se actualiza?

2.5. Extranjerismos

Los extranjerismos cuya extensión de uso en nuestra lengua así lo recomienda se van incorporando a la nomenclatura de este Diccionario. Se registran en su forma original, con letra redonda negrita, si su escritura o pronunciación se ajustan mínimamente a los usos del español, como es el caso de **club**, **réflex** o **airbag** —pronunciados, generalmente, como se escriben—, figuran en letra cursiva; por el contrario, cuando su representación gráfica o su pronunciación son ajenas a las convenciones de nuestra lengua, como es el caso de *rock*, *pizza* o *blues* —pronunciado generalmente este último como [blus]—.

Los derivados españoles de palabras extranjeras, aunque estas presenten dificultades gráficas o de pronunciación, se representan en letra redonda. P. ej., **pizzería**, **flaubertiano**.

Figura 1. DRAE

3. DESCRIPCIÓN LEXICOGRÁFICA

Antes de pasar al análisis discursivo, conviene describir en este apartado lexicográfico cómo se definen las palabras *marketing* y *mercadotecnia* en los diccionarios. Esta descripción nos permitirá averiguar si los diccionarios tratan los dos términos como sinónimos o si se entrevén distintos empleos para las dos palabras.

Así, el diccionario de la Real Academia Española, el instituto encargado de “fijar, limpiar y dar esplendor al idioma español” (MEDINA LÓPEZ, 2004: 33), reorienta al usuario refiriendo en la entrada de *marketing* a *mercadotecnia*.

marketing. (Voz ingl.). 1. m. mercadotecnia. (Real Academia Española 2010) (figura 2)

The screenshot shows the Real Academia Española website interface. At the top, it says "REAL ACADEMIA ESPAÑOLA" and "DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA - Vigésima segunda edición". There is a search bar with the text "Escriba la palabra que desea consultar:" and a dropdown menu showing "Búsqueda escalonada". To the right are buttons for "Consultar" and "Ayuda". Below the search bar, there are three navigation links: "Consultas y sugerencias acerca del Diccionario", "Acceso desde navegadores y dispositivos móviles", and "Adquiera la 22.ª edición".

The main content area shows the entry for "marketing." with the following text:

marketing.
(Voz ingl.).
1. m. **mercadotecnia.**

At the bottom right of the entry, it says "Real Academia Española © Todos los derechos reservados".

Figura 2. DRAE; marketing

En la entrada de *mercadotecnia* se ofrece la definición siguiente:

mercadotecnia. (De *mercado* y *-tecnia*). 1. F. Conjunto de principios y prácticas que buscan el aumento del comercio, especialmente de la demanda. II 2. F. Estudio de los procedimientos y recursos tendentes a este fin.

The screenshot shows the Real Academia Española website interface. At the top, it says "REAL ACADEMIA ESPAÑOLA" and "DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA - Vigésima segunda edición". There is a search bar with the text "Escriba la palabra que desea consultar:" and a dropdown menu showing "Búsqueda escalonada". To the right are buttons for "Consultar" and "Ayuda". Below the search bar, there are three navigation links: "Consultas y sugerencias acerca del Diccionario", "Acceso desde navegadores y dispositivos móviles", and "Adquiera la 22.ª edición".

The main content area shows the entry for "mercadotecnia." with the following text:

mercadotecnia.
(De *mercado* y *-tecnia*).
1. f. Conjunto de principios y prácticas que buscan el aumento del comercio, especialmente de la demanda.
2. f. Estudio de los procedimientos y recursos tendentes a este fin.

At the bottom right of the entry, it says "Real Academia Española © Todos los derechos reservados".

