



UNIVERSIDAD DE ALCALÁ
Máster en Enseñanza de Español como Lengua
Extranjera

JESÚS MONGE COSÍN

LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA PARA FINES
ACADÉMICOS: ÁREA DE LETRAS

Memoria de investigación dirigida por la profesora
LORETO FLORIÁN

Alcalá de Henares
2007

Facultad de Filosofía y Letras
Colegio San José de Caracciolo
C/ Trinidad, 5
E-28801 Alcalá de Henares (Madrid)
Telf. 91 885 44 66



MÁSTER EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA

Doña LORETO FLORIÁN
PROFESORA DEL MÁSTER EN ENSEÑANZA
DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

Como directora de la Memoria de Investigación de don Jesús Monge Cosín “*La enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera para fines académicos: área de letras*”, hago constar que el presente trabajo reúne las condiciones necesarias para su presentación como Memoria de Investigación.

Y para que así conste a los efectos oportunos, doy el presente informe favorable, en Alcalá de Henares, a veintisiete de junio de dos mil siete.

Fdo.: Loreto Florián
DIRECTORA DE LA MEMORIA DE INVESTIGACIÓN

Fdo.: Ana María Cestero Mancera
DIRECTORA DEL MÁSTER EN ENSEÑANZA
DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

ÍNDICE

1.	Introducción: movilidad internacional y programa Erasmus. El programa Erasmus en la Universidad de Alcalá	5
1.1	El Programa ERASMUS: “ <u>E</u> UROPEAN COMMUNITY <u>A</u> CTION <u>S</u> cheme FOR THE <u>M</u> OBILITY OF <u>U</u> NIVERSITY <u>S</u> TUDENTS”	7
1.2	Historia del Programa	8
1.3	El programa Erasmus en cifras	14
1.3.1	Movilidad Internacional del Programa Erasmus en la Universidad de Alcalá.	17
2.	Español con Fines Académicos	27
2.1	Modelo universitario español	27
2.2	Las lenguas de especialidad	33
2.2.1	Español con Fines Específicos	33
2.2.2	Español con Fines Académicos	39
2.2.2.1	¿Español de las Humanidades con Fines Específicos?	40
2.3	Bibliografía de referencia para la enseñanza del Español con Fines Académicos.	42
3.	Características del discurso académico del Español del área de Filología Hispánica	50

3.1	Cómo trabajar el componente léxico	54
3.2	Cómo trabajar los textos	59
3.2.1	Textos orales	59
3.2.2	Textos escritos	64
3.3	Análisis de Necesidades con Fines Académicos	82
4.	Unidad Didáctica: Cómo redactar una reseña crítica	91
4.1	Qué es una reseña crítica	92
4.2	Estructura de una reseña crítica	93
4.2.1	La introducción	94
4.2.2	El resumen expositivo del texto fuente	95
4.2.3	Comentario crítico del texto fuente	96
4.2.4	Conclusión	97
4.3	UNIDAD DIDÁCTICA	97
	ANEXO A)	111
	ANEXO B)	120
5.	Bibliografía	123

I

**INTRODUCCIÓN:
MOVILIDAD INTERNACIONAL
Y PROGRAMA ERASMUS.
EL PROGRAMA ERASMUS
EN LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ.**

Es cada vez un hecho más frecuente y cotidiano encontramos estudiantes de diferente procedencia internacional (europeos, hispanoamericanos, norteamericanos, asiáticos, etc.), de diferentes Universidades extranjeras, etc. paseando por los pasillos de nuestras Facultades, convirtiéndose en nuestros compañeros (de estudio, de investigación, de trabajo...), así como conviviendo con nosotros en nuestras ciudades a modo de vecinos.

Son estudiantes que se acercan a nuestras Universidades merced a algunos de los programas internacionales de intercambio universitario, que en los últimos 10 años tanto se han desarrollado en España: dentro de Europa, el programa ERASMUS; con EE.UU., los convenios bilaterales que existen en las propias Universidades, becas FULLBRIGHT...; con el resto de estudiantes

extracomunitarios, las becas AECI de la Agencia de Cooperación Internacional, convenios bilaterales establecidos entre Universidades, becas CERVANTES (propias de la Universidad de Alcalá) y un largo etc. que no vamos a explicar detenidamente por no ser éste el objeto de nuestro estudio¹.

El mayor de todos estos programas de movilidad y el más reconocido es el programa ERASMUS², tanto para la movilidad estudiantil como del profesorado (quienes permanecen como mínimo una semana en una universidad asociada de otro país que los ha invitado y allí imparten su docencia como si estuvieran en su propia facultad). Este programa, que ahora cumple veinte años, ha desarrollado la movilidad estudiantil europea hasta tal punto que para muchos estudiantes es normal realizar un intercambio académico (en el caso de ciertos sistemas educativos como el de Reino Unido es obligatorio el intercambio a lo largo de los estudios); en algunos casos ha modificado el mercado laboral haciendo necesario el haber realizado una estancia ERASMUS para entrar en los procesos de selección laboral de las empresas, etc.

El programa ERASMUS forma parte de una generación de programas que la Unión Europea ha ido estableciendo a lo largo de las últimas décadas

1 Para un estudio más extenso y detallado de los diferentes programas europeos, su historia, objetivos, etc. conviene revisar la ponencia de las profesoras Reyes Vázquez y Olga Macario (1995) "Los programas Europeos y su relación con la enseñanza de idiomas para fines específicos" en las Jornadas para Fines Específicos de la Universidad de Alcalá.

² Toma su nombre de Desiderius Erasmus (1469-1536), más conocido como Erasmo de Róterdam, quien dedicó su vida a la reconciliación del Humanismo clásico y el Cristianismo en un concepto universal de sabiduría que consideró clave para el mutuo entendimiento entre los pueblos.

Es un personaje imprescindible para comprender el Renacimiento cultural y artístico que surgió en Europa en los siglos XV y XVI, que supuso la liquidación definitiva del oscurantismo medieval y el inicio de una nueva hegemonía cultural europea. Erasmo es el paradigma del humanista del Renacimiento: igualmente entendido en teología que en educación, retórica y estudios clásicos, cultivó tanto el tratado serio como la sátira hilarante y feroz. En ambos géneros arremete contra la falsa piedad, la superstición y el dogmatismo en religión, así como contra las malas costumbres y vicios que veía en la sociedad de su tiempo.

Erasmo de Rotterdam estudió y enseñó en Francia, Inglaterra, Italia, Suiza y Bélgica. Su ansia de conocimiento y experiencia, y su movilidad por toda Europa en busca de ambas, ***inspiran el actual programa ERASMUS, que recoge su espíritu viajero, universalista y amante del saber.***

para realizar los objetivos que promueve en los Artículos 126 y 127 de su Tratado donde establece que hay que tratar de potenciar la riqueza que representa la diversidad de sistemas y de prácticas existentes en la Unión con el fin de mejorar la calidad de la educación y de la formación mediante una cooperación activa³. Estos programas tienen su base en el sistema educativo (a todos los niveles) y una vertiente en la utilización de las lenguas extranjeras, tanto para la comunicación general como para fines específicos en situaciones concretas de trabajo.

1.1 El Programa ERASMUS: “EUROPEAN COMMUNITY ACTION SCHEME FOR THE MOBILITY OF UNIVERSITY STUDENTS”⁴.

El programa Erasmus de intercambio universitario de la Unión Europea (UE) es el primer gran programa europeo en materia de enseñanza superior. Ha cosechado un éxito extraordinario desde su puesta en marcha en 1987, como refleja el hecho de que más de un millón de estudiantes ya se han beneficiado de estas becas.

Este programa educativo fija sus objetivos en promover la movilidad de estudiantes y profesores para incrementar la conciencia de ciudadanía europea y el intercambio cultural y lingüístico entre los universitarios de los países que integran la Unión. En definitiva, persigue la integración europea a través de uno de los pilares básicos de una sociedad moderna, la educación.

³ Más concretamente expone: “La acción de la Comunidad se encaminará a:
- desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros;
- favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios”. Extraído del Tratado de Maastricht de 1993.

⁴ “Programa de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios”. Fuentes y datos obtenidos del Ministerio de Educación y Ciencia Español (<http://wwwn.mec.es/educa/ccuniv/erasmus/>) y de la Comisión Europea (http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/erasmus_en.html).

El fomento del entendimiento entre las diferentes culturas que conforman Europa, así como la mejora de la educación y la calidad de la formación, ha sido y sigue siendo una de las prioridades de la Comisión Europea, que destina cada año más de 100 millones de euros a las becas Erasmus, en las que participan dos mil universidades europeas. Los estudiantes que son seleccionados para obtener una de estas ayudas se benefician, entre otros aspectos, de una estancia que les permitirá **adquirir nuevas competencias lingüísticas o mejorarlas**, conocer una cultura diferente y hacer amistades de distintas nacionalidades. Pasan entre tres y doce meses en instituciones universitarias.

El Programa Erasmus pretende mejorar la calidad de la educación superior y reforzar su dimensión europea fomentando la cooperación transnacional entre universidades, potenciando la movilidad europea y mejorando la transparencia y el reconocimiento académico de estudios y calificaciones. El programa Erasmus concede becas de movilidad a muchos miles de estudiantes y profesores, pero también se encarga de reforzar dicha dimensión transnacional de los estudios para los estudiantes y profesores que no participan directamente en los intercambios mediante la creación de redes temáticas paneuropeas. Erasmus está abierto a centros de educación superior de todo tipo y abarca todas las disciplinas y niveles de estudios, incluido el doctorado.

1.2 Historia del Programa

Si por educación entendemos el proceso de socialización y aprendizaje encaminado al desarrollo intelectual y ético de una persona, desde su creación el 15 de junio de 1987 el Programa Erasmus fomenta esta idea a nivel europeo mediante el intercambio de estudiantes entre las universidades comunitarias. Con la creación de esta iniciativa, cuya aplicación es competencia de la

Comisión Europea, se daba un paso más para la unión de un conjunto que crecía cada vez más rápido. Se trataba del primer programa europeo de enseñanza superior que promovía la movilidad tanto de profesores como de estudiantes para incrementar el desarrollo cultural y lingüístico, y que poseía medidas de apoyo a las diferentes actividades europeas de las instituciones de enseñanza superior.

La inversión en creatividad, en calidad y en adaptación para los ciudadanos era y aún es una prioridad para la Comisión. El propio Tratado de la Unión establece que la Comunidad "contribuirá al desarrollo de una educación de calidad apoyando y completando la acción de los Estados miembros en el pleno respeto de su diversidad cultural y lingüística en cuanto al contenido de la enseñanza y la organización del sistema educativo".

Ocho años después de su creación, el Programa Erasmus pasó a formar parte de un proyecto más grande y ambicioso. Se trataba del macro-programa SÓCRATES, que surgió como el programa de acción de la Comunidad Europea en el ámbito de la Educación, que se extiende a todas las etapas de la enseñanza. Gracias al nuevo plan se desplazaron casi 275.000 ciudadanos europeos del sector de la enseñanza.

La apertura de miras de este programa educativo se vio ampliada con la participación, desde el curso 1998-1999, de los doce países que entonces fueron declarados candidatos a ingresar en la Unión Europea (Bulgaria, Chipre, Chequia, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovenia y Eslovaquia).

En las cifras que se refieren a los alumnos, España se ha convertido en el principal destino de los universitarios Erasmus desde el curso 2002/2003, seguido por Francia, Reino Unido, Alemania e Italia, según el Ministerio de Educación y Ciencia. Curiosamente, y según fuentes comunitarias, España es

"el país preferido por los estudiantes europeos que se benefician de una beca Erasmus".

En concreto, acogió a 21.300 de los 123.960 "Erasmus" del curso 2002/2003. En Francia fueron 18.833; en Reino Unido, 16.994; en Alemania, 16.106; y en Italia, 10.982. A España llegan sobre todo alumnos italianos, franceses y alemanes.

La mayoría estudiaron Ciencias Empresariales, Ingeniería y Tecnología y Lingüística y Filología. En general, los alumnos permanecieron en las universidades europeas de acogida una media de 6,6 meses.

El Programa Erasmus ha sido galardonado con el Premio Príncipe de Asturias de Cooperación Internacional 2004. El jurado, presidido por el ex jefe del gobierno español, Leopoldo Calvo Sotelo, ubicó al Erasmus como "uno de los más importantes programas de intercambio cultural de la historia de la humanidad". "La evolución de este programa pionero ha sido notable desde su creación y su éxito ha dado impulso a las posteriores actuaciones educativas de la Unión", apuntó el fallo de la Fundación Príncipe de Asturias.

El jurado resaltó, además, la "esperanzadora etapa" que el programa abrió en fecha reciente, al permitir que jóvenes de todos los países del mundo se beneficien del nuevo programa: ERASMUS MUNDUS. Se trata de un programa de intercambio global entre la Unión Europea con el resto de países extracomunitarios.

Se puede leer a continuación el discurso realizado por Viviane Reding, Comisaria de Educación y Cultura de la Unión Europea en el año 2004:

“Para mí es un gran honor estar hoy aquí con ustedes para recibir, en nombre de la Comisión Europea, este premio tan prestigioso. Y me satisface en especial que se reconozca, por medio de ERASMUS, nuestra contribución a una Europa más ciudadana.

El jurado ha considerado que el programa ERASMUS es "uno de los proyectos de cooperación internacional más importantes de la historia de la humanidad" y yo quiero agradecerlo en nombre de la Comisión y de los estudiantes Erasmus. Esas palabras, que destacan nuestro éxito, también remiten a nuestra responsabilidad.

En primer lugar, ERASMUS hace posible que nuestros estudiantes tomen conciencia de sus propias raíces. En segundo lugar, ERASMUS les permite descubrir -a menudo por primera vez- una ciudadanía basada en las raíces de los otros, raíces comunes a todos los europeos, respetando la diversidad histórica, cultural y lingüística. Y lo que es más importante: ERASMUS posibilita esta experiencia no por la vía de un saber libresco, sino por medio del contacto directo, del intercambio, de la alegría compartida de la vida estudiantil.

Desde el lanzamiento del programa en 1987, han vivido esta experiencia más de un millón de estudiantes ERASMUS. Es un éxito indiscutible. Sobre todo para los propios estudiantes, que reconocen que esa aventura fue una de las más enriquecedoras de su vida. Los aspectos positivos de una experiencia ERASMUS superan ampliamente los indispensables logros académicos o lingüísticos. Ante todo, es una magnífica escuela de tolerancia, de adaptación a un medio extranjero, de respeto a la diversidad de las culturas y de apertura a los demás. Son las vivencias europeas con toda su riqueza y todo su esplendor.

Desde que se creó el programa, en 1987, el panorama de la enseñanza superior en Europa ha cambiado profundamente.

Sin ERASMUS, no habría habido proceso de Bolonia. Sin esos centenares de miles de estudiantes ERASMUS, no creo que la declaración de Bolonia hubiera podido adoptarse ni concretarse. Actualmente, 40 países europeos han asumido el compromiso de construir el espacio europeo de la enseñanza superior... ¡y está funcionando!

El movimiento genera movimiento. El "fenómeno ERASMUS" evidenció la necesidad de una convergencia más amplia de los sistemas de enseñanza superior, de una mayor transparencia de los métodos y de una adecuada homologación de los títulos. Y esto generó, como consecuencia, una auténtica dinámica de cambio en el seno de las universidades y de los sistemas de enseñanza superior en Europa.

La movilidad de los estudiantes nos ha mostrado el camino. El entusiasmo y el compromiso de los profesores posibilitaron que el programa se pusiera en marcha y los responsables políticos se sumaron al movimiento. Este fenómeno es tan excepcional que merece la pena destacarlo.

ERASMUS se basa en la filosofía de los padres fundadores de Europa, cuya pretensión era unir a los pueblos fomentando el sentimiento de pertenencia, poniendo en común el conocimiento y creando redes.

ERASMUS es un programa pionero al que le han seguido otros programas de movilidad en la enseñanza primaria y secundaria, en la formación profesional y en la educación de adultos.

Hace poco se ha puesto en marcha el programa ERASMUS MUNDUS. Aplica el mismo método a escala mundial con el propósito de crear redes entre nuestras universidades que incrementen su capacidad de atraer a jóvenes talentos de todos los continentes⁵.

⁵ Poco a poco este programa va a seguir creciendo, por lo que el número de estudiantes que se acercarán a nuestras aulas será mayor y habrá que satisfacer las necesidades de aprendizaje, realizar cursos específicos para estudiantes Erasmus...

¡El trabajo fundamental está hecho! Los instrumentos están funcionando. Ahora tenemos que acelerar el proceso.

Si las nuevas propuestas de la Comisión se aprueban, el número de estudiantes aumentará de 125.000 a más de 300.000 al año. Nuestro objetivo es llegar a tres millones de estudiantes ERASMUS en 2011.

Quisiera compartir con ustedes este objetivo, que también es una ambición: la voluntad de que la experiencia ERASMUS se convierta real y definitivamente en una costumbre y que la estancia en una universidad extranjera sea algo normal para todos los estudiantes. Nuestra responsabilidad política y civil consiste en trabajar conjuntamente para alcanzar ese objetivo⁶. Alcanzar ese objetivo también será la mejor manera de mostrar nuestro agradecimiento al jurado Príncipe de Asturias.

Es fácil establecer un vínculo entre los valores que caracterizan a los Premios y a la Fundación Príncipe de Asturias, y los que fundamentan el programa Erasmus de la Comisión. En ambos casos, se trata de una acción que contribuye de forma ejemplar y significativa a trascender las fronteras nacionales, a fraternizar entre los hombres, a defender la herencia de la Humanidad y a abrir nuevas fronteras al conocimiento. En este contexto, el premio ensalza el compromiso de la comunidad académica europea de profesores y estudiantes, cuyo entusiasmo constituye la mejor recompensa para nuestro programa. Este premio también es un homenaje a los pioneros, a los visionarios que estuvieron en el origen del programa, a los que lo defendieron y lo materializaron.

En su nombre y en nombre de los estudiantes de ayer y de hoy, les doy las gracias de todo corazón. Y deseo a los estudiantes ERASMUS de mañana

⁶ Esta investigación responde a las necesidades de creación de materiales que permitan y faciliten el acercamiento de los estudiantes extranjeros a nuestras Universidades, limitando las barreras que supone el realizar una estancia ERASMUS en una Universidad extranjera, en este caso, en España.

*que esta experiencia única represente para ellos compartir y pertenecer a esa Europa que estamos imaginando y creando*⁷.

1.3 El Programa Erasmus en cifras.

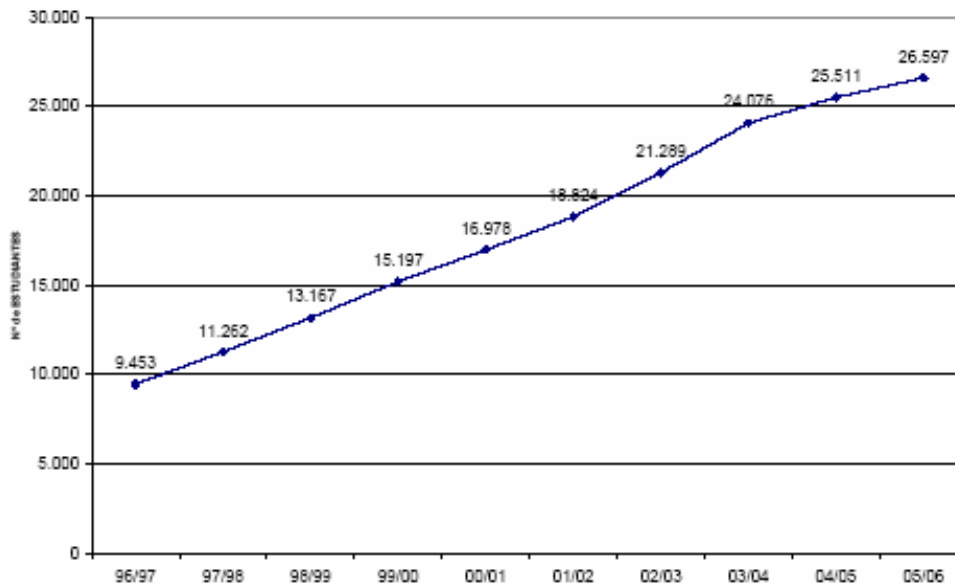
Como se ha explicado anteriormente, España se ha convertido en el destino preferido de los estudiantes Europeos para realizar su estancia de estudios Erasmus.