Figura 3. DRAE; mercadotecnia

El diccionario *CLAVE* resume los dos significados distinguidos en el *Diccionario de la Real Academia Española* en una sola acepción:

mercadotecnia s.f. Conjunto de técnicas dirigidas a favorecer la comercialización de un producto o de un servicio; marketing: El lanzamiento de un producto se suele hacer tras un buen estudio de mercadotecnia. ETMOL. De mercado y el griego *tékhnē* (industria). (MALDONADO, 1999: 1189)

Los diccionarios especializados, a su vez, suelen ofrecer una definición más extensa. Así, el *Diccionario de economía y finanzas* detalla de la manera siguiente:

marketing “Del inglés ‘market’, mercado. Rama de la economía de empresa que analiza los gastos del consumidor y que trata de llegar a una estimación de la demanda desagregada según niveles de renta, difusión espacial, precios y otras características del mercado, incluida la comercialización de los productos. El marketing es ineludiblemente previo a las operaciones de estímulo de la demanda, del tipo de la ‘promoción de ventas’ y ‘publicidad’. Se ha traducido con frecuencia, pero sin éxito en su implantación, por ‘mercadeo’ o ‘mercadotecnia’”. (TAMAMES y SANTIAGO, 2000)

Pero, de todos modos, cabe notar que los diccionarios no dejan entrever un uso diferente de *marketing* o *mercadotecnia*, ya que a menudo aparece uno de los dos términos para definir el otro.

4. ESTUDIO DE CORPUS

Pasamos ahora a nuestro estudio de corpus, que investiga el empleo de las palabras *marketing* y *mercadotecnia* en la prensa española. Basándonos en datos reales en contexto, pudimos realizar un análisis descriptivo funcional de los dos términos. Reunimos 200 ejemplos de *marketing* y sus variantes ortográficas y además 200 casos de *mercadotecnia* registrados en los periódicos españoles *ABC*, *El Mundo* y *El País* en los años 2009 hasta 2011. El cuadro siguiente (cuadro 1) ofrece una síntesis de las diferentes formas encontradas en el corpus.

marketing	200
marketing	167
márketing	19
marketin	6
márketin	5
marketín	2
márquetin	1
mercadotecnia	200
total	400

Cuadro 1. Síntesis del corpus

Por un lado la palabra *marketing* sigue presentándose en su forma cruda (sin cambios), por otro lado también registramos diversas adaptaciones que dan cuenta de diferente grado y tipo de asimilación al español.

El cuadro indica claramente que el anglicismo *marketing* da lugar a diferentes variantes ortográficas como *márketing*, *márketin* hasta *márquetin*. En el nivel ortográfico se nota por ejemplo la presencia de una tilde para indicar la acentuación de la sílaba. Otro mecanismo

de adaptación consiste en la sustitución o pérdida de fonemas ajenos al o infrecuentes en el sistema fonológico español por otros más comunes, como la pérdida de la *g* final y la sustitución de *k* por *qu*. Estas modificaciones son cambios típicos en anglicismos adaptados al castellano, una lengua que presenta una correspondencia más alta entre ortografía y fonología. Así, en 25 casos se observa una acentuación de la primera sílaba (*márketing*, *márquetin*, *márquetin*), un mecanismo gráfico por el cual se mantiene la acentuación típica del inglés. Una adaptación hacia el sistema lingüístico español se nota en la variante *marketín* (que aparece 2 veces) con la última sílaba acentuada. Cabe precisar que el anglicismo crudo *marketing* (que cuenta con 167 ocurrencias) también lleva la última sílaba acentuada y corresponde así al sistema común en español. La variante *marketin* debería considerarse como una palabra llana con la penúltima sílaba acentuada, lo cual parece extraño de pronunciar. A pesar de la imposibilidad de pronunciar la forma de una manera adecuada, se registra 6 veces. Se trata de una forma intermedia que solo da prueba de la adaptación ortográfica de la letra final.

Por lo que atañe a los demás cambios ortográficos la *g* final se pierde en 14 ocasiones de los 200 casos registrados. De la sustitución de la *k*, inusual en español, por *qu*, sólo disponemos de un ejemplo suelto. Pues, aunque la forma *márquetin* es un hápax en nuestra base de datos, cabe señalar que se trata de la forma mejor asimilada al sistema español. Y además, el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005) la presenta entre sus entradas. Así, en este diccionario la entrada *marketing* se redirige a *márquetin* (figura 3).

The image shows two screenshots of the Real Academia Española's website. The top screenshot shows the search results for 'marketing', which are redirected to 'márquetin'. The bottom screenshot shows the full entry for 'márquetin', including its definition and etymology.

marketing → **márquetin**

Diccionario panhispánico de dudas ©2005
Real Academia Española © Todos los derechos reservados

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA
DICCIONARIO PANHISPÁNICO DE DUDAS - Primera edición (octubre 2005)

Escriba la palabra o tema objeto de su consulta* á é í ó ú ü ñ Consultar

* Para obtener resultados, la palabra o tema buscados deben coincidir con el lema de alguno de los artículos contenidos en el diccionario, por lo que se recomienda seguir al máximo las orientaciones para la búsqueda.

AVISO IMPORTANTE
Esta obra está en proceso de adaptación a la Nueva gramática de la lengua española (2009) y a las normas de la nueva edición de la Ortografía de la lengua española (2010).

▶ Qué es el Diccionario panhispánico de dudas	▶ Qué contiene el Diccionario panhispánico de dudas	▶ Artículos temáticos
▶ Apéndices	▶ Glosario de términos lingüísticos	▶ Nómina de fuentes citadas

márquetin. Adaptación gráfica propuesta para la voz inglesa *marketing*, "conjunto de estrategias empleadas para la comercialización de un producto y para estimular su demanda": «*Es el gran vendedor en este Gobierno suspendido en técnicas de márquetin*» (*Mundo* [Esp.] 27.12.96). Aunque, por su extensión, se admite el uso del anglicismo adaptado, se recomienda usar con preferencia la voz española *mercadotecnia*: «*Siendo componente fundamental de la mercadotecnia, la publicidad es más que un elemento auxiliar*» (*Ferrer Información* [Méx. 1997]). En muchos países americanos se emplea, con este sentido, la voz *mercadeo*: «*El vicepresidente de mercadeo y ventas de la división de impresión de IBM, Ralph Martino, estuvo en Colombia*» (*Tiempo* [Col.] 1.9.96).

Diccionario panhispánico de dudas ©2005
Real Academia Española © Todos los derechos reservados

Figura 4. DRAE; márquetin.

Copiamos la explicación ofrecida por el diccionario:

márquetin. Adaptación gráfica propuesta para la voz inglesa *marketing*, "conjunto de estrategias empleadas para la comercialización de un producto y para estimular su demanda": «*Es el gran vendedor en este Gobierno suspendido en técnicas de márquetin*» (*Mundo* [Esp.] 27.12.96). Aunque, por su extensión, se admite el uso del anglicismo adaptado, se recomienda usar con preferencia la voz española *mercadotecnia*: «*Siendo componente fundamental de la mercadotecnia, la publicidad es más que un elemento auxiliar*» (*Ferrer Información* [Méx. 1997]). En muchos países americanos se emplea, con este sentido, la voz *mercadeo*: «*El vicepresidente de mercadeo y ventas de la*

división de impresión de IBM, Ralph Martino, estuvo en Colombia” (Tiempo [Col.] 1.9.96). (Diccionario Panhispánico de Dudas)

El objetivo de este apartado era dar cuenta de las diferentes formas posibles, y vista la gran variedad de formas registradas en el corpus, podemos concluir que no se refleja de manera unívoca qué variantes resultan mejor asimiladas.

5. COLOCACIONES Y ESQUEMAS MORFOSINTÁCTICOS

En BENVENISTE (1966: 290) encontramos ya la idea de que el significado de una forma lingüística se define tomando en consideración los diferentes empleos: « Le sens” d’une forme linguistique se définit par la totalité de ses emplois, par leur distribution et par les types de liaison qui en résultent. »

Esta idea nos lleva a examinar los contextos de uso de los términos *marketing* y *mercadotecnia*. Para tal finalidad se someten al estudio las colocaciones y esquemas morfosintácticos más frecuentes tanto con *marketing* (y sus posibles variantes) como con *mercadotecnia*. En grandes líneas distinguiremos cinco grupos de resultados: las primeras colocaciones examinadas presentan la estructura con complemento preposicional “X de *marketing/mercadotecnia*”, las segundas “X en *marketing/mercadotecnia*”, las terceras investigan la modificación por adjetivos, en las cuartas se estudian colocaciones con sustantivos yuxtapuestos; y por fin, comentamos la combinación de *marketing* o *mercadotecnia* con un término en inglés como por ejemplo en *marketing online*.