En la siguiente tabla podemos comprobar cómo en los últimos 10 años casi se ha triplicado el número de estudiantes que recibimos en nuestras Universidades:

CURSO ACADÉMICO	Nº ESTUDIANTES
96/97	9.453
97/98	11.262
98/99	13.167
99/00	15.197
00/01	16.978
01/02	18.824
02/03	21.289
03/04	24.076
04/05	25.511
05/06	26.597

En este gráfico podemos ver claramente el aumento progresivo de estudiantes recibidos:

⁷ Discurso extraído de la página web de la Fundación Premio Príncipe de Asturias en: <http://www.fpa.es/esp/premios/galardones/galardonados/discursos/discurso793.html>



Y por último en esta tabla, se puede observar como las Comunidades más visitadas son Madrid, Andalucía, Comunidad Valenciana y Cataluña (en orden decreciente):

	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06
Comunidad Autónoma de Andalucía	3.130	3.543	3.931	4.101	4.438	4.781
Comunidad Autónoma de Aragón	564	604	714	744	787	823
Comunidad Autónoma del Principado de Asturias	335	349	385	381	422	440
Comunidad Autónoma de las Illes Balears	73	81	86	86	94	104
Comunidad Autónoma de Canarias	428	513	514	574	683	687
Comunidad Autónoma de Cantabria	168	194	204	186	208	255
Comunidad de Castilla y León	1.404	1.621	1.926	1.905	2.162	2.362
Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha	111	167	182	227	297	327
Comunidad Autónoma de Cataluña	3.095	3.340	3.578	3.631	4.109	4345

	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06
Comunidad Autónoma de Extremadura	183	205	236	262	296	298
Comunidad Autónoma de Galicia	537	563	839	859	1.117	1.128
Comunidad Autónoma de La Rioja	43	39	36	43	49	48
Comunidad de Madrid	3.465	3.784	4.206	4.293	4.448	4848
Comunidad Autónoma de la Región de Murcia	348	365	445	480	544	591
Comunidad Foral de Navarra	214	218	245	278	250	315
Comunidad Autónoma del País Vasco o de Euskadi	745	697	784	780	834	827
Comunidad Valenciana	2.135	2.541	2.978	3.405	3.835	4.418
TOTAL	16.978	18.824	21.289	22.235	24.573	26.597

Son muchos los factores que influyen en la elección: nuestra lengua, el clima cálido, el estilo de vida de la juventud española, etc. Tal impacto ha tenido el *fenómeno Erasmus*, que incluso está presente en muchos medios de información⁸:

Ellas quieren mejorar sus conocimientos, y ellos, pasarlo bien

J. A. A., Madrid
 Las alumnas del Programa Erasmus hablan principalmente de aprender otro idioma y reforzar las posibilidades de encontrar un futuro trabajo cuando explican por qué han ido a estudiar a otro país. Los chicos, sin embargo, mencionan a menudo la posibilidad de pasarlo bien y conocer gente nueva. Así lo refleja la encuesta de 2005 de la organización de Estudiantes Erasmus en Red (Erasmus Students Network), para la

que se han analizado las respuestas a través de Internet de 8.000 estudiantes de intercambio. El 61,5% de los alumnos que contestaron eran mujeres (el 64% de los *erasmus* que recibió España en el curso 2004-2005 también eran mujeres, y el 58% de los *erasmus* españoles).

En general, sin diferenciar por sexo, las principales motivaciones de estos estudiantes son aprender y practicar otro idioma (60%), tener experiencias nuevas (53%), reforzar futuras posibilidades profesionales (41%) y conocer otras culturas (32%). Mejorar su formación académica no está entre sus principales preocupaciones (23%).

En cuanto al nivel de satisfacción con su estancia, el entusiasmo es la tónica general. 9 de cada 10 (92%) recomendarían esa experiencia a sus amigos. En una escala del 0 al 5, los alumnos están satisfechos, sobre todo, con la vida social y con el ambiente de la ciudad de intercambio (4,3). También valoran a los profesores y las facilidades que les ofrecen las universidades de destino (3,9). Bajan un poco los cursos de idiomas que ofrecen los campus (3,5) y el contacto con los estudiantes locales (3,4). La información que reciben los estudiantes antes del viaje (3) y la cuantía de las becas (2,9) son las dos cuestiones peor valoradas en la encuesta.

⁸ Artículo recogido de *El País* (29/Mayo/2006).

Como se recoge en este artículo, para un 60% de los estudiantes recibidos una de las principales motivaciones de éstos “es aprender y practicar otro idioma”. La lengua española está de moda: desde el rincón más remoto de Asia, pasando por las Antípodas, recorriendo Europa hasta *el otro lado del charco*, el español se ha ganado reconocimiento internacional, se ha convertido en la segunda lengua más hablada del planeta, cada vez es más importante para los negocios y en países como Brasil o EE.UU es idioma obligatorio en sus respectivos sistemas educativos obligatorios; creo que todos estos motivos sirven como ejemplo de la importancia de nuestro idioma.

En la valoración personal realizada por estos estudiantes, aunque mejorar su formación académica no está entre las principales preocupaciones, sí que han valorado positivamente a los profesores y las facilidades que les ofrecen nuestras Universidades (3,9 puntos en una escala sobre 5). Sin embargo, la valoración que realizan sobre los cursos de idiomas realizados al comienzo de su estancia, subvencionados por las Universidades y la Comisión Europea, se queda más baja (3,5 puntos). Por lo que se debe seguir trabajando por parte de todos y a todos los niveles universitarios (profesores, Secretaría, administración universitaria, etc.) en continuar mejorando y desarrollando el programa con nuevos cursos introductorios en las diferentes Facultades, cursos de lengua específicos que respondan a las necesidades de los alumnos, quizá tutorías especiales para estos estudiantes, etc.

1.3.1 Movilidad Internacional del Programa Erasmus en la Universidad de Alcalá.

Para darle un carácter práctico a esta memoria de investigación –y que sea un estudio más cercano a nuestro entorno–, he decidido pasar de los datos generales de la movilidad en España a los datos específicos de la movilidad en

nuestra Universidad. Así en las siguientes tablas⁹ podemos observar el número de estudiantes extranjeros que la Universidad de Alcalá ha recibido a través del Programa Erasmus, distribuidos por:

A) País de procedencia:

PAÍS DE PROCEDENCIA	Nº DE ALUMNOS				
	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006
ALEMANIA	55	61	75	73	93
AUSTRIA	11	19	17	13	14
BÉLGICA	7	7	15	11	14
DINAMARCA	4	1	1	2	7
ESLOVAQUIA	--	--	1	--	--
ESLOVENIA	--	--	--	--	1
FINLANDIA	1	3	1	3	1
FRANCIA	72	100	110	69	119
GRECIA	--	--	3	--	2
HUNGRÍA	6	4	6	3	7
IRLANDA	18	13	17	17	17
ISLANDIA	1	2	2	--	--
ITALIA	50	49	58	55	56
LETONIA	--	1	1	2	4
LITUANIA	1	--	--	--	1
PAÍSES BAJOS	8	12	6	9	9
POLONIA	11	9	12	13	15
PORTUGAL	2	1	6	4	9
REINO UNIDO	61	47	43	55	58
REPÚBLICA CHECA	3	5	3	5	5
RUMANIA	--	--	--	2	--
SUECIA	10	12	10	5	14
SUIZA	--	--	1	4	7
TOTAL	321	347	388	347	453

⁹ Datos extraídos del Servicio de Relaciones Internacionales de la Universidad de Alcalá.

B) Centro de estudios en la U.A:

CENTRO DOCENTE UNIV. ALCALÁ	Nº DE ALUMNOS				
	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006
AMBIENTALES	6	6	8	10	9
ARQUITECTURA	--	--	3	6	8
BIOLOGÍA	7	7	10	6	10
DERECHO	42	7	46	32	35
DEPORTE	--	--	--	1	--
DOCUMENTACIÓN	--	--	--	--	--
ECONÓMICAS	89	127	141	118	142
EMPRESARIALES (Guadalajara)	4	4	5	3	5
ENFERMERÍA Y FISIOTERAPIA	1	1	2	--	2
ESCUELA INFORMÁTICA	--	--	--	--	8
ESCUELA POLITÉCNICA	14	42	21	23	19
FARMACIA	10	10	11	2	13
FILOSOFÍA Y LETRAS	115	113	101	118	152
MAGISTERIO	--	--	--	3	2
MEDICINA	12	10	19	16	30
PSICOPEDAGOGÍA	--	--	--	--	4
QUÍMICA	8	7	9	4	7
TURISMO	11	13	12	5	7
TOTAL	321	347	388	347	453

Tan sólo con el programa Erasmus la Universidad de Alcalá ha recibido casi 500 estudiantes extranjeros, si a esta cifra le sumamos el resto de estudiantes internacionales que se acercan a través de los diferentes programas de Internacionalización (I.U.I.E.N para estudiantes norteamericanos, convenios bilaterales con Brasil, estudiantes de A.E.C.I para realizar un

postgrado: bien Máster o Doctorado) hace que la cifra se acerque a los 1000 estudiantes por año recibidos en nuestras aulas¹⁰.

- ¿CUÁLES SON LOS PRINCIPALES PROBLEMAS DE ESTOS ESTUDIANTES?

Casi la mitad de estos 1000 estudiantes recibidos en Alcalá empiezan a realizar sus estudios en el mes de Octubre, al comenzar el curso académico. Para casi todos ellos es una experiencia nueva, en un ambiente nuevo y desconocido en el que muchas veces andan desorientados o perdidos. Son bastantes los problemas que los estudiantes deben solucionar por sí mismos, en un idioma y en una sociedad nuevos:

- a. Problemas de **orden social**: estos estudiantes van comenzar una nueva vida, por lo que su integración social se convierte en el primer obstáculo que deben superar para que su estancia en Alcalá sea agradable y la puedan recordar con cariño: así pues deben encontrar un piso donde se sientan cómodos, entablar nuevas amistades con estudiantes internacionales pero también con estudiantes locales, descubrir su nuevo entorno (tiendas, autobuses, transportes, bares, fiestas, etc.)
- b. Problemas de **orden académico**: además de comenzar una nueva vida social, también deben completar un semestre o dos de sus estudios en un nuevo sistema universitario, muchas veces diferente al de su Universidad de origen. Por lo que deben estar capacitados para realizar los procesos administrativos de Secretaría de registro y la selección de asignaturas, seguir la burocracia española, enfrentarse a un

¹⁰ En estas cifras no se muestran los estudiantes internacionales que estudian los cursos de español de la escuela de idiomas de la Universidad, Alcalíngua, tan sólo aquellos que estudian formalmente en la Universidad alguno de sus estudios regulares: Diplomatura, Licenciatura, Postgrado...

nuevo lenguaje académico en las aulas, a una manera diferente de dar clases (más magistrales en España), etc.

Para muchos de estos estudiantes, su integración social es rápida y consiguen resolver fácilmente en las primeras semanas de su estancia los problemas planteados en el primer punto. Su nivel medio de conocimiento del lenguaje general al llegar a nuestras ciudades suele situarse en el nivel A.2+ o B.1¹¹; además al comienzo de su estancia realizan un curso de Español general, con lo que en los primeros meses de inmersión en nuestra lengua y cultura desarrollan sus competencias lingüísticas consiguiendo un nivel B.2

Sin embargo, ¿qué les ocurre en las aulas? ¿Cómo se desenvuelven en el nuevo ámbito académico para resolver los problemas del punto B? ¿Tienen suficiente conocimiento del idioma para desenvolverse con normalidad en sus clases? ¿Son capaces de comprender todos los discursos de los profesores? ¿De leer sin dificultad todos los artículos, reseñas, libros, lecturas académicas...? ¿Pueden realizar sin complicación la toma de notas, los comentarios, presentaciones escritas, exámenes...?

Muchos de ellos se ven indefensos al exponerse a tal situación y se dan cuenta de que no tienen el nivel suficiente como para desenvolverse en este nuevo contexto, y esto es porque en muchos casos:

- se enfrentan a un nuevo lenguaje específico y académico,
- trabajan con textos cargados de un vocabulario específico,
- se exponen a un nuevo sistema de clases, más magistrales, donde deben prestar atención al discurso del profesor y a sus notas en la pizarra (en algunos casos con abreviaturas obvias para los

¹¹ Datos ofrecidos por Alcalingua, donde la mayoría de los estudiantes realiza el Curso de Español General para Erasmus, subvencionado por la Comisión Europea y el Servicio de Relaciones Internacionales de la propia Universidad.

estudiantes españoles, pero ininteligibles para los estudiantes extranjeros).

- un entorno totalmente nuevo y desconocido: sus nuevos compañeros, sus nuevos profesores, aulas con clase frontal ...

Esta conclusión debería contrastarse con una prueba de nivel específica confrontada con su misma prueba de nivel de español general, de esta manera se obtendrían datos reales que mostrarían que en lenguaje específico del aula su nivel es inferior al de lengua general; además de un análisis de necesidades, que expondré más adelante en esta investigación. Sin embargo, mi experiencia personal, al trabajar durante tres años en la oficina de atención a los estudiantes internacionales recibidos en el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales de la Universidad de Alcalá y tener contacto diario con los estudiantes Erasmus, con sus problemas diarios (alquiler, registro en la Universidad, robos, expedición de certificados, etc.), pero también con sus problemas académicos (no poder seguir las explicaciones de los profesores, cantidad de bibliografía para revisar, lectura de obras literarias, no tener suficientes recursos lingüísticos para escribir exámenes, etc.); de igual manera al haber sido yo estudiante internacional durante el curso 2001-2002 en la Universidad de Utrecht y el primer semestre del curso 2005-2006 en Maastricht Center For Transatlantic Studies, enfrentándome a los problemas arriba expuestos; o al compartir un año de estudios de este Máster con compañeros internacionales, cuyo nivel de español del aula era alto en muchos casos pues habían completado estudios de Filología Hispánica en sus respectivas Universidades, donde incluso alguno de ellos ejercía como profesor, pero de todas maneras tenían problemas para presentar trabajos más formales y académicos, realizar presentaciones orales o leer los artículos específicos de las asignaturas del Máster¹².

¹² Por no mencionar, sirva de ejemplo, aprobar la asignatura con el profesor don Joaquín Llisterrí, que hasta para un estudiante español era una de las más difíciles de aprobar, puesto que había que seguir un método de investigación riguroso, preciso, con un vocabulario específico y ajustado, una correctísima puntuación...

Por supuesto que también lo desarrollan al sumergirse en un ambiente académico, trabajando en grupos con estudiantes españoles, trabajando muchas horas en la biblioteca, pero este desarrollo no es tan rápido como la inmersión que realizan en el español de uso diario, este lenguaje específico les cuesta más tiempo y esfuerzo adquirirlo.

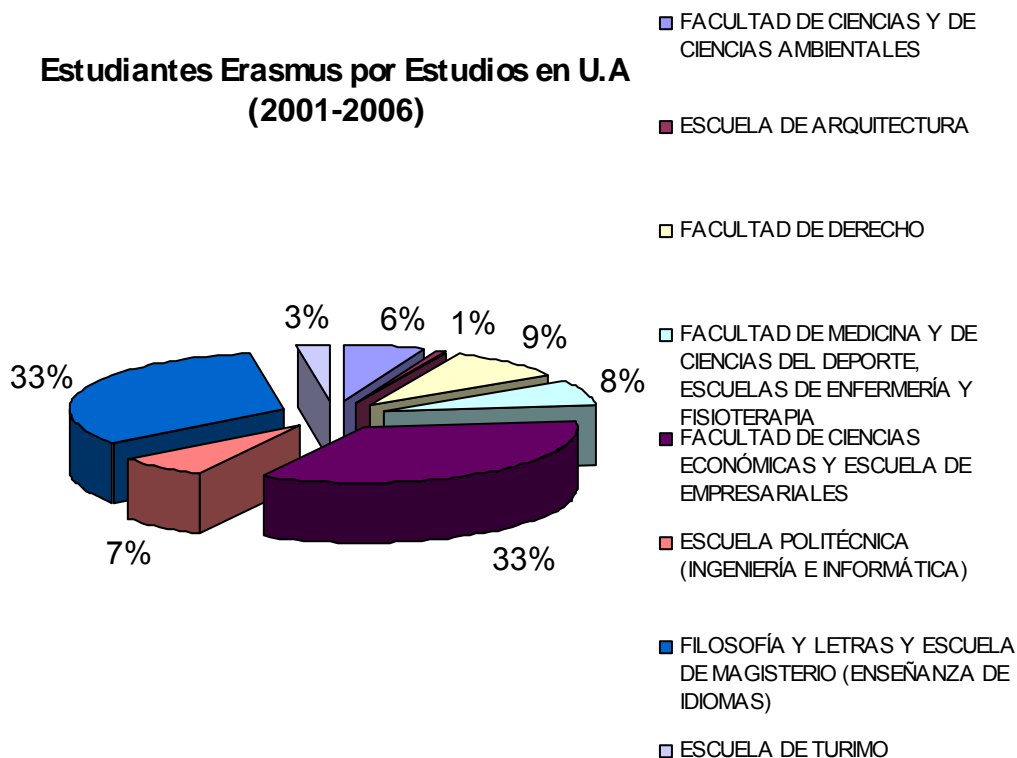
Su nivel de español general, el curso de español al que asisten –con carácter general y social–, su estancia en las aulas... no parece suficiente para resolver con facilidad el problema que se les plantea al asistir a las aulas una media de entre veinte y treinta horas semanales y pasar sus asignaturas para poder convalidarlas en sus universidades de origen.

Para muchos de los estudios de la Universidad a los que asisten nuestros estudiantes extranjeros, éstos pueden realizar cursos específicos e incluso académicos –previamente a sus clases en España, durante sus estudios en la Universidad de origen, donde sus departamentos de Español ofrecen cursos de Español aplicados a los estudios) o durante sus estudios en España en alguno de las múltiples centros públicos o privados.

Si observamos el siguiente gráfico podemos señalar que los estudiantes cuyos estudios representan el mayor porcentaje¹³, o incluso los más bajos, tienen la posibilidad de realizar cursos previos específicos que les introduzcan en el nuevo ambiente académico en que se verán envueltos a su llegada a nuestras aulas.

¹³ A excepción de los estudiantes de Letras en la Facultad de Filosofía y en la Escuela de Magisterio, cuyo porcentaje junto al de Económicas representa dos tercios de los estudiantes.

Estudiantes Erasmus por Estudios en U.A (2001-2006)



- Los estudiantes Erasmus que estudian en la Facultad de Económicas y en la Escuela de Empresariales (33%) pueden realizar cursos del tipo *Español de los Negocios* (donde se encuentra una amplia cantidad de materiales, manuales, bibliografía e investigaciones publicados).
- Los estudiantes internacionales de la Facultad de Derecho (9%) pueden realizar cursos de *Español Jurídico*, revisar los manuales o guías didácticas elaboradas, etc.
- Los estudiantes extranjeros de las Facultades de Medicina, de Farmacia y de Ciencias del Deporte y de las Escuelas de Enfermería y Fisioterapia (8%) también pueden estudiar alguno de los cursos de *Español de las Ciencias de la Salud o de la Medicina* (que igualmente han sido tratados ampliamente por las editoriales, existen numerosas investigaciones y que se ofrecen en un gran número de escuelas de español).

- Para los estudiantes de Ingeniería e Informática (7%) también existen cursos de Español específicos¹⁴.
- Para los estudiantes de Ciencias y de Ciencias Ambientales (6%), los cursos de *Español de la Ciencia* son útiles herramientas para adquirir un conocimiento previo.
- E incluso los estudiantes de Turismo (3%) pueden seguir los cursos de Español del Turismo: con numerosos manuales publicados, cursos específicos en las academias privadas...

Para todos estos estudiantes, casi dos tercios de los estudiantes recibidos en la Universidad de Alcalá, existen profesionales relacionados con la enseñanza del Español como Lengua Extranjera en todo el mundo investigando y presentando sus resultados en publicaciones, revistas o conferencias, existen obras de referencia para la investigación ya que las editoriales publican materiales a raíz de esta demanda o bien los estudiantes pueden seguir cursos específicos relacionados con su área de estudio.