5.1. “X de *marketing*” /vs/ “X de *mercadotecnia*”

En este primer apartado se estudian las estructuras con complemento preposicional “X de *marketing/mercadotecnia*”. En nuestra base de datos se registraron 228 ejemplos de este tipo.

marketing	200	
X de marketing	87	Ej. <i>director de marketing</i>
X de marketing y ...	12	Ej. <i>director de marketing y comunicación</i>
X de marketing adjetivo	11	<i>técnicas de marketing global</i>
mercadotecnia	200	
X de mercadotecnia	107	Ej. <i>campana de mercadotecnia</i>
X de mercadotecnia y ...	2	Ej. <i>acciones de mercadotecnia y promoción</i>
X de mercadotecnia adjetivo	9	Ej. <i>empresas de mercadotecnia electoral</i>

Entrando más en detalles, observamos que en muchas colocaciones los dos términos aparecen con una frecuencia bastante similar. Es el caso por ejemplo de *director de marketing* (34 veces en nuestro corpus) y *director de mercadotecnia* (21 veces), *acción de marketing* (6 veces) y *acción de mercadotecnia* (5 veces), *campana de marketing* (5 veces) y *campana de mercadotecnia* (7 veces), etc. Las diferencias más notables en nuestra base de datos se observan en las colocaciones siguientes: *estrategia de marketing* (7 casos) /vs/ *estrategia de mercadotecnia* (0 casos), *producto de marketing* (0 ejemplos) /vs/ *producto de mercadotecnia* (5 ejemplos). Notamos también que *marketing* aparece a menudo coordinado con otro término: *marketing y distribución* (4), *marketing y ventas* (3), *marketing y comunicación* (3) y este fenómeno aparece mucho menos con *mercadotecnia*.

5.2. “X en *marketing*” /vs/ “X en *mercadotecnia*”

Las estructuras con complemento preposicional “X en marketing/mercadotecnia” aparecen en 15 casos en nuestra base de datos.

marketing	200	
X en marketing	6	Ej. <i>experto en marketing</i>
mercadotecnia	200	
X en mercadotecnia	9	Ej. <i>experto en mercadotecnia</i>

La colocación más frecuente en la estructura X en marketing/mercadotecnia en nuestro corpus es *experto en mercadotecnia* (7 ejemplos). La versión *experto en marketing* aparece 2 veces.

5.3. “Marketing adjetivo” /vs/ “mercadotecnia adjetivo”

En cuanto a las colocaciones con adjetivos, obtenemos los resultados siguientes:

marketing	200	
marketing adjetivo	36	Ej. <i>marketing online</i>
adjetivo marketing	3	Ej. <i>digital marketing</i>
mercadotecnia	200	
mercadotecnia adjetivo	19	Ej. <i>mercadotecnia política</i>
adjetivo mercadotecnia	0	/

Las colocaciones más frecuentes con *marketing* son *marketing digital* (5 ejemplos), *marketing online* (8), *marketing directo* (3). En cuanto las colocaciones con *mercadotecnia* registramos *mercadotecnia política* (3), *mercadotecnia global* (2), *mercadotecnia electoral* (2), etc. Cabe notar que los adjetivos ingleses suelen acompañar el término *marketing* (8 casos de *marketing online* /vs/ 2 casos de *mercadotecnia online*), mientras que adjetivos como *político* y *electoral* aparecen con *mercadotecnia*. De la estructura con el adjetivo antepuesto solo encontramos en el corpus colocaciones inglesas: *digital marketing* y *mobile marketing*.

5.4. “Sustantivo marketing” /vs/ “sustantivo mercadotecnia”

Por lo que atañe a las colocaciones con sustantivos, notamos cifras muy distintas para *marketing* y *mercadotecnia*:

marketing	200	
sustantivo marketing	7	Ej. <i>street marketing</i>
marketing sustantivo	3	Ej. <i>marketing developer</i>
mercadotecnia	200	
sustantivo mercadotecnia	0	/

En la base de datos solo encontramos colocaciones con *marketing* precedido de un sustantivo, tales como *street marketing*, *social media marketing* y *marketing game*, *marketing developer*. En fin, se trata otra vez de colocaciones inglesas. Hay dos excepciones con un término español: *vídeo marketing* y *marketing negocio*.