Sin embargo, ¿qué ocurre con el 33% de los estudiantes Erasmus de la Universidad recibidos en la Facultad de Letras? ¿Qué cursos previos pueden estudiar¹⁵? ¿Qué manuales o guías didácticas pueden utilizar para afrontar con éxito el reto de exponerse a las clases dentro de nuestras aulas? ¿Con qué bibliografía se cuenta para investigar este campo? Para estos alumnos a los que el Curso ofrecido de Español general no es suficiente para seguir el normal desarrollo de las clases en nuestra Facultad.

La propia Universidad de Alcalá no es una excepción a lo expuesto anteriormente: en su centro de español para extranjeros, denominado Alcalingua, se ofrecen cursos propios para los Negocios, Jurídico, Ciencias de

¹⁴ La Universidad Politécnica de Madrid ofrece a sus estudiantes Erasmus un curso de Español de la Ingeniería para los distintos niveles del Marco. De igual manera existen diferentes cursos en otras escuelas privadas o públicas, hay materiales didácticos desarrollados y también ha sido ampliamente investigado.

¹⁵ Sin tener en cuenta los cursos realizados en los Departamentos de Español de sus Universidades de origen, cursos que en ocasiones siguen en su lengua materna.

la Salud y del Turismo. Sin embargo, no hay nada previsto para los estudiantes recibidos en la Facultad de Letras; así mismo estas áreas del conocimiento durante las Jornadas de Lenguas Específicas de la Universidad de Alcalá se investigan ampliamente por los conferenciantes, pero no es así con el lenguaje académico de Letras; y si se revisan las Memorias de Investigación de este Máster se puede comprobar que también han sido ampliamente estudiadas por antiguos compañeros los campos de la Economía, Turismo, Derecho... pero no hay gran cantidad de referencias a la enseñanza del lenguaje específico y académico de las Letras en E/LE.

II

ESPAÑOL CON FINES ACADÉMICOS

A lo largo de este capítulo se verán las características generales de las lenguas de especialidad, donde se incluyen las lenguas con Fines Académicos, con sus rasgos propios que las diferencian. Se comprobará cómo nuestro campo de estudio, el Español de las Letras, más concretamente el de la Filología puede ser considerado como un tipo de lenguaje específico con fines académicos.

2.1 Modelo universitario español.

Antes de pasar a estudiar las características de las lenguas de especialidad, convendría detenernos brevemente en observar qué ocurre en el interior de nuestras aulas universitarias, ya que si reflexionamos sobre este hecho, se podrán extraer algunas direcciones sobre cómo encaminar esta investigación.

Es de sobra conocido por todos los que formamos parte del mundo académico universitario que los estudiantes, incluyendo los estudiantes nativos, independientemente de su formación educativa anterior en la enseñanza media o de su grupo social, tienen que desempeñar nuevos papeles y activar sus conocimientos en otros modos cuando entran en la Universidad. De este modo, muchos de los planes de estudio de casi todas las carreras, parten de la base de los estudios –incluso en ocasiones a nivel de instituto–, para pasar gradualmente¹⁶ a estadios superiores y más profundos de enseñanza, ya que el nuevo mundo académico de la Universidad en el que comienza el estudiante es casi completamente desconocido: presentaciones, exposición de ideas oralmente durante la clase o en trabajos escritos, etc. Estos estudiantes se dan cuenta de que tienen que escribir y leer géneros que no les son familiares así como participar en discusiones para las que sus experiencias previas académicas no los han preparado.

Nuestras clases están llenas de alumnos, sigo haciendo referencia a los nativos, que han seguido distintos planes de estudio y con diferentes métodos. Además entre éstos, siempre hay alumnos con mayor nivel, con más interés, etc. que otros. Es cierto que para estos estudiantes universitarios nativos con ciertas técnicas basadas en el autoaprendizaje y con la colaboración con compañeros de clase llegan a solucionar, al menos en parte, los problemas a los que se enfrentan en el nuevo ambiente académico en el que se ven inmersos.

Entonces, si esta inclusión al mundo académico universitario resulta complicada para nuestros estudiantes españoles, ¿no les resultará todavía en mayor medida a nuestros estudiantes extranjeros? Éstos no sólo se enfrentan al nuevo ambiente académico con todo lo que esto conlleva (trabajos, lecturas

¹⁶ Suele realizarse esta introducción a los estudios de las diferentes carreras universitarias en los dos primeros semestres de curso. En el caso de Filología se revisan los contenidos de Lengua y Lingüística, también ocurre con las asignaturas de Literatura o de Comentario de Textos. En años posteriores la dificultad y el grado de especialización crece: modelos generativos de gramática, Literatura Comparada, Morfosintaxis, Pragmática...

especializadas, presentaciones en otro idioma, resúmenes, toma de notas...), sino también a un nuevo idioma:

“There is an important stage in the development of a learner when the learner moves from being a user of the language for no other purpose than survival to being a user of the language for an important purpose. That purpose might be career centred, e.g. English for tourism or business, or hobby centred, e.g. interacting on the internet, or education centred, i.e. English for Academic Purposes”¹⁷

Esta transición es importante psicológicamente, ya que marca el punto en el que el estudiante se da cuenta de que el idioma aprendido no es suficiente para utilizarlo en un campo particular. Así, por ejemplo y regresando a nuestro idioma, si los estudiantes están estudiando Español del Turismo se darán cuenta de que su español no es lo suficientemente específico. Sin embargo, si lo están estudiando para utilizarlo en foros de *chat* en internet, su español será muy formal. Aunque si están aprendiendo el Español con algún Fin Académico, descubrirán que su español es demasiado informal para el aula universitaria, en aquella área de estudio en la que se encuentren inmersos. En cierto modo, es lo mismo que les ocurre a los estudiantes nativos cuando se introducen en el ámbito nuevo y desconocido del mundo universitario, aunque como ya se ha señalado anteriormente para estos el proceso de adquisición de la nueva lengua¹⁸ es más rápido, pues es su propio idioma.

¹⁷ Hoey, 2006: 48. Traducción: “Existe un estadio importante en el desarrollo de un aprendiz cuando éste pasa de ser el usuario de un lenguaje sin otro propósito que el de sobrevivir a ser un usuario del lenguaje con un propósito importante. Este propósito puede estar centrado en su carrera profesional, como por ejemplo el Inglés del Turismo o de los Negocios; puede estar centrado en sus aficiones, por ejemplo, para interactuar en internet; o bien que esté centrado en la educación, como por ejemplo, el Inglés con Fines Académicos”

¹⁸ En este punto “lengua” se refiere no a la lengua global, sino a la variedad o “lengua de especialidad”.

Otro de los problemas a los que se deben enfrentar nuestros estudiantes no sólo es al cambio de idioma, sino también al cambio de metodología en la enseñanza universitaria. Dichos estudiantes internacionales llegan a nuestras aulas provenientes de diferentes modelos educativos universitarios.

Desde hace casi una década en Europa se viene intentando implantar el modelo educativo universitario aprobado en el Proceso de Bologna, donde el papel del estudiante es más activo, se trabaja más en grupo, con discusiones, etc. En el mundo universitario español esta gran reforma educativa se está realizando de manera lenta y gradual y todavía no todos los planes de estudios y asignaturas están adaptados a lo propuesto en la convención de Bologna. De manera que hasta este momento la enseñanza universitaria sigue un modelo magistral tradicional, especialmente en el campo que nos atañe en este estudio: el de la Filología. Es decir, el profesor es la fuente del conocimiento y el estudiante debe beber de esas fuentes a través de sus clases para alcanzar un conocimiento (o las bases de ese conocimiento) similar. En el siguiente cuadro, descrito por Stevick¹⁹, se puede observar las características de este modelo y la distribución de los papeles en el aula:

TEACHER (Profesor)
<i>Paternal / Assertive</i> (Paternal / Asertivo)
<i>Dispenser of all knowledge</i> (Distribuidor de todo el conocimiento)
<i>Fostering dependence</i> (Fomentando la dependencia)
STUDENT (Estudiante)
<i>Passive</i> (Pasivo)
<i>No responsibility from learning</i> (Ninguna responsabilidad en el aprendizaje)
<i>Seeking approval</i> (Buscando siempre aprobación)
<i>Submissive</i> (Sumiso)

¹⁹ Crespo, 1995: 429

Sin embargo, esto no es así en el sistema universitario de la mayor parte de las universidades europeas, principalmente de la Europa Occidental, donde el proceso de Bologna ya está plenamente integrado y los estudiantes completamente adaptados a este modelo educativo, donde como veremos más tarde juegan un papel mucho más activo. Por lo que al llegar a nuestras aulas se enfrentan con un modelo educativo al que no están acostumbrados y que les hace ser meros espectadores pasivos exigiendo por su parte una gran concentración a la hora de tomar notas, en clase, y leer las lecturas, especializadas, en casa²⁰. Así que como vemos en el caso del Español con Fines Académicos en el área de Letras, al menos, no sólo influye el hecho de que nosotros como profesionales de la enseñanza de E/LE realicemos materiales adecuados y convenientes, sino, fundamentalmente, también –y esto es un hecho que no está en nuestras manos el propulsar este cambio– en lo concerniente a un cambio de actitud y de enfoque en relación con la forma de enseñar en las aulas universitarias. La siguiente tabla es la que ha aparecido anteriormente, pero en esta ocasión completa con el nuevo modelo propuesto por Stevick, donde el estudiante alcanza mayor independencia y responsabilidad al estudiar:

TEACHER (Profesor)		TEACHER (Profesor)
<i>Paternal / Assertive</i> (Paternal / Asertivo)		<i>Fraternal / Permissive</i> (Fraternal / Permisivo)
<i>Dispenser of all knowledge</i> (Distribuidor de todo el conocimiento)		<i>Resource person/consultant</i> (Fuente de recursos o de consulta)
<i>Fostering dependence</i> (Fomentando la dependencia)	➔	<i>Training for independence</i> (Entrenándose para la independencia)
STUDENT		STUDENT

²⁰ Es una visión sesgada de todas las acciones que los estudiantes deben realizar en el aula. En el punto 3 de esta memoria se ofrecerá la tipología de textos (escritos y orales) que el estudiante de Letras debe usar.

(Estudiante)		(Estudiante)
<i>Passive</i> (Pasivo)		<i>Active</i> (activo)
<i>No responsibility from learning</i> (Ninguna responsabilidad en el aprendizaje)		<i>Assume responsibility from learning</i> (Asume responsabilidad en su proceso de aprendizaje)
<i>Seeking approval</i> (Buscando siempre aprobación)		<i>Doing without overt approval</i> (Capacidad de realización sin una aprobación declarada)
<i>Submissive</i> (Sumiso)		<i>Involved in decision making</i> (forma parte del proceso de toma de decisiones)

Aunque son los propios alumnos los que con frecuencia ofrecen resistencia a este cambio, ya que resulta más fácil ser dependiente y permitir que alguien haga el esfuerzo en vez de realizarlo uno mismo. De modo que hasta el momento la mayoría de los sistemas educativos han funcionado siguiendo el esquema mostrado en la primera columna y es a lo que nuestros alumnos, nativos, están acostumbrados. Sin embargo, la mayoría de las Universidades europeas ya han dado el salto a la segunda columna, por lo que a nuestros estudiantes extranjeros les resulta un choque cultural el volver a sistemas más “tradicionales”²¹.

²¹ Sirva esta nota a modo de ejemplo de lo expuesto: en el año 2005 asistí como estudiante internacional a la Universidad de Maastricht (Países Bajos) donde el sistema educativo que seguía estaba basado en el Problem Based Learning (P.B.L o Aprendizaje Basado en Problemas, en su traducción al español y que más adelante presentaré adaptado a la enseñanza de lenguas extranjeras). En este sistema el profesor tenía un papel pasivo, de moderador de las discusiones y de corrector, mientras que eran los propios alumnos, en grupos, normalmente, los que ofrecían las clases al resto de sus compañeros y abrían así discusiones entre ellos. Puedo afirmar que más del cincuenta por ciento de los alumnos españoles tuvieron graves problemas para aprobar sus asignaturas y la mayoría de ellos regresaron a España con más de la mitad de asignaturas suspendidas. ¿A qué se debía este fracaso? ¿Cómo es posible que estudiantes de quinto de carrera en España con un notable historial académico suspendiesen casi todas sus asignaturas? Dos hechos fundamentalmente: nuestros estudiantes españoles no estaban preparados para asumir el nuevo papel activo en las clases y era algo nuevo que debían aprender a realizar; y, el otro hecho fundamental, que las clases se desarrollaban en inglés, donde los profesores no diferenciaban entre estudiante regular holandés y estudiante internacional, ya que para ambos estudiantes era una segunda lengua.

2.2 Las lenguas de especialidad.

2.2.1 Español con Fines Específicos

¿Qué entendemos por *lenguas de especialidad*? ¿Son lo mismo que *lenguaje especializado*? ¿o *lengua especial*? ¿Cuáles son las diferencias entre este tipo de lenguaje y el *lenguaje general o común*?

Efectivamente estos tres primeros términos son sinónimos y hacen referencia a las lenguas de las ciencias, las técnicas y las profesiones²², así que como éstas están en continuo cambio y evolución, también las lenguas de especialidad lo están, de manera que, a algunas, las vemos aparecer y desarrollarse y, a otras, desaparecer.

Estas lenguas de especialidad no están separadas de la lengua general, sino que comparten con ella algunos rasgos de carácter estructural, tales como la fonología, morfología y la sintaxis. Se presentan, en lo que la especialista Gómez de Enterría (2001: 7) ha denominado, como “variedad funcional” de la lengua común. Sin embargo, es cierto que las lenguas de especialidad presentan características propias, aunque comunes entre ellas: en el plano lingüístico y funcional, y este es el hecho que las hace diferenciarse de la lengua común.

De todos modos esto no significa que todas las lenguas de especialidad sean iguales, sino que también presentan diferencias entre ellas mismas y este hecho viene marcado por su inserción en un “ámbito de especialidad determinado (ciencias experimentales, ciencias humanas, ciencias sociales, técnicas, etc.)” o “por la realización en situaciones comunicativas concretas que condicionan su nivel de empleo (especialización, divulgación, vulgarización, etc.)” (Gómez de Enterría, 2001: 8).

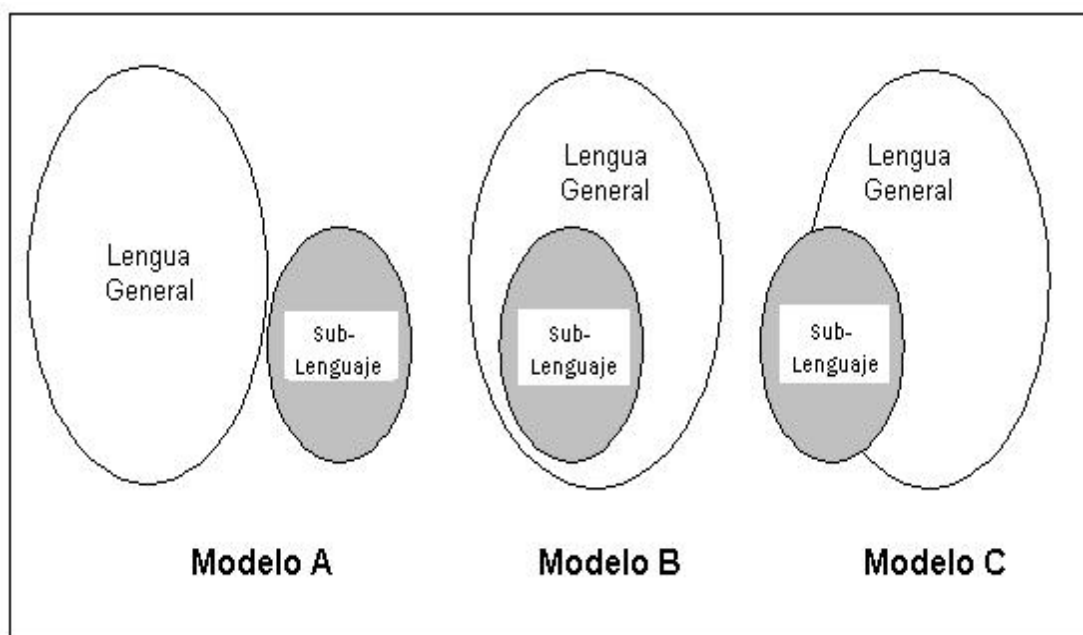
²² Definición de Lerat de “lengua de especialidad” en Lerat, P., 1998: *Las lenguas especializadas*, Barcelona, Ariel.

Es el uso de la terminología específica el elemento más importante que diferencia no sólo los lenguajes de especialidad de la lengua general, sino también los distintos lenguajes de especialidad entre sí. El léxico es el elemento que más marca las diferentes lenguas de especialidad. Este léxico especializado está caracterizado primordialmente por su precisión y univocidad. Además estos vocablos cobran todo su valor sólo dentro del sistema en el que se usan, es decir que sólo tienen sentido para los especialistas, que son los usuarios restringidos de esta lengua de especialidad, conocedores del sistema²³. Esta afirmación se refuerza con el hecho de que existen diccionarios generales y diccionarios especializados, es decir, sirve para llamar la atención de que existen ciertas “sublenguas” que no pertenecen al lenguaje general y que están reservadas a un grupo reducido –en mayor o menor medida– de especialistas que son los que conocen y usan esa terminología, con la finalidad de llevar a cabo la comunicación científica.

A lo largo de los años noventa Cabré, Lerat, Ahmad y muchos otros especialistas profundizaron en las lenguas de especialidad para definir las y caracterizarlas. Así para Cabré (1993: 127 y ss.) una lengua de especialidad “está constituida por un conjunto diverso de subcódigos que los hablantes usan en función de sus modalidades dialectales, seleccionándolos a tenor de las necesidades expresivas y de las características particulares del contexto comunicativo en el que se encuentran”. Además “toda lengua general está conformada por un conjunto de reglas y unidades (fonológicas, morfológicas, léxicas, sintácticas, semánticas, discursivas) que son comunes a todos los hablantes”.

²³ Sin embargo, conviene llamar aquí la atención sobre la circunstancia de que dependiendo de las diferentes escuelas (de lingüistas, gramáticos, críticos literarios, etc. en lo relativo al área de Filología que es lo que nos importa en este estudio, aunque puede ocurrir en otras ciencias también) el uso específico que se hace de dicho léxico también variará, por lo que quizá lo que para una escuela define un hecho, en otra el mismo término defina a otro diferente.

Así se llegó a la idea de que la relación existente entre el lenguaje general y las lenguas de especialidad, se podría representar en uno de los tres modelos siguientes:



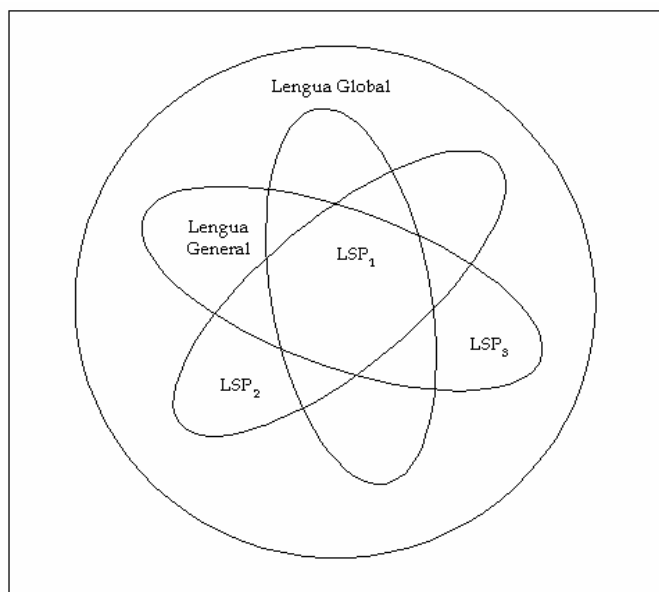
Sin embargo, la opción que parece más cercana a los modelos propuestos de conocimiento es el modelo C, ya que la relación entre lengua general y lengua especializada debe considerarse no como la yuxtaposición de ambas o la inclusión de la lengua especializada como un subsistema de la lengua general, sino “la fusión de un subconjunto de la lengua general con una serie de elementos específicos propios” (Cabré, 1993: 134), es decir, que se puede considerar a los lenguajes especializados como subconjuntos (fundamentalmente pragmáticos) del “lenguaje global²⁴”.

La posición que toma la autora es que resulta imposible definir los lenguajes de especialidad en términos estrictamente lingüísticos, ya que lo que los diferencia de la lengua general son las características pragmáticas o extra-lingüísticas.

²⁴ Con este término se engloba tanto a la lengua general así como a todos los posibles sublenguajes.

A los seis factores que Lehrberger estableció como característicos de un lenguaje de especialidad²⁵, Cabré le añade uno más: “las características especiales en que se desarrolla el intercambio de comunicación” (1993: 136). Estas características involucran en este proceso tanto a los interlocutores como a la situación y la función comunicativa.

Así que la siguiente figura representaría el modelo más cercano para comprender la compleja naturaleza de las lenguas de especialidad y que vendría a completar el modelo C expuesto anteriormente, ya que en ésta los lenguajes de especialidad están en “relación de inclusión” respecto a la lengua global y en “relación de intersección tanto entre sí como con respecto a la lengua general” (Cabré, 1993: 140), con la que comparten características y donde se produce un constante trasvase de unidades²⁶:



²⁵ Estos factores son:

- temática específica,
- restricciones léxicas, sintácticas y semánticas,
- reglas gramaticales anómalas,
- alta frecuencia de aparición de determinadas construcciones,
- estructura textual,
- uso de símbolos específicos.

²⁶ Se observa que en muchas ocasiones términos especiales, reservados a una lengua de especialidad, se introducen en la lengua común y pasan a formar parte de ella. Este fenómeno se realiza por la labor de “divulgación científica que ejercen continuamente los medios de comunicación” (Gómez de Enterría, 2001: 8)

Terminamos de completar el cuadro anterior y de definir las lenguas de especialidad con la siguiente cita, que recoge los principales problemas a la hora de definir las:

“The nature of language is such that general language and special languages can be accommodated within one natural language: the fundamental characteristics of language are manifested both in English and in the language of chemical engineering, both in French and in the language of the physics. The difference between general and special languages is a difference of degree rather than kind: the degree to which the fundamental characteristics of language are maximized or minimized in special languages. Special languages are used more self-consciously than general language and the situations in which they are used intensify the user’s concern with the language. It is therefore on the level of use that we look for more specific differentiating criteria”²⁷

En función de lo expuesto anteriormente se elaboró una lista de las diferentes lenguas de especialidad, según Beccaria (Castellote, 1992: 77):

1. Terminología de artes, oficios y el moderno lenguaje empresarial-industrial.
2. El lenguaje burocrático-administrativo.
3. El lenguaje económico-financiero.
4. El lenguaje político
5. El lenguaje periodístico.

²⁷ León, 1993: 475. La naturaleza del lenguaje es tal que el lenguaje general y los lenguajes especiales pueden alojarse dentro de un lenguaje natural: las características fundamentales del lenguaje se manifiestan tanto en inglés como en el lenguaje de la Ingeniería Química, tanto en el francés como en el lenguaje de la Física. La diferencia entre lenguaje general y especial es una diferencia de grado más que de tipo: el grado en el cual las características fundamentales se maximizan o se minimizan en las lenguas especiales. Las lenguas especiales se usan más tímidamente que el lenguaje general y las situaciones en las que se usan intensifican la preocupación que siente el usuario por el lenguaje. Es, por tanto, en el nivel de uso donde debemos centrarnos para encontrar unos criterios más específicos que les diferencien.

6. El lenguaje de la publicidad.
7. El lenguaje deportivo.
8. El lenguaje de la televisión.
9. El lenguaje del cine.
10. Terminología médico-farmacéutica.
11. **El lenguaje científico-técnico.**
12. El lenguaje del psicoanálisis.
13. **El lenguaje de la crítica literaria.**
14. Otros lenguajes (**jergas de distintas profesiones**)
15. Jergas del hampa.
16. Jerga militar.
17. Jerga estudiantil.
18. Lenguajes de ambientes esnob

De modo que una vez que se conoció más sobre estas “sublenguas” y se hubieron establecido sus características, la tipología de lenguas de especialidad, etc. los profesionales e investigadores, se vieron en la necesidad de buscar y diseñar una metodología adecuada que permitiese a los estudiantes extranjeros alcanzar también con rapidez un buen dominio de estas lenguas, según los intereses de los estudiantes. Surgió así lo que se conoce como Español con Fines Específicos²⁸, donde la característica principal es que el aprendiz conoce más sobre el tema en cuestión que se está trabajando (medicina, economía y negocios, ejército, turismo...) ya que es un campo relacionado bien con sus estudios, bien con su ámbito de trabajo; sin embargo, los profesores conocen mucho más de la lengua y de los procesos de comunicación que los estudiantes, así como de la metodología de enseñanza de lenguas, por lo que esto deriva en un proceso de cooperación entre profesor y alumno.

²⁸ Aunque no es un término nuevo, sino que ya en los estudios en lengua inglesa se había acuñado el English for Specific Purposes (ESP).

2.2.2 Español con Fines Académicos

Sin embargo, el fin y los intereses con los que se acercan los estudiantes hace que se deba distinguir entre Lenguas con Fines Profesionales y Lengua con Fines Académicos. Como se ha visto, los Fines Específicos pueden dividirse por disciplinas: Español de la Ingeniería, de los Negocios, del Turismo, de los Militares, etc. Pero por otra parte se podrían agrupar en torno a los Fines Profesionales, es decir, aquellos que necesitan estudiar la lengua para poder desenvolverse con facilidad en sus nuevos ambientes de trabajo donde tendrán que utilizar la nueva lengua al mismo nivel que el resto de compañeros de trabajo nativos. Mientras que los fines académicos están relacionados con el uso de la lengua en un ambiente de clase. Como lo define el profesor Hyland (2006: 34): “EAP therefore aims at capturing thicker descriptions on the ways English is used in the academy, and increasingly includes non-native English speaking academics, eager to publish their ‘best in the west’, among its students”²⁹

No obstante, los límites que sirven para distinguir entre comunicación académica y profesional no está muy delimitados, así el Español con Fines Jurídicos podría ser considerado tanto un Fin Profesional (cómo escribir un contrato) así como un Fin Académico (cómo leer textos legales, cómo aprobar un examen de Derecho...). Puede significar que actos comunicativos aparentemente similares tengan funciones y condiciones de producción radicalmente diferentes. Se regresa así a la idea del uso pragmático de la lengua específica.

En el Español con Fines Académicos existe una preocupación en mostrar a los estudiantes cómo seguir las convenciones académicas, principalmente en el plano escrito. No se pretende buscar ni desarrollar la

²⁹ El Inglés con Fines Académicos por lo tanto persigue capturar descripciones más extensas de los modos en los que la lengua inglesa se usa en los ambientes académicos, y cada vez más incluye el habla no nativa de los académicos, ansiosos por realizar sus publicaciones perfectas.

creatividad de los estudiantes (quizá sí puede ser así en un ensayo literario, pero no en un informe técnico), sino que estos adquieran las herramientas y los conocimientos necesarios para acercarse lo más posible al nivel de lengua nativo del ambiente académico en el que se estén introduciendo.

2.2.2.1 ¿El Español de las Humanidades con Fines Específicos?

¿Podemos considerar el Español de las Humanidades como una lengua de especialidad? Aunque cabría preguntarse si no son varias lenguas especiales las que se englobarían, ya que dentro de las Humanidades encontramos muy diversos ámbitos de estudio: lengua de la Historia, lengua de la Lingüística, lengua de la Biblioteconomía, lengua de la Crítica Literaria, lengua de la Geografía, etc.

Como se ha indicado anteriormente las lenguas de especialidad son las lenguas de las ciencias y ¿no es la Lingüística una ciencia, por ejemplo? Parece claro que la respuesta debe ser afirmativa, puesto que consta de un sistema de comunicación propio, que es la lengua que utilizan los especialistas. Así mismo existen Diccionarios especializados de Lingüística, de Historia, de Crítica Literaria... Por lo que los especialistas relacionados con estos ámbitos del conocimiento sienten la necesidad de fijar una terminología propia que permita una comunicación eficaz y sin ambigüedades. Estos argumentos refuerzan la tesis entonces de que el Español de las Humanidades debe considerarse como un tipo de Lengua con Fines Académicos, dado que es una lengua de especialidad y su ámbito de acción es el académico. De hecho en la anterior lista de lenguas de especialidad aparecen recogidos como lenguajes especiales tanto el lenguaje científico-técnico (11), el lenguaje de la crítica literaria (13) y las jergas de las profesiones (14).

No parece existir ninguna objeción al hecho de que una determinada ciencia, no importa si ésta es Sociología, Mecánica, Arquitectura o Literatura, pueda servirse y utilizar un instrumento de comunicación que se llama español, y que, a su vez, este instrumento auxiliar pueda ser objeto de enseñanza por parte de especialistas en E/LE con una finalidad específica consistente en que los alumnos, objeto de esa enseñanza, están encaminados profesional y/o vocacionalmente hacia la actividad de una determinada y concreta ciencia, en nuestro caso, las Humanidades, o más específicamente, la Filología, de manera que el Español de la Filología con Fines Académicos debería ser considerado también como otro ejemplo más de lenguaje especializado.

Ya se ha mencionado anteriormente al caracterizar a las lenguas especiales que las diferentes profesiones emplean con frecuencia *jergas* relacionadas con su mundo laboral. ¿No es el filólogo también un profesional, en este caso del lenguaje? Estas jergas profesionales son lenguas especiales propias de un grupo social muy definido. Al ser una lengua de especialidad ésta presenta peculiaridades desde el punto de vista léxico-semántico, más concretamente del vocabulario, puesto que desde el punto de vista fonético, morfológico y sintáctico no se diferencia de la lengua común³⁰.

En el siguiente cuadro quedan recogidos los elementos principales que intervienen en el mundo académico de las Letras:

LENGUAJE	Especializado
	Objetivo
	Claro
	Riguroso
	Ameno
	Atractivo

³⁰ La especificidad de esta “lengua” reside en el uso pragmático.

TEMA	Especializado / Específico
	Reciente / Actual
	Interesante
	Motivador
AUTORES ³¹	Especializados
	Profesionales / Expertos

Parece, pues, que el rasgo que define a los principales elementos que intervienen en una clase de Letras son su especialidad. Por lo tanto, si este lenguaje de las Humanidades, y específicamente de la Filología, es una lengua especial, también puede ser objeto de estudio del Español con Fines Académicos.

2.3 Bibliografía de referencia para la enseñanza del Español con Fines Académicos.

Desde no hace mucho tiempo en el mundo académico³² han empezado a aparecer estudios, trabajos de investigación, proyectos europeos, etc. relacionados con la enseñanza de Lenguas con Fines Académicos. En estos últimos años hemos asistido al proceso de formación de un campo de investigación que está suponiendo el refuerzo de fuentes para la comunidad que utiliza dicho discurso y que está desarrollándose firmemente, aunque con lentitud, en el mundo académico relacionado con la enseñanza/aprendizaje de E/LE. Existen en este momento mayor número de especialistas dedicados a la

³¹ Dichos autores pueden ser tanto los profesores de las clases universitarias así como los autores de los textos científicos y críticos que los estudiantes deben manejar durante el desarrollo de sus estudios.

³² Relativo a la enseñanza del español, pues no es así en la enseñanza de otros idiomas, como el inglés, donde el estudio del English Academic Purposes lleva años de ventaja al del español, con numerosas revistas, congresos, asociaciones, publicaciones, etc.

investigación de la Enseñanza de Lenguas con Fines Académicos, aunque lamentablemente la mayor parte de estos estudios, proyectos e investigaciones en España hacen referencia al Inglés Académico que se enseña en nuestras Universidades, en las diferentes disciplinas: Tecnología (para los estudiantes españoles en las Escuelas Politécnicas), Negocios (en las clases de inglés de las Facultades de Económicas y Empresariales) y Filología Inglesa (ya que dichos estudiantes deben ser especialistas posteriormente, no sólo en la lengua inglesa, sino también en su Literatura, Lingüística, Gramática...). De manera que tan sólo una mínima parte de dichos estudios hacen referencia al Español con Fines Académicos, donde nuevamente, la mayor parte de estudios que encontramos se vinculan a los campos de la Tecnología, Economía o Turismo.

Sin embargo, al buscar bibliografía o fuentes relativas al campo de nuestro estudio: Filología, enmarcada dentro de un campo mayor, Humanidades, nos encontramos con el mismo problema al que se enfrentan los estudiantes cuando llegan a nuestras aulas: el material con el que se cuenta es escaso, tanto teórico como práctico. Parece que muy poco ha cambiado la situación desde que en el año 95 profesores de la Universidad de Extremadura presentaron en las Jornadas de Fines Específicos que se celebran en la Universidad de Alcalá los resultados sobre dicha escasez de fuentes. En aquel momento las Actas de las Jornadas que daban los primeros pasos en la Universidad de Alcalá (tercera edición) como las de los Congresos Luso-Hispanos de la Universidad de Extremadura y Évora se convertían en las mejores referencias y fuentes para tratar las Lenguas de Especialidad. A lo largo de estos doce años parece que diferentes fines específicos han sido completamente estudiados, desarrollados, ampliados³³... pero no es el caso de nuestro campo de investigación, donde las fuentes para encontrar referencias continúan siendo las mismas que en el año 95, es decir:

³³ Como ya he mencionado con anterioridad, campos de estudio como el Español de los Negocios, del Turismo, Jurídico y otros fines específicos representan la mayor parte de ponencias de los Congresos, publicaciones y materiales publicados, estudios realizados, etc.

- Actas de las Jornadas de Lenguas para fines específicos, que organiza el Departamento de Filología Moderna de la Universidad de Alcalá.
- Actas del Congreso Luso-Espanhol de Lenguas Aplicadas as Ciencias, organizado por las Universidades de Extremadura (en España) y Évora (en Portugal)³⁴.

Si bien es cierto que no son las únicas fuentes y que ahora también contamos con:

- La profesora Graciela Vázquez que coordina el proyecto europeo ADIEU³⁵: un proyecto lingüístico-intercultural englobado dentro del programa LINGUA (acción D) cuyo objetivo principal consiste en desarrollar materiales para estudiantes de nivel universitario que deseen cursar una parte de sus estudios en una universidad española. Este proyecto consta de cuatro publicaciones, recogidas en la bibliografía.
- El congreso CIEFE³⁶ organizado por el Instituto Cervantes de Utrecht en los Países Bajos.
- Publicaciones en revistas de E/LE.

La profesora Bueno Lajusticia en su obra *Lenguas para Fines Específicos en España a través de sus publicaciones (1985-2002)* realiza una vastísima recopilación de libros, artículos, manuales, revistas, actas... relacionados con los FF.EE. Son más de 600 páginas donde se recogen todas las publicaciones que aparecieron hasta el año 2002. De todas las referencias allí recogidas, tan sólo cincuenta de ellas hacen referencia a nuestro tema de investigación, es decir, las Lenguas con Fines Académicos en el área de

³⁴ No he podido revisar las actas de este Congreso, debido a que se encuentran publicadas tanto en la Universidad de Évora como en la de Extremadura, por lo que no he podido tener acceso a ellas.

³⁵ En sus siglas inglesas: Academic Discourse In the European Union; la traducción en español se corresponde con: El Discurso Académico en la Unión Europea.

³⁶ Congreso Internacional del Español para Fines Específicos.

Humanidades; si lo reducimos al Español de las Humanidades con Fines Académicos, las referencias llegarían a contarse con los dedos de ambas manos...

Volvemos a encontrarnos este mismo problema al revisar el portal electrónico de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE). En el año 1992 se fundó dicha asociación, formada principalmente por profesores universitarios de lenguas para fines específicos “con el fin de fomentar e impulsar la investigación y la didáctica de las lenguas modernas aplicadas a las ciencias y las tecnologías”³⁷. Para llevar a cabo sus propósitos organizan congresos, seminarios, talleres de trabajo, publicaciones, etc. Desde el año 1999 también publican la revista *Ibérica*, donde se recogen reseñas y artículos de investigación en el ámbito de los FF.EE. El hecho de que este sea un campo nuevo y en crecimiento se puede comprobar en que desde el año 2003 AELFE pasó de publicar anualmente su revista a hacerlo de manera bianual con dos entregas (Primavera y Otoño). Sin embargo, aunque aparecen cada vez más estudios sobre el Español con Fines Académicos en sus publicaciones, no encontramos, de nuevo, muchas investigaciones que profundicen en el ámbito universitario de las Letras.

Si comparamos los estudios que existen en lengua inglesa sobre English for Academic Purposes con los que existen para el Español con Fines Académicos, nos damos cuenta de que los estudios del inglés académico nos llevan una gran ventaja. Aunque el aspecto más interesante que conviene remarcar es que no se ciernen únicamente a la Tecnología o la Ciencia, sino que es posible encontrar también investigaciones que profundizan en el estudio de la enseñanza del inglés con fines académicos en el área de Letras. Como se ha indicado anteriormente, gran parte de estas publicaciones aparecen también en España –incluso en español–, ya que existe una preocupación por los profesores universitarios de Filología Inglesa de que sus alumnos sean

³⁷ <http://www.aelfe.org/?s=origen>

capaces de adquirir esta lengua lo más rápido posible, ya que en el futuro estos estudiantes deberán ser expertos en la lengua inglesa en sus respectivas carreras profesionales.

Entonces, ¿cuáles pueden ser los motivos por los que el Español con Fines Académicos relativo a nuestro campo de investigación haya sido tan poco desarrollado? ¿A qué se debe esta escasez de estudios? ¿Por qué otros campos (economía, tecnología, etc.) han sido más tratados?

Consideramos que el hecho de que no exista una demanda no se puede tener en cuenta como razón, ya que como vemos un 33% de los estudiantes recibidos en la Universidad de Alcalá podrían beneficiarse de investigaciones y materiales de este tipo. Entonces si existe un público que lo demanda, ¿por qué no existe una oferta?

Es cierto que la necesidad de estos materiales no es tan inmediata y urgente y que los estudiantes extranjeros acaban adquiriendo, con un mayor esfuerzo por su parte, los conocimientos necesarios para pasar con mayor o menor éxito su período de estudios en nuestras aulas. Sin embargo, aunque este público no lo reclame, tal y como aparece reflejado en el *Marco* (Consejo de Europa, 2002: 2) como medidas para cumplir sus objetivos “el Comité de Ministros pidió a los gobiernos de los estados miembros:

(F14) Que fomenten la colaboración nacional e internacional de instituciones gubernamentales y no gubernamentales que se dediquen al desarrollo de métodos de enseñanza y de evaluación en el campo de aprendizaje de las lenguas modernas y a la producción y el uso de materiales, incluyendo las instituciones que se dedican a la producción y al uso de materiales multimedia”.

Es interesante señalar el interés que pone el Consejo de Europa (2002: 3) en que las instituciones desarrollen métodos y materiales apropiados y para

ello quiere fomentar “la investigación y el desarrollo de programas que supongan la introducción en todos los niveles educativos, de los métodos y materiales más apropiados que permitan a los distintos tipos de alumnos *la adquisición de una competencia comunicativa adecuada a sus necesidades concretas*³⁸”.