Todo lo anterior nos llevó a examinar con pormenor el empleo de *marketing* y *mercadotecnia* con otros términos en inglés.

marketing	200	
marketing con un adjetivo inglés	10	Ej. <i>marketing online</i>
marketing con un sustantivo inglés	8	Ej. <i>street marketing</i>
mercadotecnia	200	
mercadotecnia con un adjetivo inglés	2	Ej. <i>mercadotecnia online</i>
mercadotecnia con un sustantivo inglés	0	/

Resulta claro que los términos ingleses suelen acompañar el término *marketing* (8 casos de *marketing online*, una vez *digital marketing* y una vez *mobile marketing*). Los 2 casos con *mercadotecnia* lo combinan con *online*: *mercadotecnia online*. Por lo que respecta a las colocaciones con sustantivos recordamos *street marketing*, *social media marketing* y *marketing game*, *marketing developer*.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Entre los aspectos que pueden explicar el uso frecuente de los anglicismos RODRÍGUEZ GONZÁLEZ (1996) señala la simplificación, precisión o claridad, el papel desambiguador, énfasis y enriquecimiento o aumento de variación. PICONE (1996: 366) indica el aspecto económico del inglés como uno de los elementos explicativos, al lado del factor prestigio que suele asociarse al inglés. En su estudio sobre el uso de anglicismos en francés, apunta:

While the prestige factor associated with English and the purely vehicular role English plays in the dissemination of new vocabularies cannot be discounted, the common denominator behind a great deal of all such neological activity in French, regardless of the source or the constituent parts or the register involved, is the synthetic nature of the new items arrived at. Their chief (though not exclusive) benefit is that they succeed in encoding semantic complexity with concision.

El inglés permite expresar de una manera mucho más breve lo que se dice en francés o español de una manera más sintética. El principio de economía de la lengua parece jugar un papel importante. Una idea similar se encuentra en RODRÍGUEZ GONZÁLEZ (1996: 116):

"[T]he borrowed element is frequently a short term which the speaker and, above all, the writer is inclined to adopt as he is prompted by a tendency towards economy of expression and the law of least effort. Very often English mono and bilinear descriptions are to be preferred to the equivalent native periphrases, especially when there are abundant references to such concepts within the text."

Ahora bien, el tipo de investigación no nos permite emitir juicios sobre la frecuencia del uso de *marketing* comparada con la de *mercadotecnia*, visto que buscamos para cada término el mismo número de ejemplos. Pero el aspecto de la complejidad de la palabra sí permite explicar por qué sigue empleándose el anglicismo, aunque exista una expresión equivalente en español que podría sustituir el término inglés.

En suma, nuestro estudio de caso sobre los contextos discursivos de *marketing* y *mercadotecnia* nos lleva a las conclusiones siguientes. En los diccionarios las palabras *marketing* y *mercadotecnia* se consideran como sinónimos, aunque se nota una preferencia por la palabra castellana para las entradas en el diccionario. En cuanto al análisis empírico que detalla el empleo sintáctico-discursivo de los dos términos salta a la vista que por lo que

se refiere a las estructuras “X de *marketing*” y “X de *mercadotecnia*” los resultados parecen bastante similares. Encontramos ciertas diferencias sobre todo en las colocaciones con adjetivos y sustantivos: registramos 39 casos de *marketing* precisado por un adjetivo versus 19 con *mercadotecnia* y un adjetivo. Y con un sustantivo solo localizamos casos con *marketing*. Y, por fin, resulta obvio que encontremos más colocaciones totalmente en inglés con *marketing*. Registramos 18 ejemplos de *marketing* con un adjetivo o sustantivo en inglés versus solo 2 casos de *mercadotecnia* combinado con un adjetivo en inglés.

En conclusión, *marketing* y *mercadotecnia* se emplean como dos términos con un semantismo muy similar. No obstante, en ciertas combinaciones se nota una ligera preferencia por uno u otro término.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINCIBURU, M.C. (2004). “Morfología y productividad del léxico económico”, en: DE ANTONIO V., et al. (eds.), *Español para Fines Específicos: Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos, Ámsterdam, noviembre de 2003*. Ministerio de Educación y Ciencia del Reino de España: Madrid, p. 180-190.