Una de las principales razones que encuentro para justificar esta ausencia de investigaciones y de proyectos parece ser la económica. El español (y las principales lenguas modernas europeas) es un recurso económico así como una inversión, en muchos casos en manos de las editoriales, quienes invierten importantes cantidades en desarrollar productos (materiales y manuales) siempre que repercutan posteriormente en un incremento de sus beneficios económicos. En la época en que vivimos la Economía tiene una gran importancia y dado el carácter globalizador de ésta cada día son más frecuentes los negocios internacionales. El idioma internacional de los negocios siempre ha sido el inglés, sin embargo desde hace unas décadas el español ha ido cobrando mucha importancia, especialmente con la entrada de Hispanoamérica en los mercados mundiales, con lo que cada vez son más los negocios que deben cerrarse en español. Así que, por ejemplo, en este campo existe una gran demanda de materiales y manuales al que las editoriales han sabido responder, conocedoras de que esa inversión es fructífera. Del mismo modo ha ocurrido con los campos del Turismo, la Tecnología y la Medicina, son mercados que mueven importantes cantidades de dinero, por lo que conviene por parte de las editoriales, que son entidades privadas, satisfacer esa demanda de mercado. Entonces ¿por qué no es así con el mundo de las Letras? Como es de sobra conocido, en nuestro mundo académico no se mueve tanto dinero como en los otros. Sirva de ejemplo el hecho de que cada día nuestras aulas de Filología están más vacías, mientras que en las Facultades de Economía, Derecho, Turismo o Ingenierías las aulas se encuentran masificadas, debido a que ofrece más

³⁸ El subrayado es mío.

posibilidades de incorporación al mundo laboral tras finalizar los estudios. Así por ejemplo el dinero destinado a investigación o gestión de prácticas en empresas, tanto por parte de las propias Universidades como por parte de las Instituciones gubernamentales, también es mayor en estas otras áreas de estudio que en el de las Letras.

Sin embargo no es justo que acusemos a las editoriales, puesto que son entidades privadas lucrativas y pueden gestionar su capital de la manera que más les convenga económicamente³⁹. Entonces debemos poner la mirada en las “políticas nacionales en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas” (Consejo de Europa, 2002: 2), es decir en las instituciones gubernamentales, principalmente las Universidades, puesto que son los grandes centros de investigación así como a las leyes que fomenten y promocionen de mayor manera este tipo de estudios y proyectos (como ADIEU). Debe partir, pues, de los propios departamentos de Filología y de sus profesores el iniciar investigaciones de estas características para satisfacer las demandas que reclama el Consejo de Europa en su *Marco* y que de este modo sí se responda a la necesidad de todos los tipos de alumnos y consigan, como se ha citado anteriormente, una “adquisición comunicativa adecuada a sus necesidades concretas”.

El sistema universitario francés, por ejemplo, ha incluido dentro del currículo académico de los estudiantes extranjeros cursos semestrales de lengua francesa con la misma carga lectiva que cualquier otra asignatura del plan de estudios. De este modo los estudiantes a la vez que continúan sus estudios universitarios, profundizan en el francés académico, sirviéndoles de

³⁹ Esto mismo ocurre con otro campo de la enseñanza del español, en este caso, a inmigrantes. Este es otro mercado que no mueve dinero, ya que los inmigrantes no disponen de dinero para afrontar los gastos de un curso de idioma, de modo que principalmente son ONG's quienes a través de voluntarios, la mayoría de las veces sin formación en E/LE pero con mucha voluntad, ofrecen dichos servicios. No existen tampoco en este campo muchos materiales ni manuales – aunque hay que remarcar que la Universidad de Alcalá viene ofreciendo desde hace tiempo este servicio gratuito y desde hace dos años cuenta con su propio método y manual– así como tampoco gran cantidad de investigaciones.

una gran ayuda en el resto de las asignaturas que conforman su estudio universitario.

III

CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO ACADÉMICO DEL ESPAÑOL DEL ÁREA DE FILOLOGÍA HISPÁNICA

El dominio de una lengua específica no se improvisa. Su aprendizaje, aunque pueda resultar una tarea relativamente sencilla, requiere esfuerzo y constancia. Y sobre todo una metodología que, además de facilitar el estudio, lo haga más rentable. Para diseñar una metodología adecuada y precisa para los fines de nuestros estudiantes hemos de analizar las características y los elementos principales de la lengua objeto de estudio.

Las bases en las que debe fundamentarse una clase de Fines Específicos son:

- Actitud centrada en el proceso de aprendizaje del alumno.
- Análisis de necesidades.
- Enfoque funcional de la gramática que se enseña.
- Confección del diseño del curso así como los materiales de clase.

- Estrecha cooperación con el especialista en la materia específica del curso.

A lo largo de los capítulos anteriores ya se han ido apuntando algunas de las características principales del discurso académico en el área de letras. Dichas características intervienen forzosamente en el proceso de diseño y programación de un curso específico de estas características.

Como ya se ha explicado el sistema universitario español está basado en una enseñanza de corte tradicional, donde el papel principal lo desempeña el profesor y sus clases magistrales, mientras que los alumnos son *tabula rasa* de recepción de conocimientos. Este es un hecho que debemos tener en cuenta, ya que nuestros alumnos extranjeros deberán ser capaces de asimilar toda la información que se dé en dicho contexto académico, es decir, que tendrán que adquirir y/o desarrollar estrategias que les permitan: tomar notas, seguir las explicaciones y comentarios del profesor, leer la bibliografía de cada curso y resumirla, participar en las discusiones de clase y realizar trabajos escritos que formarán parte de su evaluación final en cada asignatura, entre otras actividades.

¿Qué tipo de comunicación funciona en el contexto académico universitario de las Letras? Dentro de la clasificación de tipos de comunicación que realizan Eurin y Henao (1992: 96 y ss.) parece interesante fijar la atención en dos tipos de discurso:

a) **El discurso científico pedagógico**

Este es el tipo de discurso que parece producirse en el aula universitaria durante las clases magistrales:

Emisor	Medio del Mensaje	Receptor
- profesor	- obras escolares	- alumno
- profesor investigador	y universitarias	- estudiante
- metodólogo	- apuntes de clase del profesor,	
- en ocasiones un estudiante	fotocopias, transparencias	

¿Qué clase de textos⁴⁰ encontramos dentro de esta categoría que se produzcan en el espacio del aula de Filología que tengan que ser conocidos estudiados y trabajados por los estudiantes internacionales, puesto que forman parte de su currículo universitario?

- Manuales, tanto de Literatura como de Lingüística: en los estudios de Filología de la Universidad de Alcalá se utilizan diferentes manuales de Fonética y Fonología, de Teoría de la Literatura, de Crítica Literaria, de sintaxis...
- Obras de crítica literaria: *Historia y Crítica de la Literatura*.
- Explicaciones o comentarios orales realizados por el profesor en el aula sobre los materiales leídos.
- Presentaciones orales por parte de los compañeros sobre trabajos realizados (comentarios literarios de poemas o prosa, investigaciones, trabajos de clase, análisis lingüístico de palabras, oraciones y textos).
- Discusiones de clase entre profesor – alumno o alumno – alumno.
- Turnos de preguntas.
- Entrevista con profesor o tutoría.

⁴⁰ Al referirme en este punto a los distintos tipos de textos, éstos no deben ser siempre un texto escrito, si no que también incluye los textos orales.

b) El discurso de semi-divulgación científica

Este tipo de discurso parece ser el que se encontrarán la mayoría de los estudiantes al enfrentarse con la lectura de los textos de la bibliografía de las asignaturas:

Emisor ————— **Medio del Mensaje** ————— **Receptor**

Escrito

- | | | |
|----------------------------|---|--|
| - Investigador | - Revistas que tratan de múltiples campos | - Profesional de la especialidad. |
| - Profesional especialista | | - No profesional que posee una cultura científica extensa. |
| - Articulista especialista | | |

Oral

- conferencias, discusiones, debates entre especialistas dominio próximo o alejado

Los textos más prototípicos en este tipo de discurso que son frecuentes en el área de Filología son:

- En el plano oral:
 - ❖ Clases magistrales.
 - ❖ Fotocopias de artículos de investigación lingüística y ensayos literarios realizados por especialistas en las diferentes materias.
- En el plano escrito serían las revistas: *Español Actual*, *Revista Española de Lingüística*, etc.

c) Discurso de especialización.

Se podrían mencionar también la tesis y la memoria como otra clase de discursos de la clasificación de los especialistas franceses que también se producen en el área de Letras, sin embargo, como en el presente estudio nos estamos refiriendo únicamente a los estudios de la Licenciatura de Filología Hispánica, no tienen tanta cabida estos discursos que son más propios de los estudios de Doctorado o Máster, aunque podría considerarse materia de estudio para investigaciones posteriores, ya que los alumnos internacionales que cursen estos estudios sí que se ven obligados a realizar todos sus trabajos, lecturas, investigaciones, etc. con el mayor rigor académico.

3.1 Cómo trabajar el componente léxico.

Como ya se ha mencionado anteriormente a la hora de definir y caracterizar las Lenguas con Fines Específicos, el léxico o la terminología específica es uno de los elementos más importantes que diferencia no sólo los lenguajes de especialidad de la lengua general, sino también los distintos lenguajes de especialidad entre sí. De manera que asumimos que en nuestra disciplina –sea ésta la Lingüística o la Teoría y Crítica de la Literatura con cada una de las subdisciplinas que las componen– o existe un léxico específico que es importante que nuestros alumnos adquieran, ya que aunque una palabra pueda ser utilizada con muy poca frecuencia en el uso global del español, puede resultar esencial para un científico, que desea poder leer artículos específicos sobre su especialidad que estén escritos en español.

Esta terminología específica que los profesionales emplean con toda naturalidad la fueron aprendiendo primero en el curso de sus estudios universitarios y más tarde en el ejercicio de su profesión. Así, el abogado, por ejemplo, emplea en el ejercicio de su actividad profesional un lenguaje, pero especialmente también unos términos, con un valor concreto que le es familiar

y que sin embargo la mayoría de la gente común no capta o lo hace de manera superficial. Pero de igual manera que ocurre con el abogado, también ocurre con el economista, el médico, el ingeniero... y el filólogo.

De manera que el objetivo que persiguen los estudiantes de esta lengua especial es conocer un término del español de las Letras del mismo modo que lo conoce un profesional nativo, pero esto conlleva la habilidad de ser capaz de a) reconocer el vocablo en su forma oral o escrita, b) relacionarlo con el concepto u objeto correspondiente y c) usarlo en el nivel de formalidad requerida dependiendo del contexto.

Pero como se apunta, el estudiante no puede llegar a asimilar por sí mismo todo el léxico estudiando listas de palabras, si no que deberá utilizar determinadas estrategias que les ayuden a enfrentarse a estas nuevas palabras:

- preguntar a los compañeros de clase,
- adivinar el significado,
- utilizar el diccionario,
- preguntar al profesor,
- pedir la equivalencia en la lengua materna,
- trabajar en grupo,
- pedir que se muestre el uso de la palabra en un contexto o
- pasar por alto la palabra desconocida

Y además de estas estrategias, que dependen del alumno, también los profesores de L2 debemos desarrollar unas técnicas que les faciliten la adquisición de dicho léxico específico con:

- el trabajo en grupos,
- la utilización de recursos lúdicos y
- recurriendo a la creatividad.

¿Qué vocabulario es significativo para el aprendizaje? ¿Qué nos interesa trabajar con los alumnos? Para el diseño del programa y del material del curso, los profesores deben tener claro cuáles son los objetivos que se persiguen y en función de esto podrán realizar la selección del vocabulario.

En futuros estudios más extensos sobre este léxico específico, o este fin académico, se podrían recoger a través de procesadores informáticos campos semánticos de vocabulario relacionados con nuestra *terminología profesional* analizando los principales manuales de Lingüística y Literatura que son usados en los estudios de Filología así como el material fotocopiado de los profesores. De esta manera se podría conocer cuál es el vocabulario específico más recurrente en nuestra área y poder diseñar nuestro material específico incluyéndolo. Sin embargo, como hasta el momento no se cuenta con dichos estudios, se deben indicar otros procesos para recoger el léxico:

- Abreviaturas técnicas:
 - ❖ como las recogidas en los diccionarios: *v.* = “véase”; *irreg.* = “irregular”; *pret.* = pretérito, etc.
 - ❖ en el análisis sintáctico: *suj.* = “sujeto”; *vb.* = “verbo”; *R₁* = *rema 1*; etc.
 - ❖ *RAE* = “Real Academia de la Lengua”; *Ling.* = “Lingüística”; *EM* = Edad Media
 - Símbolos: η , \emptyset , δ ...
 - Afijación: formación de palabras a través de prefijos y sufijos: *-logía* (terminología, metodología, Filología, morfología...); *-mente* (adverbialmente, lingüísticamente, tradicionalmente...); *-ico* (lingüístico, terminológico, morfológico...); etc.
- Si nuestros estudiantes llegan a asimilar los procesos de formación de palabras a partir de la afijación, adquirirán una gran herramienta que les dotará de sinónimos y de familias de palabras con lo que pueden ampliar su registro léxico.
- Vocabulario técnico específico de las diferentes áreas/departamentos de Filología: las asignaturas del área de Lingüística por un lado, y las

del área de Literatura por otro, es decir, existe una terminología específica que se usa más recurrentemente dentro de las clases de Literatura (sea ésta latina, románica, hispanoamericana o española) y otra más vinculada al área de Lingüística (clases de Gramática, Pragmática, comentario lingüístico de textos o Lingüística, por ejemplo):

La forma en que se podría presentar, una vez seleccionado el vocabulario que interesaría transmitir, sería a través de agrupaciones en campos semánticos:

- Relacionados por tema: análisis sintáctico, crítica literaria, literatura románica, lingüística tradicional, gramática generativa...
- Agrupados por sinonimia / antonimia.
- Agrupados por parejas
- Recogiendo familias de palabras
- Conectores discursivos

Sin embargo, se debe presentar de una forma más atractiva y lúdica, además de integrada con el resto de destrezas, para que a los alumnos les resulte más dinámico el aprendizaje⁴¹ y cuenten con estrategias y herramientas que les faciliten la labor de reconocer el vocabulario específico y poder entenderlo y aplicarlo en el contexto pragmático. Las clases de actividades que se podrían proponer para trabajar el léxico serían:

a) Juego de las definiciones:

Se toma un artículo de investigación que se tengan que leer los estudiantes en los estudios de Filología: “La oración”⁴², por ejemplo. Se buscan aquellos términos que más problemas puedan ocasionar a nuestros

⁴¹ Puesto que ya tendrán tiempo a lo largo de sus estudios universitarios de realizar largas memorizaciones de listas, términos... para pasar sus exámenes finales.

⁴² De la Gramática de Ignacio Bosque.

estudiantes y con la clase divide en grupos, les repartimos a éstos las tarjetas confeccionadas con las palabras y las tarjetas con las definiciones se guardan en una caja a modo de bingo que el profesor irá sacando y leyendo, de manera que los estudiantes tendrán que relacionar la definición con las palabras, ganando el grupo que más aciertos haya obtenido.

b) Juego de las asociaciones:

Se divide la clase en equipos que competirán entre ellos. El profesor les entrega a cada uno de ellos un comentario crítico literario de un poema de Lorca desordenadas las partes y también en otra tarjeta los nombres de las partes que componen un comentario crítico de texto: autor, biografía, síntesis, comentario crítico, análisis del fondo, análisis de la forma, opinión personal... Los alumnos deben relacionar los términos con las partes del texto y posteriormente, como ya conocen la estructura de un comentario de texto, deben saber recomponer el orden.

c) Juego de relación de actividades:

El alumno debe encontrar la relación de actividades correspondientes, presentadas en una lista aparte, a cada uno de los dos términos propuestos:

o **Profesor / Estudiante**

a) debe tomar notas
b) ofrece explicaciones
c) digresiones temáticas
d) realizar las tareas de casa
e) completar bibliografía
f) ...

o **Lingüística / Literatura**

o **Historia de la Lengua / Dialectología**

o ...

3.2 Cómo trabajar los textos

El eje central de las diversas actividades que se desarrollan en la clase suele constituirlo un texto. En torno a él gira la acción en el aula y sirve a los profesores como columna vertebral en la que se articulan los diferentes componentes lingüísticos. La particularidad de este fin académico y que lo diferencia del resto, al ser nosotros mismos también profesionales del lenguaje con una formación en Filología Hispánica, es que el contenido del texto, en este caso, hace que el texto no sea un instrumento en sí mismo, un pretexto, puesto que los contenidos son tanto del interés del alumno como del profesor, al compartir el mismo interés filológico⁴³.

En la clasificación de textos recogida por Eurin y Henao se han presentado dos tipos de mensajes, que hacen referencia a dos tipos de textos, los mensajes escritos y los mensajes orales.

3.2.1 Textos orales.

En el mundo académico real de las clases universitarias la secuencia que sigue el proceso de “aprendizaje” es como sigue: los estudiantes se enfrentan a un nuevo tema –o aspectos nuevos de dicho tema– a través de sus “sermones de clase”. Mientras los estudiantes toman notas e –idealmente– realizarían lecturas posteriores por su cuenta de la bibliografía sobre el tema. Finalmente se les pide que sean capaces de reproducir parte de ese contenido en un examen. Así que, en otras palabras, en la situación real del contexto académico universitario la secuencia es escuchar, tomar notas, leer, asimilar y responder a un proceso de evaluación.

⁴³ En el caso, por ejemplo, del Español de la Medicina, los contenidos de los textos usados –textos médicos o de la Ciencia– no son del interés del profesor, pero sí del alumno. Al profesor ese texto le sirve como pretexto para presentar vocabulario relacionado con los intereses de los alumnos, estudiar usos gramaticales, introducir conectores del discurso, etc., es decir, para realizar una explotación didáctica del mismo.

Sin embargo, aunque la primera tarea que deban realizar sea escuchar los textos orales del discurso de los profesores, en la enseñanza de lenguas para fines académicos el estudio de las destrezas orales se ha quedado atrás en este respecto y se ha venido concentrando más en las destrezas escritas: lectura y escritura. Sin embargo, las destrezas orales, en estos días de programas de intercambio universitario donde se les pide a los estudiantes hacer uso del español como medio de instrucción en el aula, deberían formar parte importantísima de su programa de estudios, de manera que sean capaces de comprender la información dada oralmente por los profesores y compañeros en la clase, pero también para que estén familiarizados con las formas orales, la pronunciación de las palabras y capaces de asociar las formas escritas a sus pronunciaciones.

Así que escuchar se puede definir como la habilidad para recibir y decodificar la comunicación oral a través del procesamiento de muestras de lengua. Es un proceso que funciona en dos direcciones: recepción o decodificación del *input*, y producción. El proceso que realiza un receptor es:

1. Percepción: identificar los sonidos del discurso y saber discriminar palabras, segmentando el discurso en unidades familiares y reconocibles.
2. Decodificación: se refiere a los medios con los que el que escucha consigue dar sentido al mensaje dividiéndolo en partes y no en una concatenación de simples palabras. En este punto son importantes las palabras clave. En esta parte del proceso es donde debe reconocer el significado léxico, percibir relaciones gramaticales, prestar atención al orden de las palabras, los conectores discursivos, marcadores temporales, etc.
3. Predicción y selección, es decir, una escucha selectiva con un fin específico en mente. Este hecho reduce la tensión en el estudiante y hace que no deba poner todos sus esfuerzos en entender el discurso palabra por palabra.

Los textos orales que podemos encontrar recogidos en este apartado, específicos del contexto académico de Filología, son:

- discurso oral del profesor: digresiones temáticas sobre la materia de estudio (destreza: comprensión oral)
- Turno de preguntas (destrezas: comprensión y expresión oral; interacción)
- Presentación de un trabajo: corrección de ejercicios, comentario literario, etc. (destrezas: expresión oral)
- Discusiones con los compañeros de clase y el profesor (destrezas: comprensión y expresión oral; interacción).
- Lectura de poemas o partes de un texto literario en voz alta (destreza: expresión oral)
- Prácticas de teatro (destrezas: comprensión y expresión oral; interacción).

No obstante, estos textos no los podemos trabajar de manera separada, sino que debemos aplicar en el diseño del curso un modelo integrado de destrezas donde todas estarían presentes, aún cuando, dependiendo de las unidades didácticas, una o alguna destreza tenga preponderancia. La interacción de las cuatro destrezas da a las actividades variedad, de manera que no deja lugar al aburrimiento, pues si esto ocurre el estudiante desconecta y no hay aprendizaje⁴⁴.