ALCOBA RUEDA, S. (2006). “Discreción y uso. Anglicismos, DRAE y lengua periodística”. *Lingua Americana* 19, p. 88-110.

ALMELA PÉREZ, R. (1999): *Procedimientos de formación de palabras en español*. Barcelona: Ariel.

BENVENISTE, E. (1966): *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.

DIÉGUEZ MORALES, M.I. (2004). “El anglicismo léxico en el discurso económico de divulgación científica del español de Chile”. *Onomázein* 10, p. 117-141.

DIÉGUEZ MORALES, M.I. (2005). “Análisis contrastivo del anglicismo léxico en el discurso económico semiespecializado y de divulgación científica del español de Chile”. *Onomázein* 12, p. 129-156.

ESTEBAN ASECIO, L. (2008). “Uso, origen y procesos de creación de neologismos en prensa española”. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac)* 33, p. 3-27.

GÓMEZ CAPUZ, J. (2005): *La inmigración léxica*, Madrid: Arco Libros.

GONZÁLEZ CRUZ, M.I., RODRÍGUEZ MEDINA, M.J. (2011). “On the pragmatic Function of Anglicisms in Spanish: A Case Study”. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 24, p. 257-273.

HERRERO RODRIGO, M. (2001). “Las lenguas de especialidad y los medios de comunicación de masas: la vulgarización de los tecnicismos a través de la prensa”, en BARGALLÓ M., FORGAS E., GARRIGA C., RUBIO A., SCHNITZER J. (eds.) *Las lenguas de especialidad y su didáctica*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, p. 207-219.

LOPEZ ZURITA, P. (2005). “Economic anglicisms: adaptation to the Spanish linguistic system”. *Ibérica* 10, p. 91-114.

MALDONADO, C. (2006⁸): *Clave. Diccionario de uso del español actual*. Madrid: S.M.

MÁRQUEZ ROJA, M.J. (2004): *El anglicismo terminológico integral en los textos especializados: pautas para su tratamiento automatizado*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

McGREGOR, W.B. (2009): *Linguistics: an introduction*. London: Continuum International Publishing Group.

MEDINA LÓPEZ, J. (2004): *El anglicismo en el español actual*. Madrid: Arco Libros.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (1999). "Lenguas de especialidad y variación lingüística", en BARRUECO S., HERNÁNDEZ E., SIERRA L. (eds.), *Lenguas para fines específicos (VI). Investigación y enseñanza*; Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, p. 3-14. En línea: <<http://www.ub.es/filhis/culturele/moreno.html>> (consulta: 20 de junio de 2013).

PICONE, M. (1996): *Anglicisms, neologisms, and dynamic French*. Amsterdam: John Benjamins.

PRATT, C. (1980): *El anglicismo en el español peninsular contemporáneo*. Madrid: Gredos.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001²²): *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa. En línea: <<http://rae.es/recursos/diccionarios/drae/>> (Consulta: 20 de junio de 2013)

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Espasa. En línea: <<http://rae.es/recursos/diccionarios/dpd/>> (Consulta: 20 de junio de 2013)

RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, F. (1996). "Functions of Anglicisms in Contemporary Spanish". *Cahiers de lexicologie* 1, p. 107-128.

TAMARES, R., GALLEGO, S. (2000¹¹): *Diccionario de economía y finanzas*. Madrid: Alianza.

VANDE CASTEELE, A. (2011). « De Kleenex à la création d'une culture kleenex ». *Nouvelle Revue d'Onomastique* 53, p. 239-251.

VELEZ BARREIRO, M. (2003): *Anglicismos en la prensa económica española*. La Coruña: Facultade de Filoloxía, Departamento de Filoloxía inglesa.

ÉQUIPE ÉDITORIALE

COMITÉ DE RÉDACTION :

Directeur de la publication : Marcelo TANO, PRCE d'espagnol à l'École Nationale d'Ingénieurs de Metz (France)

Rédactrice en chef : Sara ÁLVAREZ MARTÍNEZ, MCF d'espagnol à l'Université Stendhal Grenoble 3 (France)

Rédactrice en chef adjointe : Lucía GÓMEZ VICENTE, Chercheuse associée à l'Université Stendhal Grenoble 3 (France)

Rédacteur en chef adjoint : Christian PUREN, Professeur émérite à l'Université de Saint-Étienne (France)

COMITÉ INTERNATIONAL DE LECTURE :

(Liste alphabétique des membres qui ont collaboré pour ce numéro)

Blanca AGUIRRE BELTRÁN, Especialista en EFE, autora de materiales didácticos y directora de colección en SGEL (España)

María Cecilia AINCIBURU, Catedrática de español en la Universidad Antonio de Nebrija (España), Università degli Studi di Siena (Italia)

Aracelli ALONSO CAMPO, Chercheuse à l'Université Pompeu Fabra (España), ATER d'espagnol à l'Université de Bretagne-Sud (France)

Sara ÁLVAREZ MARTÍNEZ, MCF d'espagnol à l'Université Stendhal Grenoble 3 (France)

Patricia BANERES-MONGE, MCF d'espagnol à l'Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)

Joël BRÉMOND, PU d'espagnol à l'Université de Nantes (France)

Maria Vittoria CALVI, Catedrática de español en la Università degli Studi di Milano (Italia)

José Carlos DE HOYOS, MCF d'Espagnol à l'Université Lumière Lyon 2 (France)

Aura DUFFÉ MONTALVÁN, MCF d'espagnol à l'Université de Rennes 2 (France)

Josefa GÓMEZ DE ENTERRÍA, Profesora emérita de la Universidad Alcalá de Henares (España)

Lucía GÓMEZ VICENTE, Chercheuse associée à l'Université Stendhal Grenoble 3 (France)

Susana LLORIÁN GONZÁLEZ, Profesora de lingüística aplicada al español como Lengua Extranjera en la Universidad Antonio de Nebrija (España)

María PAZ BATTANER ARIAS, Catedrática de Universidad jubilada de lengua española y Defensora universitaria, Universidad Pompeu Fabra (España)

Mercè PUJOL BERCHÉ, PU d'espagnol à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense (France)

Ana Isabel RIBERA RUÍZ DE VERGARA, MCF d'espagnol à l'Université de Rouen (France)

Ángel RODRÍGUEZ GALLARDO, Profesor de español en la Universidad de Vigo (España)

Enrique SÁNCHEZ ALBARRACÍN, MCF d'espagnol à l'Université Lumière Lyon 2 (France)

Luis Javier SANTOS LÓPEZ, Profesor agregado de lengua española en la Università degli Studi di Milano (Italia)

An VANDE CASTEELE, Profesora de lingüística española en la Vrije Universiteit Brussel (Belgica)

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**4.1 QUALITÉ D'ENSEMBLE (correction de la langue, exposition, style, clarté)**

- Très bonne
- Bonne
- Moyenne
- Insuffisante
- Autre :

4.2 TERMINOLOGIE (concepts, termes techniques, etc.)

- Adéquate
- Imprécise, ambiguë, peu rigoureuse
- Inadéquate: comporte des erreurs graves
- Autre :

4.3 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 du GÉRES sont :

- **La compétence.** L'évaluateur doit être un expert capable et 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 l'article précise d'être relu 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 à la rédactrice 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 la rédactrice 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.

MENTIONS LÉGALES

Titre

Les Cahiers du GÉRES

Éditeur

Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité

Responsable de l'édition en ligne

Marcelo TANO

Type de support

Électronique

Site web

<http://www.geres-sup.com/cahiers/>

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.

CONSIGNES AUX AUTEURS

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 des *Cahiers du GÉRES* sont disponibles en suivant ce lien : <http://www.geres-sup.com/cahiers/consignes-de-publication/>

L'équipe éditoriale se réserve le droit d'écarter tout article 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 sommaires de tous les numéros des *Cahiers du GÉRES* sont consultables en suivant ce lien : <http://www.geres-sup.com/cahiers/les-sommaires-des-cahiers/>

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/>.