¿Cómo se pueden trabajar estos textos orales? En primer lugar deberíamos recoger muestras reales orales, colaborando con los profesionales de las materias universitarias de los Departamentos de Filología Hispánica, realizando grabaciones de sus clases universitarias para contar con material

⁴⁴ Hutchinson & Waters, 1987, *English for Specific Purposes*, Cambridge, Cambridge University Press, pág. 76: "Variety is not just a nice thing to have for its own sake: it is a vital element in keeping the learners' minds alert and focussed on the task in hand. Processing the same information through a variety of skills is one way of achieving reinforcement while still maintaining concentration". [La variedad no es tan solo algo bonito que haya que incluir por que sí: es un elemento vital para mantener la mente del aprendiz alerta y enfocada en la tarea que está realizando. Procesar la misma información a través de una variedad de destrezas en una de las maneras de conseguir el refuerzo además de mantener la concentración].

audiovisual relevante para nuestros alumnos. Se pueden grabar las actuaciones de diferentes profesores de diversas materias, y estos textos se deben transcribir. El uso de estos videos nos permitirá un aprendizaje contextualizado de nuestra lengua académica. Para el presente estudio no se cuenta con dicho material, sin embargo, dentro del proyecto ADIEU sí hay incluido un video con dicho material oral.

Dicho material audiovisual, ya sea grabación o video, no está graduado, dado que se trata de la muestra oral real a la que los estudiantes deberán enfrentarse en sus clases universitarias, pero las actividades de trabajo sí que lo estarán. Y, ¿cuáles son estas actividades? ¿Cómo deberíamos trabajar este aspecto como profesores de este fin académico?

- ❖ Ejercicios de pronunciación, ya que aunque que adquieran una perfecta pronunciación no es lo más importante y prioritario, tampoco es válido cualquier realización oral: una pronunciación, aunque con influencias de la L1, que no presente rasgos que la hagan incomprensible es lo que se pretende con estos alumnos. Sin embargo, para alumnos cuya pronunciación es ya aceptable pero mejorable, también deben ser atendidos. Para estos ejercicios, conviene ejercicios de lectura: bien cuando realizan su presentación o leen su comentario o su reseña, en estos casos el profesor debe corregir, donde corregir significa repetir una emisión correcta después de la pronunciación del alumno, aunque nunca interrumpiendo su discurso, sino que debe ser a la conclusión del mismo.

También debemos pensar en qué tipo de lectura conviene dar a los alumnos para trabajar la pronunciación, ya que lo que más interesa en este campo de estudio será trabajar el ritmo y la rima, las pausas, la entonación, la fuerza... principalmente con textos poéticos o teatrales.

- ❖ Se puede realizar una lectura de un texto por parte del profesor, prestando atención a las pausas, entonación, etc. Como el alumno puede tener enfrente el texto, no es auténticamente un ejercicio de comprensión oral, sino un ejercicio de asociación de sonidos con palabras, de pronunciación con escritura.
- ❖ Pero normalmente en el desarrollo normal de las clases universitarias, la comunicación entre profesor y alumno es en gran parte espontánea y sin guión preliminar⁴⁵, pero en este caso el contexto académico está muy marcado⁴⁶. Para trabajar este aspecto del discurso libre en el aula, es donde debemos servirnos del material audiovisual o multimedia. Se pueden realizar visionados de videos de clases de Filología donde se trabaje:
 - Pre-actividades de lectura, introductorias al tema, con el fin de contextualizar el visionado y que de esta manera les sea más fácil la comprensión
 - Pronunciación y lenguaje gestual del profesor.
 - Ejercicios de huecos que el estudiante rellena según escuchan. Estos ejercicios pueden servir para trabajar el vocabulario específico.
 - Toma de notas mientras observan el video (actividad que posteriormente deberán realizar en el aula universitaria)
 - Preguntas de respuesta controlada, semi-abiertas o ejercicios para relacionar un título con una parte del vídeo que deben completar los estudiantes posteriormente al visionado del

⁴⁵ Sin guión preliminar en el caso de la relación profesor-alumno, dado que el profesor universitario puede utilizar, o no, guiones para el desarrollo de su clase.

⁴⁶ De manera que el estudiante tiene conocimientos previos sobre el tema a tratar en clase, puesto que hará referencia a alguna de las lecturas de casa, ya sean éstas novelas, poemas, artículos de investigación o capítulos en un manual...

video. Es una actividad más libre y de comprensión global.

Probablemente un curso de estas características será la única oportunidad que muchos de estos estudiantes internacionales tendrán para conocer los textos académicos formales previo a su ingreso en el sistema universitario español. De modo que para ayudarles a pasar del uso del español general a un uso académico, esto conlleva la adquisición y el uso de diferentes estrategias de aprendizaje, que incluyen: toma de notas, resumir, predecir significado, reconocer funciones lingüísticas y retóricas del lenguaje, desarrollar el pensamiento crítico, organizadores gráficos, mapas semánticos, etc.

3.2.2 Textos escritos

Escribir conlleva la doble tarea de decidir qué decir y cómo decirlo. Es un hecho que escribir constituye una parte fundamental del trabajo universitario y en las carreras profesionales de los licenciados universitarios, especialmente en el campo estudiado de la Filología. Los estudiantes universitarios se tienen que enfrentar a gran variedad de tareas de escritura según su trabajo avanza en los estudios. Y aunque las tareas escritas varíen de forma dependiendo de los estudios, éstas son similares en dos aspectos: se van haciendo progresivamente más complejas y exigentes según se avanza en el programa; y necesitan estar escritas académicamente.

Todo texto escrito sigue unas convenciones, así como unas disciplinas académicas. También tiene formas convenidas que sus autores deben usar si quieren que otros miembros de su comunidad académica y científica entiendan lo que está escribiendo. Además, las disciplinas suelen gobernar el tipo de estilo y voz que el autor debe usar si desea que el documento sea aceptable para otros en el mismo campo.

La mayor parte de los textos que se utilizan en las Humanidades, y por tanto en la Filología, suelen ser por un lado bien una reflexión personal, bien una interpretación crítica, bien literatura (que podríamos considerar todos estos como textos de prosa narrativa), y por otro textos expositivos o científicos⁴⁷. El estudiante debe conocer y trabajar todos los textos, tanto los narrativos como los expositivos, algo que en otros estudios universitarios, como Ingeniería o Turismo, por ejemplo, no ocurre, dado que tan sólo habría que prestar atención a los textos científicos (artículos de investigación, manuales, etc.).

Sin embargo, para escribir es necesario disponer también de ciertas habilidades lectoras, puesto que lectura (comprensión escrita) y escritura (expresión escrita) están íntimamente relacionadas. La lectura debe servir como punto de partida para la reflexión y/o la interpretación. Esta interrelación entre comprensión lectora y expresión escrita es tan natural que la segunda no existiría si no se dominase la primera, el hecho de un adecuado nivel de lectura influye de forma muy decisiva en el rendimiento académico de cualquier persona posibilitando una correcta adquisición de conocimientos sobre cualquier materia. Incluso muchas de las estrategias que utilizamos para desarrollar la comprensión lectora nos sirven, al mismo tiempo, para enseñar a nuestros alumnos a escribir. Estas habilidades incluyen comentar, tomar notas, resumir, parafrasear, sintetizar, criticar, etc. Además el estudiante también necesitará técnicas de escritura: planear, hacer borradores, revisar los borradores, esquematizar, etc. Por lo tanto la lectura es el paso previo a la escritura y debe considerarse como una ayuda para el futuro escritor.

⁴⁷ La estructura básica del discurso científico consiste en un planteo del problema, una búsqueda de solución, su justificación y una conclusión. Queda recogida en el siguiente cuadro:

FASE DE PREGUNTA + (problema) ¿Por qué? ¿Cómo?	+	FASE RESOLUTIVA + (resolución) (Porque)	+	FASE DE CONCLUSIÓN (conclusión –evaluación)
--	---	---	---	--

Hasta hace poco las actividades de lectura habían consistido tradicionalmente en instrucciones lingüísticas, centradas casi exclusivamente en el nivel gramatical y léxico, más que en instrucciones de lectura.

Si deseamos mantener esa interacción entre la lectura y la escritura ésta debe practicarse dentro de la propia clase y no como una tarea extra que se realiza fuera del curso. Si consideramos la escritura como algo complementario a la clase puede ocasionar varios inconvenientes:

- El alumno considera la escritura como una tarea impuesta y pierde motivación.
- Como es una actividad solitaria, no puede ser una actividad comunicativa.
- No se corrige en el momento, normalmente al día siguiente, con lo que el alumno sigue perdiendo interés.

El proceso de escritura conlleva varias etapas, que si el estudiante llega a dominar podrá completar con éxito la tarea de escribir. Este proceso no se refiere únicamente a las tareas de escritura, sino también a las de pre-escritura: leer el texto (ensayo, artículo, poema, biografía...), recoger ideas, planear el texto propio, escribir tu texto en un borrador, revisar el texto y, finalmente, escribir la versión definitiva.

El primer paso en el proceso de escritura es leer la tarea, procesar el texto para saber:

- a) sobre qué trata el texto,
- b) cuál es la intención del autor a la hora de escribir el texto y
- c) en qué posible contexto se puede utilizar o nos piden utilizarlo.

Saber leer es una tarea compleja, ya que implica no sólo percibir y descifrar los signos gráficos, sino comprender lo que se lee y ser capaz de juzgar el mensaje transmitido por el autor. Así que nuestro objetivo principal es crear en el aula una atmósfera adecuada que propicie el interés del alumno por

la lectura, aportando las herramientas necesarias para la correcta práctica y el posterior dominio de dicha destreza con el objetivo final de convertirla en una actividad útil e interesante para los alumnos.

Es importante también conocer la audiencia de dicho texto, puesto que está interrelacionado con las estrategias que se deban utilizar: si la audiencia conoce menos que el escritor, el fin es normalmente de instrucción (caso de los manuales); sin embargo, si la audiencia conoce igual o más que el escritor, el fin de éste es mostrar familiaridad, conocimiento e inteligencia; en último caso tenemos una audiencia, el profesor, que sabe más que el escritor y que además tiene la tarea de calificar ese texto. Todas estas posibles situaciones se pueden encontrar en la situación académica de Letras.

Existen tres intenciones generales a la hora de escribir, que pueden darse en el mismo texto aunque una de ellas predomine:

- ❖ Explicar
- ❖ entretener
- ❖ persuadir

El estudiante debe recoger, a través de la lectura del texto, tanta información como le sea necesaria antes de ponerse a escribir. Sin embargo no debemos dejarle solo ante la tarea de lectura. La actividad de la lectura implica una búsqueda de información en la palabra escrita. Sin embargo, hay muchas clases de información y diferentes finalidades al leerlas, con lo que el alumnos debería plantearse las siguientes cuestiones: ¿Qué tipo de información necesitamos?, ¿Para qué la necesitamos?, y dependiendo de ello ¿Cómo la buscamos?

Grellet, en su libro *Developing Reading Skills* (1981) expone una serie de técnicas que pueden ayudar a la lectura comprensiva:

- *Sensitizing* (“sensibilizar”): realizar ejercicios que capaciten al alumno a deducir el significado de las palabras nuevas o frases ambiguas para evitar que se detenga ante la menor dificultad que encuentre en la comprensión del texto.
- *Predicting* (“predecir”): puede ser considerada más una habilidad, consiste en que a partir de sus conocimientos de gramática y el uso del sentido común, junto con la cultura adquirida, intuyan lo que viene a continuación expresado en el texto.
- *Previewing* (“vista previa”): reconocimiento de ciertos rasgos que destacan a primera vista en el texto, tales como el título, capítulos, párrafos e incluso información no verbal como esquemas, fotos, tipos de letra...
- *Anticipation* (“anticipación”): utilizar el conocimiento adquirido previamente por el alumno sobre un tema.
- *Skimming* (“leer entre líneas”): realizar una lectura rápida para captar el tema central del texto, cómo está organizado y cuál es la idea del autor.
- *Scanning* (“escanear”): localizar específicamente información concreta del texto: una fecha, un nombre, una definición...

En el diseño del curso será importante aumentar en la medida de lo posible el nivel de vocabulario mediante la consulta del diccionario y la realización de ejercicios de carácter léxico, de los que ya se han hablado anteriormente. Servirán como actividades de calentamiento para permitir una mejor comprensión del texto.

El lector debe fijar su atención en las palabras clave, dado que su entendimiento le facilitará en gran medida la comprensión del sentido general del mensaje. Así mismo debe prestar atención a la coherencia y la cohesión de las frases y párrafos, puesto que el reconocimiento de las expresiones adverbiales, las conjunciones, figuras retóricas, abreviaturas, etc. le permitirá

una mejor captación de la estructura y el significado de la información escrita, que después puede utilizar en el proceso de escritura para su propio texto.

Como herramientas que pueden ayudar al estudiante a conseguir una lectura comprensiva del texto, conviene trabajar la técnica del subrayado, la realización de esquemas y la elaboración de resúmenes.

Una primera lectura rápida de los distintos párrafos del texto nos permitirá una primera familiarización con éste, pero resultará insuficiente para la comprensión total del mismo y exigirá por tanto una lectura posterior mucho más reposada que aporte un conocimiento más completo del contenido, del sentido y de las ideas generales y específicas, posibilitando en los casos que así fuera necesario un análisis crítico del texto. Para que la lectura profunda se lleve a cabo en óptimas condiciones resulta muy beneficioso poner en práctica ciertas técnicas favorecedoras de la comprensión lectora como son las anteriormente mencionadas: subrayado, realización de esquemas y la elaboración de resúmenes. Estas técnicas deberían ser trabajadas en el diseño del curso con los textos que se les ofrezcan en las diferentes unidades didácticas:

- **SUBRAYADO**

Consiste en destacar mediante un trazo las partes esenciales de un escrito (ideas, palabras, datos más importantes) que nos ayudan a obtener la síntesis del mismo.

El uso excesivo de éste dificultará la comprensión del mismo. Resulta conveniente el uso de diferentes formatos y/o colores, dependiendo del tipo de información que se quiera destacar (ideas principales, secundarias, fechas, etc.).

Se debe subrayar toda aquella información que resulte imprescindible para la comprensión del conjunto, es decir, las ideas principales y más importantes, los nombres propios, los detalles más explicativos... dejando sin subrayar las ideas secundarias, los adjetivos, las ejemplificaciones...

Los beneficios que cabe mencionar más importantes que se pueden obtener de la práctica del subrayado son:

- que permite resaltar las ideas más principales del texto
- que favorece la capacidad de análisis, síntesis, observación y jerarquización de datos
- que desarrolla la capacidad comprensiva
- que facilita el estudio y posterior análisis del texto
- que repercute de forma muy directa en una mejora sustancial del rendimiento académico del alumno.

- **REALIZACIÓN DE ESQUEMAS**

Tras haber realizado la técnica del subrayado, debemos preparar a nuestros estudiantes a otra tarea más compleja, como es la elaboración de esquemas de un texto en lo que se destacan de forma clara y concisa las ideas principales y secundarias de cada párrafo y relacionándolos entre sí de forma jerárquica. Dicho esquema podrá realizarse en formas gráficas diversas, aunque deberá ir siempre encabezado por un título que exprese de forma clara mediante una frase breve la idea general del texto. Al título le deben seguir la enumeración de las distintas ideas principales del texto, seguidas de las ideas secundarias que acompañen a cada idea principal.

Sirva de ejemplo el siguiente modelo de esquema:

ESTRUCTURA DE UN ESQUEMA

		1ª idea secundaria – detalle o ejemplo
	1ª IDEA PRINCIPAL	2ª idea secundaria – detalle o ejemplo
		3ª idea secundaria – detalle o ejemplo
TÍTULO	2ª IDEA PRINCIPAL	1ª idea secundaria – detalle o ejemplo
		2ª idea secundaria – detalle o ejemplo
		3ª idea secundaria – detalle o ejemplo
	3ª IDEA PRINCIPAL	1ª idea secundaria – detalle o ejemplo
		2ª idea secundaria – detalle o ejemplo
		3ª idea secundaria – detalle o ejemplo

De la realización de esquemas se derivan igualmente numerosos beneficios para el alumno, ya que:

- ha debido dedicar tiempo y esfuerzo a la actividad lectora, de forma comprensiva, puesto que tiene que realizar un estudio mucho más profundo y activo del texto,
- pone en juego su capacidad de síntesis y análisis, lo que facilita la fijación y retención de los contenidos fundamentales del mensaje escrito
- permite la captación de la estructura del texto con sus ideas y datos más relevantes de un solo golpe de vista

• ELABORACIÓN DE RESÚMENES

La redacción de resúmenes constituye junto con la técnica del subrayado y la realización de esquemas una de las técnicas básica para el estudio y la adecuada comprensión de cualquier materia, y es por tanto una de las prácticas que siendo utilizada básicamente en el desarrollo de la comprensión lectora resulta fundamental en el proceso de aprendizaje, además de una buena práctica de la destreza de escritura.

El resumen es una actividad textual compleja, que se debe enseñar, ya que “pone en juego una serie de mecanismos (cognitivos) de comprensión y producción a los que está sometido todo proceso discursivo o textual, ya que se trata de jerarquizar información. Es también complejo, porque exige tener en cuenta al interlocutor (el destinatario), la finalidad y el contexto en el qué y el para qué se requiere esta estrategia”⁴⁸. Resumir es una técnica y como tal, su estudio es lento y, a veces, largo y pesado.

A la hora de resumir se debe realizar teniendo en cuenta el texto en su conjunto, considerando el párrafo como unidad de significado. No es posible escribir un resumen oración por oración. La extensión del resumen no debe superar nunca el 30 por ciento del texto original, sin que ello implique la omisión de las ideas principales del mismo, que además deben estar expresadas de un modo personal por el autor.

Hay que prestar especial importancia a los mecanismos de coherencia y cohesión del texto, que serán los que le permitan organizarlo y estructurarlo debidamente.

La profesora Álvarez Angulo (1995: 495) presenta un esquema de actuación metodológica para realizar los resúmenes con éxito:

1. Lectura del texto base (ya hemos visto las diferentes técnicas para la lectura comprensiva).
2. Análisis y selección de la información. Localización de la idea o ideas globales (para lo que sirve la técnica del subrayado).
3. Representación esquemática de la(s) MES: su SE (utilizando los esquemas).

⁴⁸ Álvarez, 1995: 493.

4. Transformación del texto a partir de los mecanismos lingüístico-textuales.
5. Escritura del texto resumido (reformulación), a partir del texto base. Es una síntesis del mismo, simplificando la estructura gramatical de las frases y los párrafos, manteniendo el orden lógico de los mismos y haciendo uso de un número menor de palabras.

Por lo tanto, para resumir este punto: partiendo de la estructura ofrecida por un buen esquema se puede confeccionar el resumen, en el que se lleva a cabo un proceso de síntesis consistente en extraer las ideas más importantes de un texto, a fin de darle forma escrita posteriormente utilizando para ello un número menor de palabras de las aparecidas en el texto original, teniendo siempre en cuenta las pautas básicas de corrección, coherencia y cohesión que exige todo buen texto; es decir, el orden lógico de las oraciones dentro de los párrafos, la relación de unas oraciones con otras, de unos párrafos con otros... que en la mayoría de los escritos de carácter técnico y académico se caracteriza por presentar un orden muy concreto:

1. Introducción del tema
2. Explicación / Ilustración del mismo
3. Conclusión

Como beneficios de esta técnica podrían señalarse:

- La capacidad de síntesis y de análisis que desarrolla el estudiante.
- Trabaja la destreza de la escritura, realizando una primera organización de la estructura textual con los mecanismos necesarios para tal efecto.

Así que con esta serie de técnicas de gran ayuda para la lectura, el estudiante puede trabajar los textos que le son necesarios para la clase

universitaria y abstraer el máximo de información posible, con un gran esfuerzo al principio, pero a medida que trabaje más y más textos, el uso de las diferentes técnicas lo realizará casi de manera natural. De modo que una vez leído el texto, sobre el que el estudiante debe trabajar, tanto en el curso de fines académicos como en el curso universitario, queda que planee su propio texto y restrinja su tema, a no ser que este venga impuesto por el profesor. Para la planificación puede resultar útil la técnica de *clustering*, es decir, en mitad de una hoja en blanco escribir el tema específico sobre el que va a realizar el texto, a su alrededor ir agrupando las ideas principales y palabras o términos clave, de esta manera recoge, de modo esquemático, la planificación de su texto que después desarrollará.

A la hora de escribir el texto académico, éste responde a una serie de convenciones de organización y de expresión que tienen una aceptación generalizada en el mundo académico. Responde a una estructura fija, que el estudiante debe conocer. Un buen párrafo debe tener unidad, coherencia, un contenido adecuado y debe estar claro para el lector.

Detengámonos ahora en analizar brevemente las diferentes clases textuales que se pueden encontrar nuestros estudiantes internacionales en las clases universitarias, bien para leer así como para escribir. Como se ha mencionado anteriormente, la mayoría de textos en el área de Humanidades corresponderán a los textos narrativos o expositivos. En el estudio que realiza la profesora holandesa Neff sobre el procesamiento del texto (1993: 47), ofrece una clasificación de tipología textual, aunque esto no significa que deban aparecer por separado, sino que, en ocasiones, aparecen recogidos varios tipos de texto en uno mismo:

- a) *Exposición*: significa “explicar”. Es la forma más frecuente en libros de texto y manuales
- b) *Descripción*: es parecido a “pintar con palabras”. La descripción pura ocurre en pocas ocasiones ya que necesita que las otras formas den el movimiento, por lo que se puede

combinar con los textos expositivos y con la narración. Se suelen utilizar gran cantidad de adjetivos así como símiles y metáforas.

c) *Narración*: puede ser real o imaginaria. Es el relato de una historia, ficticia o verdadera. La narración suele seguir un esquema prototípico:

- Orientación: presenta a los personajes y establece el escenario.
- Complicación: presenta un problema y lo conduce a una crisis
- Resolución: conclusión del problema (si se puede llegar a resolver, puesto que a veces se queda sin resolver)

d) *Argumentación*: es un intento de mostrar a través de hechos lógicos que una declaración es verdadera o falsa. Es un intento de cambiar las convicciones de la otra persona, del lector. El esquema prototípico que sigue es:

- Introducción de la tesis: presentación del punto principal del argumento, revisión de fuentes y de material, declarar la intención del texto, etc.
- Comenzar la presentación de argumentos que lo sostienen: apoyarse en proposiciones que se basan en datos obtenidos, referencias, supuestos compartidos, etc.
- Conclusión: consolida todos los argumentos a la proposición principal.

Los estudiantes internacionales en el área de Letras, deberán enfrentarse con frecuencia a todos estos tipos de textos: narrativos y descriptivos en los comentarios literarios, lectura de literatura, ensayos, etc.; y expositivos y argumentativos en el área de la Lingüística, que es una ciencia, por lo que con frecuencia se recurren a estos tipos de textos. De manera que

los trabajos que deberán realizar en las asignaturas del Departamento de Lingüística y Lengua, deberán seguir ciertas concepciones académicas, por lo que es importante también trabajar con dichos estudiantes las características textuales, para que vayan adquiriendo las técnicas y habilidades necesarias para realizar con éxito esta tarea. Dichas características son (Neff, 1993: 154 y ss.):

- Existen determinadas marcas textuales que son importantes para poder entender adecuadamente, y con mayor prontitud también, los textos, ya que revelan, por una parte, “la organización microestructural del texto, además de la macro y superestructural”.
- Pretenden informar, aportar conocimientos, transmitir saberes. Tienen la voluntad de hacer comprender.
- Se produce en una situación de comunicación determinada (clase, conferencia, recolección de artículos, etc.), así que en función de esta situación de comunicación, el contenido del texto se organiza según un plan determinado, y la forma del texto presenta también características específicas. Utilización de determinados organizadores, elección de tiempos verbales concretos, voz del texto, etc.
- Debe mantener un equilibrio entre lo que se supone más o menos conocido por el lector y el aporte de informaciones nuevas. Se produce, pues, un conocimiento compartido.
- Existen una serie de mecanismos lingüísticos y textuales que permiten realizar el enlace de la información nueva y la supuesta:
 - o Conectores lógicos y organizadores textuales. Establecen una serie de relaciones, que pueden ser del tipo siguiente:

aditivos: “además”, “también”, “aún”, “otro aspecto”...

temporales: “entonces”, “pronto”, “después”, “antes”...

causales: “por lo tanto”, “porque”, “consecuentemente”...

adversativos: “pero”, “sin embargo”, “no obstante”,
“por el contrario”...

- Organizadores intra, meta e intertextuales:
 - organizadores metatextuales*: guiones, números, subrayados, diferentes tipos de letra...
 - organizadores intratextuales*: remiten a otra parte del texto (“cf. *supra*”)
 - organizadores intertextuales*: remiten a otro texto de autor identificado (sistema de citas)
- Utilización de formas supralingüísticas: títulos, subtítulos...
- Uso de deícticos
- Uso de anáforas
- Marcas de modalización (*puede que, probablemente, cabría la posibilidad...*)
- Precisión léxica, con profusión de tecnicismos y cultismos.
- Repetición de conceptos
- Escaso empleo de valores estilísticos.

Todos estos elementos deben estar incluidos dentro del presente curso y se deben trabajar a lo largo de las diferentes unidades didácticas. La tipología de actividades, siguiendo a la profesora Mar Duque (1992: 261), que se pueden trabajar son:

- Emparejar:
 - Oraciones separadas: un sujeto con su predicado verbal
 - Orden de constituyentes
 - Términos opuestos
 - Términos sinónimos
- Reordenar los constituyente dentro de una frase
- Colocar los conectores discursivos en un texto
- Trabajar reglas de puntuación, revisando si son correctos los ejemplos que se le presentan.

- Actividades de reconocimiento:
 - Identificar elementos o palabras y subrayarlos (conectores del discurso, estructuras gramaticales, bloques de información...)
 - Identificar expresiones poco apropiadas para un determinado estilo o tono.
- Actividades de organización del discurso: ordenar una serie de oraciones o párrafos de manera que constituyan un texto coherente.
- Ejercicios de evaluación: evaluar dos textos de manera que se identifique la versión más correcta, justificando la selección.
- Ejercicios centrados en la práctica y manipulación de estructuras gramaticales y retóricas principalmente a través de las transformaciones:
 - Transformar un tipo de esquema a otro distinto.
 - Abreviar o ampliar resúmenes
 - Combinar una serie de oraciones dadas con los conectores adecuados de tal modo que formen un texto coherente
 - Combinar frases de tal modo que se construyan oraciones compuestas mediante el uso, por ejemplo, de relativos, conjunciones, etc.
- Ejercicios de escritura controlada:
 - Completar un texto con la información de una tabla o gráfico
 - Completar una tabla o esquema con la información de un texto
 - Construir oraciones sobre frases y palabras dadas, utilizando una determinada estructura gramatical
- Ejercicios de escritura guiada:

- Completar un texto al que le falte el principio o final.
 - Completar un texto mutilado según el criterio del profesor, dependiendo de los fines perseguidos.
 - Construir un texto a partir de información visual (diagramas, gráficos, tablas, etc.)
- Ejercicios de redacción de textos a partir de la imitación de modelos proporcionados por un texto leído:
- Redactar un texto a partir de unos modelos dados sobre contenido y organización.
 - Redactar un texto a partir de un modelo dado sobre un determinado esquema.
- Actividades extra-académicas, constituyen ejercicios de escritura libre.

De modo que si a través de un curso de estas características conseguimos transmitirles las habilidades y técnicas necesarias para que sepan trabajar un texto y puedan realizar textos similares, el estudiante posteriormente en el aula universitaria no encontrará problemas a la hora de trabajar los suyos propios.

Es muy importante que cuando el estudiante ha terminado su texto, lo revise, para comprobar que el proceso de escritura se ha desarrollado correctamente, no hay fallos de estructuración ni de organización, etc. En este estadio del proceso de escritura es donde el autor debe atender a la corrección en la puntuación, ortografía, elección de términos, un uso correcto de éstos, etc⁴⁹. La corrección del texto no es tan sólo una cortesía que el autor deba

⁴⁹ Se le puede pasar al estudiante tablas de puntuación o de baremación como la propuesta en el PROYECTO BABAR, donde aparecen recogidos todos los elementos de un texto: contenido, organización, uso de la lengua, vocabulario y presentación, de manera que el propio estudiante puede realizar una autoevaluación de su texto para conocer así aquellos aspectos donde presenta más carencias. Estas tablas aparecen recogidas en el estudio de la profesora Argüelles Álvarez (2002) "Evaluación y calificación de resúmenes de textos expositivos en el aula de IFE".

realizar por el lector, sino que un texto con una falta en la corrección, puede afectar a la comunicación, ya que ese texto quizá pueda resultar inteligible. Entonces el autor debe realizarse dos preguntas: ¿Es el español usado preciso? ¿Dice mi texto lo que yo quiero decir? Tras realizar esta última revisión del documento, puede subsanar las correcciones que haya encontrado y escribir la versión final del documento.

¿Cómo debemos trabajar posteriormente sus trabajos escritos en la clase de Fines Académicos? El mejor modelo propuesto e integrador de todas las destrezas para trabajar los textos en clase, parece el que propone la profesora Alejos Juez en su trabajo “Estrategia didáctica para fomentar la participación del alumno en un curso de IFE de comprensión lectora” (1994: 205). Aunque dicha autora presente este modelo de actuación de clase para la lengua inglesa, se puede considerar también válido para nuestra clase de Fines Académicos. Este modelo es el que mejor representa el cambio de roles entre profesor-alumno, ya que da el paso de estudiante pasivo a estudiante activo⁵⁰:

1. Tras la selección del texto el alumno realizará en casa el análisis del mismo y con anterioridad a la exposición de su trabajo entregará a sus compañeros una copia del texto para que pueda ser leída y revisada por estos en casa.
2. Ya en clase el alumno iniciará la actividad leyendo en voz alta el texto con el fin de que el profesor realice las correcciones de pronunciación y entonación que considere oportunas.
3. La lectura del texto dará paso a la exposición detallada de los elementos léxicos, al análisis de las estructuras gramaticales más complejas y al estudio de la organización interna del texto.
4. A continuación el alumno aportará comentarios y sugerencias sobre el texto e intentará dar respuesta a las dudas planteadas

⁵⁰ Recuerda el esquema de este modelo de actuación, la forma de la enseñanza en el modelo “Program Based Learning” (Aprendizaje basado en problemas), aunque adaptado a la enseñanza de segundas lenguas.

por sus compañeros o el propio profesor (quien puede conducir el debate, ya que posee más conocimiento específico que sus alumnos)

5. Superada la primera fase del proceso, el alumno responsable de la actividad planteará a sus compañeros aquellas dudas a las que él no sepa dar respuesta, lo que originará la participación activa del resto de alumnos a través del comentario y la discusión de aquellos aspectos más conflictivos del texto.
6. A partir de dicho momento el profesor pasará a participar activamente en el proceso vertiendo los comentarios oportunos, rectificando posibles errores, verificando explicaciones o añadiéndolas, y pondrá punto final a la actividad presentando una serie de ejercicios prácticos relacionados con el texto referentes a:
 - La comprensión parcial y global del texto (preguntas V/F, elección múltiple, preguntas abiertas, etc.)
 - El estudio y la práctica de los elementos léxicos (antónimos, sinónimos, familias semánticas, etc.)
 - El estudio o repaso de las estructuras gramaticales más importantes.

Los beneficios que presenta trabajar el texto de esta manera supone:

- Supone un cambio sustancial con respecto a las actividades cotidianas, de manera que ayuda a romper de forma positiva la monotonía diaria.
- Un mayor nivel de participación, no sólo entre los alumnos involucrados en la tarea, sino con todo el grupo.
- Fomenta la actividad comunicativa entre los propios compañeros.

- Fuerza al alumno encargado de la tarea a prepararse de forma concienzuda su trabajo de análisis y exposición del texto.
- Fomenta el instinto de investigación y estudio por cuenta propia, lo que refuerza inevitablemente en el alumno su competencia en la materia.

3.3 Análisis de necesidades con Fines Académicos

Uno de los pilares fundamentales de un curso de Lenguas con Fines Específicos es un buen análisis de necesidades. El aprendizaje, especialmente el de lenguas, se entiende como un modo de capacitar a los alumnos para que aprendan a aprender y a comunicarse. Se espera que profesores y alumnos decidan y negocien conjuntamente los objetivos, contenidos, las actividades de aprendizaje e incluso el sistema de evaluación del curso. Con la inclusión del Portfolio de las Lenguas Europeas, también se espera que los alumnos describan, evalúen y sean conscientes de su propio proceso de aprendizaje⁵¹. No se entiende ya el aprendizaje como un proceso de transmisión de verdades y contenidos, que, por otra parte, es a lo que deberán enfrentarse la mayoría de ellos al acercarse a las aulas universitarias españolas.

La definición del concepto de necesidades no es una tarea fácil. Hutchinson y Waters en su obra *English for Specific Purposes* (1987) proponen una tipología de necesidades. Al realizar nuestro análisis de necesidades, podemos tratar de investigar una de ellas o bien todas. Así por ejemplo, podemos tratar de conocer únicamente las estrategias de aprendizaje de nuestros alumnos o conocer al mismo tiempo también sus deseos y deficiencias en el proceso de aprendizaje. Además el aprendizaje no es algo lineal a todos los estudiantes, ni tampoco todos ellos aprenden del mismo

⁵¹ Consejo de Europa, *European Language Portfolio*:
http://www.coe.int/t/dg/portfolio/Default.asp?L=E&M=/main_pages/welcome.html

modo, por lo que las necesidades deberán ser revisadas y adaptadas a lo largo del curso, puesto que ese es otro de los elementos clave en el aprendizaje: el interés del profesor por las diferencias de los alumnos y la creación de estrategias de enseñanza que respondan a esas diferencias.

El hecho de que estos estudiantes deban completar sus estudios de Licenciatura siguiendo los contenidos que marcan los planes de estudios de Filología, hace que no podamos discutir los contenidos y lecturas del curso, pues tenemos que ajustarnos a lo que marca la Orden Ministerial para dicha Licenciatura. De hecho, para la confección tanto del diseño del curso como de los materiales de clase e incluso del análisis de necesidades, debería existir una estrecha cooperación con los profesores especialistas en la materia específica de los cursos académicos universitarios.

Presentaré a continuación tres diferentes modelos de Análisis de Necesidades que se podrían realizar de manera previa al curso.

❖ **MODELO A**⁵²

Se plantea como una actividad de reflexión tanto individual como en grupos. Contiene un carácter lúdico y además activa la interacción tanto con el resto de estudiantes como con el profesor.

Paso 1. El profesor y los alumnos dialogan sobre sus intereses y expectativas con respecto al curso que se inicia, tanto de Español Específico como el curso académico universitario. En el diálogo se pueden cubrir aspectos relacionados con el perfil personal del estudiante, las situaciones en las que van a tener que hacer uso de la lengua objeto de aprendizaje, cuáles son sus expectativas y temores.

⁵² Adaptación de un ejercicio de análisis de necesidades de Isidoro Castellanos, profesor del Instituto Cervantes.

Paso 2. A partir del diálogo mantenido, el profesor propone a sus estudiantes una serie de objetivos del tipo

En este curso deseo...

- *conocer la gramática española*
- *ser capaz de entender los textos científicos*
- *escribir una tesis*
- *conocer la terminología lingüística*
- *redactar resúmenes*
- *tomar notas de clase en español*
- *entender las explicaciones del profesor en clase*
- *realizar comentarios de poemas*
- *realizar comentarios de textos literarios*
- *utilizar correctamente las reglas de puntuación y acentuación*
- *... (según la información que haya obtenido el profesor durante el diálogo)*

Paso 3. A continuación, cada alumno adjudica una puntuación a cada uno de los objetivos según el grado de importancia que tienen para él. Cada alumno otorgará el número 1 al objetivo que considere más importante y así de manera sucesiva hasta llegar al menos importante de los objetivos propuestos.

Paso 4. Los alumnos discuten entonces en pequeños grupos la prioridad concedida por cada uno de ellos a los objetivos propuestos.

Paso 5. Después de alcanzar un acuerdo, cada pequeño grupo debe adjudicar una puntuación a cada uno de los objetivos, según la importancia que para ellos tenga cada objetivo.

Paso 6. A continuación, se suman los puntos otorgados por cada grupo a cada uno de los objetivos. La suma de puntos otorgados a cada objetivo por cada grupo nos permitirá ver qué objetivos son considerados más o menos importantes por los alumnos. Los objetivos con una puntuación más baja serán los considerados prioritarios por el gran grupo.

Paso 7. En este paso, según el orden de prioridades manifestado por el grupo de clase, se agrupan los objetivos en las siguientes categorías:

- OBJETIVOS FUNDAMENTALES:
 - Objetivo de prioridad máxima
 - Objetivo de prioridad alta
- Objetivos secundarios:
 - Objetivo de prioridad media
 - Objetivos de prioridad media-baja
- Objetivos periféricos
 - Objetivo de prioridad baja
 - Objetivos de muy baja prioridad

Paso 8. Cada alumno rodea aquellos objetivos que tienen una prioridad muy diferente para él y para el gran grupo.

Paso 9. El profesor pregunta a sus alumnos si los objetivos que ellos consideran prioritarios coinciden con los del grupo de clase.

Este análisis de necesidades, además de establecer unas prioridades de estudio, permite al profesor conocer las diferencias individuales de cada estudiante con respecto a las del gran grupo. Hemos de tener en cuenta además el hecho de que al tratarse de un grupo tan heterogéneo de estudiantes de diferentes nacionalidades, las necesidades serán diferentes. Así por ejemplo, estudiantes de lenguas romances (francés, italiano, portugués) quizá no necesiten profundizar en el vocabulario específico de la Literatura, puesto que es más similar al de sus propios idiomas que lo que le puede resultar a un estudiante alemán, holandés o sueco.

Por último, el profesor debe ofrecer asesoramiento individual a aquellos alumnos cuyos objetivos prioritarios se diferencian marcadamente de los objetivos prioritarios del grupo de clase. Éstos deberán trabajar de manera extraescolar con la ayuda del profesor dichos objetivos, para así tratar de mantener un equilibrio en el desarrollo de las clases.

❖ **MODELO B**

Este análisis de necesidades se desarrolla de una manera más pasiva que el modelo anterior. No contiene el carácter lúdico por lo que a los estudiantes les puede parecer una prueba escrita. No obstante, se ponen en juego diferentes destrezas (comprensión y expresión escrita) que podremos evaluar y así conocer el grado de conocimiento específico que nuestros estudiantes tienen. Se puede trabajar también con la comprensión oral, si en vez de presentarles la muestra de lengua escrita, se visionan unos videos de clases de Filología⁵³. De manera que los objetivos que se persiguen con el siguiente modelo de análisis de necesidades son:

- a) comprobar si dichos alumnos son capaces de comprender los textos de diversas materias que están incluidas dentro del curriculum universitario de Filología Hispánica. La comprobación se lleva a cabo analizando una serie de términos elegidos y la relación que pueden establecer entre éstos y el contexto específico;
- b) analizar los problemas de tipo léxico que se les presentan para la comprensión de los textos. Los términos elegidos forman parte de la terminología específica recurrente en las diferentes asignaturas del área de Filología Hispánica, por lo que parece necesario que deban tener un conocimiento de dicho léxico para afrontar con éxito la tarea de clase;
- c) constatar que se les plantean problemas similares de comprensión en todos ellos.

⁵³ Existen en la actualidad esta clase de videos donde aparecen muestras de clases lectivas universitarias. Aparecen recogidos en el proyecto ADIEU, aunque sería más conveniente, siempre y cuando los profesores del área de Filología Hispánica accedieran a ello, realizar grabaciones con los propios profesores de la carrera, puesto que constituyen una muestra real del aula.

Para la realización de dicha prueba se les pasa a los estudiantes tres textos:

- Cacho Blecua, Juan Manuel, “Género y composición de los *Milagros de Nuestra Señora de Berceo*”, correspondiente a la asignatura de Literatura Medieval. Se realiza el comentario crítico de la obra de Berceo.
- “La oración”, correspondiente a la asignatura de Lengua Española III, donde se presenta el estudio generativista de la oración.
- Sánchez Delgado, Primitivo, *El proceso de enseñanza y aprendizaje*.

Este último texto pertenece a un estudio universitario diferente y no está incluido dentro de los planes de estudio de Filología, sin embargo, la intención a la hora de introducir este texto es comprobar que para la comprensión de los tres textos, les es necesario el conocimiento previo de la terminología específica, puesto que sin dicho conocimiento la comprensión de cualquiera de los tres textos les va a resultar dificultoso, sin importar qué tipo de español específico es.

La prueba consistiría en:

PRUEBA PRÁCTICA TEXTO 1
<p>5.1 La oración como unidad superior de la sintaxis.</p> <p>En las unidades anteriores hemos establecido que las palabras resultan de la combinación de unidades menores, los morfemas, y que a su vez la combinación de las palabras da lugar a unidades mayores, los sintagmas. Debemos añadir ahora que los sintagmas se combinan para formar oraciones, y que la oración es, como se ha dicho tradicionalmente, la unidad mayor del análisis gramatical. La sintaxis estudia la organización interna de las oraciones en sintagmas, y también la forma en que se articulan internamente estos sintagmas, así como los significados que cada uno posee (por separado y como parte de un entramado mayor).</p> <p>Los criterios formales utilizados habitualmente para definir la oración son dos (más adelante señalaremos algunas limitaciones de estos criterios:</p> <ul style="list-style-type: none">- la oración es una unidad bimembre integrada por un sujeto y un predicado;- la oración se caracteriza por la presencia de un verbo conjugado

**PRUEBA PRÁCTICA
TEXTO 2**

4.1.1 El espacio de opcionalidad curricular.

La posibilidad de optar por unas materias u otras permite a los alumnos elegir entre diferentes alternativas, aquellas que responden mejor a sus **motivaciones, intereses y necesidades educativas**. Se les ofrece la posibilidad de desarrollar las mismas capacidades siguiendo en parte de su **currículo** diferentes itinerarios. Esto exige una **orientación tutorial** para que realicen elecciones adecuadas. Las funciones de la optatividad son ampliar la oferta educativa mediante alternativas de conocimiento y actividad; favorecer aprendizajes globalizados y funcionales, y favorecer la orientación y transición a la vida adulta. La oferta no debe ser “más de lo mismo”, ni profundización o refuerzo de las áreas básicas. Esta **opcionalidad** debe tener un fuerte carácter orientador, lo que requiere la reflexión por parte del **equipo docente** sobre la oferta que mejor se adapta a las características del alumnado y a los recursos del centro. El **PCC** debe recoger esta oferta basada en el análisis de los anteriores aspectos.

**PRUEBA PRÁCTICA
TEXTO 3**

UNIDAD

La trama narrativa de los milagros tiene una fuerte **cohesión**. Presenta una **economía de medios** notable en los personajes y en el desarrollo de la intriga. Esta se organiza desde el resultado final para cuya resolución resulta necesaria una intervención milagrosa. En consecuencia, hay un predominio de la **trama** respecto a los personajes, que son, en la mayoría de los casos, puras funciones dependientes del desarrollo narrativo. Además, Berceo evita las **digresiones** o las simplifica, por lo que confiere a su obra una gran trabazón de todos sus elementos. Los relatos están supeditados a una demostración extraliteraria, didáctica, pero nunca se pierde de vista el **argumento** que lo propicia. Por ejemplo, en la **fuentes latina**, una vez que el peregrino del milagro XXII cuenta la intervención de María, el texto se extiende hasta el final en una larga digresión sobre las virtudes del manto de la Madre de Cristo.

PRUEBA PRÁCTICA PREGUNTAS
1. Define las palabras o expresiones en cursiva, teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentran ⁵⁴ .
2. Enumera las palabras que no entiendes o que te han causado problemas para entender el texto.
3. Encuentra en el texto sinónimos para: - argumento (texto 3) - opcionalidad (texto 2)
4. Realiza un resumen en 5 líneas de uno de los tres textos.

❖ **MODELO C**

Este último modelo de análisis de necesidades responde a una evaluación sumativa de lo que el alumno puede hacer. Se trata de la adaptación de los diferentes *can do statements*⁵⁵ que presenta el *Marco* para las distintas destrezas a los fines académicos propuestos. Dado que el curso estaría orientado a estudiantes con un nivel intermedio, situándose en el nivel umbral de la lengua, se realiza la adaptación de los *can do statements* pertenecientes a los niveles B1 – B2 del *Marco*.

Se presenta cada afirmación en primera persona (*Yo puedo...*), donde el alumno debe evaluar con una puntuación de 1 a 5 (siendo 5 lo mínimo y 1 lo máximo) sus conocimientos sobre las diferentes afirmaciones propuestas. Es autoreflexivo, ya que el alumno debe autoevaluarse.

⁵⁴ Se les podría ofrecer la posibilidad a los estudiantes de traducir estos términos al inglés, si su nivel de lengua no es lo suficientemente alto para realizarlo en español, pero de esta manera se comprobaría que dichos estudiantes tienen una falta de metalenguaje, necesario para realizar los estudios de Filología.

⁵⁵ Proyecto "Puede hacer": Las especificaciones de capacidad lingüística del proyecto ALTE.

	1	2	3	4	5
PUEDO leer con suficiente rapidez como para asistir a un curso académico, leer medios de información					
PUEDO leer notas razonablemente correctas					
PUEDO tomar notas razonablemente correctas					
PUEDO contribuir con eficacia a reuniones y seminarios dentro de mi propia área de trabajo o mantener una conversación informal con un buen grado de fluidez, abordando expresiones abstractas					
...					

Este último análisis de necesidades se puede realizar también a lo largo del curso, de modo que los estudiantes reflexionen sobre el proceso de aprendizaje y comprueben sus avances desde las primeras sesiones, confrontando los nuevos resultados con los que otorgaron al principio del curso. El profesor obtiene de este modo una valoración subjetiva por parte de los estudiantes sobre su evaluación del proceso y le permite detectar en mitad del curso aquellas situaciones y contenidos principales que más problemas estén ocasionando a los estudiantes.

Con este último modelo cerramos el apartado del análisis de necesidades habiendo ofrecido tres modelos de análisis que nos permitirán conocer las necesidades (*needs*), los deseos (*wants*), deficiencias (*lacks*) y estrategias de aprendizaje (*learning strategies*) de nuestros alumnos.

IV

UNIDAD DIDÁCTICA:

CÓMO REDACTAR UNA RESEÑA CRÍTICA

A lo largo de este último capítulo estudiaremos las características propias de un tipo de texto prototípico del discurso académico en el área de Letras: la reseña crítica. Este capítulo constará de una introducción teórica para estudiar con más detalle las particularidades de este tipo de texto (estructura, organización, características textuales, etc.); y otro apartado con carácter más práctico donde se presentará un modelo de unidad didáctica encaminada a que nuestros estudiantes sean capaces de realizar una reseña.

¿Cuáles son las razones principales para escoger este tipo de texto frente a la posibilidad de textos que se nos ofrecen en los estudios de Filología? Varias son las razones:

- Como se ha indicado se trata de un texto prototípico al que los estudiantes internacionales puede que deban enfrentarse en alguno de los cursos de los estudios de Filología.
- Se trata de un tipo de discurso de semi-divulgación científica, según la clasificación textual propuesta por Eurin y Henao⁵⁶.
- Debe mantener una estructura prototípica de esta clase textual, que los estudiantes deben adquirir: los especialistas de cada comunidad científica poseen ciertos saberes sobre las clases textuales que son particulares a cada una de ellas, por lo que es probable encontrar diferencias culturales, ya que, por ejemplo, el modelo seguido por los estudiantes suecos no es el mismo que el de los estudiantes franceses, ni éste es parecido al modelo español.
- Es una tarea compleja, incluso para el alumnado nativo, puesto que reseñar un texto implica:
 - Comprender totalmente el texto que se debe reseñar, para ser capaz de reformularlo.
 - Escribir de acuerdo a la organización propia de las reseñas (que se estudiará en el siguiente apartado).
 - Ser capaz de emitir opiniones y juicios de valor basados en el texto fuente.
 - Adecuar el registro escrito al propio del contexto académico

4.1 Qué es una reseña crítica

Es un texto expositivo – argumentativo de semi-divulgación científica que conlleva, por parte del autor, haber entendido perfectamente el producto reseñado (obra literaria, ensayo, investigación científica, etc.), para de esta manera ser capaz de resumir lo esencial de su contenido, pero además, al

⁵⁶ En su obra *Pratiques du français scientifique*, pág. 96.

constar de una parte crítica, es necesario que quien la realiza pueda emitir juicios de valor y opiniones críticas fundamentadas sobre el texto leído. Por lo que en la reseña crítica se debe realizar un resumen del contenido de una obra, de sus ideas principales y los aspectos relevantes, al mismo tiempo que se emite una valoración crítica del mismo. Esta valoración realizada por parte del autor de la reseña corresponde a la posición del mismo, dejando libertad de opinión al lector para que éste se forme la suya propia. Aunque la reseña sea un texto reformulativo, este debe ser por sí mismo un texto autónomo que debe poder ser leído con independencia del texto fuente.

La reseña crítica adopta el grado de especialidad de la revista o medio gráfico en el que se encuentra inserta. De manera que si ésta se incluye en una revista con un alto grado de especialidad, la reseña también debe tenerlo, mientras que si está incluida en un texto de divulgación, el grado de especialización de la reseña será menor, puesto que en ocasiones el receptor no tiene que ser forzosamente un especialista de la materia.

4.2 Estructura de una reseña crítica

¿Cómo conseguir que nuestros estudiantes puedan producir una reseña que responda a la estructura prototípica? Como ya hemos indicado anteriormente, pueden existir diferencias de tipo cultural, por lo que, aunque el alumno conozca lo que es una reseña en su lengua de origen, puede que no la sepa proyectar en español⁵⁷. Así que nuestra función como profesores de lengua consiste en ofrecerles unas herramientas útiles que les ayuden a conseguir sus objetivos. De manera que del mismo modo que los comités organizadores de congresos indican a sus ponentes cuáles son las

⁵⁷ Por lo que es conveniente que los alumnos realicen el análisis contrastivo de reseñas escritas en su lengua materna y las realizadas en español. De esta manera a partir de la confrontación entre ambas, podría realizar una síntesis comparativa de las diferencias y semejanzas.

características del *abstract* o resumen que deben enviar, nosotros también debemos explicar cuál es la estructura de una reseña y acompañar esta explicación con ejemplos de reseñas donde puedan identificar dichos segmentos.

En este apartado se expondrá la organización de una reseña. Su estructura consta de las siguientes partes:

- a) Introducción.
- b) Resumen expositivo del texto reseñado.
- c) Comentario crítico del texto fuente.
- d) Conclusiones.

La importancia de cada una de estas partes es diferente, por lo que en ocasiones puede que encontremos reseñas sin introducción, pero el resto de las partes deben estar presentes.

4.2.1 La introducción

La función principal de este apartado es contextualizar el texto fuente, de manera que se ubique el texto en el contexto más amplio de la disciplina de que trata o bien se pone en relación con otros trabajos del mismo autor, así como se puede indicar la relevancia de la obra para el campo de estudio.

En este segmento se pueden presentar los objetivos del texto fuente.

Por último, el autor suele realizar una primera evaluación del texto reseñado.

4.2.2 El resumen expositivo del texto fuente

Este apartado debe estar presente en toda reseña. Es una reformulación del texto original. El alumno debe ser capaz de resumir parafraseando el texto fuente. Este apartado mantiene una estructura que el alumno debe respetar, ya que, por lo general, esta parte comienza con una descripción de la organización de la obra (señalando partes, capítulos, secciones...); se pasa después a una síntesis de cada uno de ellos.

Para que el alumno sea capaz de realizar esta parte con éxito habrá que entregarle unas nociones sobre los procedimientos de la reformulación:

- Marcadores discursivos: necesarios para la organización de su discurso: *en primer lugar, luego, en el siguiente apartado, finalmente, más tarde, en otros capítulos, a continuación...*
- Citas textuales. Es necesario que el alumno conozca los procedimientos para citar en este tipo de discurso. El medio más habitual en las reseñas es donde el nombre del autor del texto fuente aparece como parte de la oración; no es necesario que aparezca en una nota al pie o entre paréntesis con el año de publicación de la obra, puesto que en la reseña se está haciendo siempre referencia al texto fuente. Este tipo de citas se conocen como *cita integral*⁵⁸.
- Tipología de verbos utilizados en esta parte de la reseña:
 - Verbos que introducen el discurso referido: *decir, expresar, afirmar, sostener, informar, señalar, etc.*

⁵⁸ Algunos ejemplos de esta clase de citas son:

- donde aparece la mención del que escribe como sujeto de la oración: *el profesor Blecua nos invita a introducimos en el análisis...*
- donde la mención a la persona que escribe aparece como complemento de la oración: *...llevado a cabo en la obra de Escandell.*
- por último, donde la mención de quien escribe aparece en construcciones adjuntivas: *En palabras de los investigadores: "..."*

- Verbos que explican la organización del texto: *acotar, anticipar, explicar, relacionar, sintetizar, enumerar, clasificar...*
- Verbos que evalúan el contenido informativo del texto; son comentarios evaluativos: *sugerir, intentar, opinar, expresar, cuestionar...*

4.2.3 Comentario crítico del texto fuente

Este es el apartado donde el autor de la reseña incluye su punto de vista y opinión sobre el tema que versa el texto fuente. En ocasiones este apartado no está claramente diferenciado del resumen expositivo y aparecen mezclados.

En este apartado es donde el autor de la reseña muestra aquellos aspectos en los que el texto alcanza, o no, las expectativas del posible destinatario. Además, frecuentemente, es posible que el autor de la reseña no comparta las opiniones del autor.

En el caso de reseñas insertadas en revistas con un alto grado de especialidad, pueden aparecer contenidos teóricos que el autor de la reseña considera necesarios para la base del comentario crítico.

De igual manera que en el punto anterior, habrá que dotar a nuestro alumnado con herramientas lingüísticas con las que pueda llevar a cabo el comentario crítico:

- Conectores adversativos y distributivos: *sin embargo, no obstante, en cambio, por una parte... por otra, etc.*
- Períodos concesivos: *aunque, si bien, por más que...* o verbos que indiquen argumentación: *objetar, contradecir, etc.*
- Adjetivos calificativos, para poder realizar el aspecto evaluativo: *muy interesante, muy riguroso, meticuloso, notable, trascendental...*

- Uso de atenuadores o mitigadores (*hedging*). Estos mitigadores son el medio por el que los que escriben la reseña pueden presentar su opinión no como un hecho tajante y así afirmar con cautela y modestia sus tesis para someterlas a la aprobación de la comunidad científica

Son muy variados los procedimientos lingüísticos que se pueden recoger como atenuadores: verbos modales (*poder*, principalmente) y adverbios y adjetivos de duda (*posiblemente, probablemente*).

4.2.4 Conclusión

Es otra de las partes que no puede faltar en una reseña. Es en este apartado donde la persona que reseña elabora su síntesis y realiza la evaluación final. Es aquí donde el autor recoge sus críticas al texto fuente y señala los aportes que la obra hace a la disciplina a la que pertenece indicando la adscripción del texto a una clase (manual, recopilación, ensayo, etc.); este último aspecto se puede realizar tanto en la introducción como en la conclusión.

4.3 UNIDAD DIDÁCTICA

A continuación se verá con detalle tal y como se llevaría al aula la serie de actividades programadas para trabajar con nuestros alumnos en clase la reseña.

CÓMO REDACTAR UNA RESEÑA	
FINES ACADÉMICOS	Lingüística o Literatura
TAREA FINAL	Escribir una reseña sobre el capítulo “La distancia social” en ESCANDELL, 2005, <i>La comunicación</i> , Gredos, Madrid, pp. 57-65. (ANEXO A)

NIVEL	B1+
OBJETIVOS	El alumno debe ser capaz al finalizar la tarea de: <ul style="list-style-type: none">- realizar con éxito una tarea académica.- redactar en un español académico y formal, adecuado al contexto específico del aula.- reconocer la forma y las partes de una reseña- adquirir vocabulario específico del área de Letras relacionado con la Lingüística o la Literatura
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none">❖ LINGÜÍSTICOS❖ FUNCIONALES❖ PRAGMÁTICOS
MATERIAL	- RESEÑA sobre <i>Teoría General de la Novela. Semiología de La Regenta</i> de ANTONIO, Valentina, "Una teoría semiótica del texto narrativo" en: http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01476286655936517554480/p0000029.htm (ANEXO B) - "La distancia social" en ESCANDELL, 2005, <i>La comunicación</i> , Gredos, Madrid, pp. 57-65
TIEMPO DURACIÓN	5 sesiones de 55 minutos de duración cada una
TIPO AGRUPACIÓN	En parejas
EVALUACIÓN	No es necesario realizar un proceso de evaluación final o sumativo, aunque sí se debe dar el visto bueno. Los procesos de evaluación los realizará posteriormente el profesor universitario en la clase, quien considerará si está bien planteada la reseña o por el contrario contiene deficiencias. La evaluación dentro del enfoque por tareas es formativa y continua.

Descripción:

El principal objetivo de esta tarea es que los alumnos adquieran las técnicas necesarias para realizar con éxito una reseña en sus estudios universitarios de Filología.

La tarea estará dividida en dos partes diferenciadas: la primera donde el alumno debe decodificar una reseña, señalar sus características y apartados, estudiar su estructura, elementos constitutivos...; y una segunda parte, donde el estudiante debe producir su propia reseña.

Hay que dividir la clase en parejas. Trabajarán juntos en el mismo grupo durante la primera parte de la tarea.

🚩 1ª PARTE

○ 1ª sesión (60 min.)

PASO 1. Se les entrega el texto dividido en partes. Al tratar sobre la Semiología, para contextualizar a los estudiantes se les puede pedir una lluvia de ideas para conocer sus conocimientos previos sobre la Semiótica del Texto literario. Si los alumnos no tienen ningún conocimiento, debe ser el profesor quien les señale los principios básicos sobre Semiótica del Texto.

El estudio consta de dos partes. La primera comprende el análisis de los componentes sintácticos, según el modelo propiano muy asimilado y transformado por la autora, que muestra la trama como un conjunto de personajes realizando determinadas funciones dentro de un espacio y un tiempo internos peculiarmente literarios, siendo función, personaje, espacio y tiempo unidades sintácticas que estructuran el relato. El espacio y sobre todo el tiempo tienen un tratamiento relevante tanto por su función de elementos estructurales como por la aportación semántica que conceden al discurso. Por cierto, que en el análisis del espacio tal vez se eche de menos, en este caso, la profundización de esta categoría fundamental en los términos estructurales de construcción de la estructura novelesca, tal y como la vieron antes entre nosotros Baquero Goyanes o Ricardo Gullón, y como es tendencia muy actualizada en la bibliografía internacional. Pero la autora se ajusta sólo a un convincente entendimiento físico y realista de la denotación espacial en el texto de la novela.

El estudio de los personajes merece especial atención: «El análisis sintáctico de los personajes - dice la autora- tiene que tener en cuenta todas las variables que puede utilizar el autor para comprender la forma en que están contruidos». Continúa aclarando cómo el escritor, de entre estas variables, selecciona aquellas que estén en mayor relación con la funcionalidad y finalidad semántica a que están sometidos. El diseño de los personajes desde perspectivas diferentes, así como los medios que se utilizan para su construcción, son esenciales, destacando como nota común la conciencia irreflexiva con que todos actúan.

Una vez realizada la distribución funcional de las unidades con sus diferentes recursos, el análisis se orienta más subjetivamente hacia la interpretación semántica, que es el objeto de estudio de la segunda parte del libro. Se presenta la obra literaria como abierta en su sentido pero cerrada formalmente, destacando la visión del narrador como elemento fundamental en la comprensión del mensaje literario; las actitudes que adopta, su distanciamiento del texto (aunque siempre dentro de él) constituyen piezas claves en este análisis. Desde el punto de vista de la Semántica, el discurso puede presentarse en forma externa o de habla o en forma interna o de pensamiento. Quisiera insistir en este último tipo por ser una de las partes que, a mi juicio, conduce a uno de los recursos que más sobresale en su tratamiento. Estoy refiriéndome al monólogo interior como técnica que procura el acceso inmediato al pensamiento del personaje (como expresión directa del emisor sin receptor), utilizándose no solamente como expresión psíquica sino como elemento de estructuración de la novela.

Siguiendo una interpretación de *La Regenta* como «ejercicio de libertad», el monólogo aparece como un recurso inevitable que se semiotiza en el relato adquiriendo un enfoque innovador: es una técnica relevante funcionalmente y tiene un gran alcance al admitir consideraciones diversas desde varios ángulos. El difícil deslinde en términos macrotextuales de una novela entre constituyentes sintácticos y semánticos adolece tal vez en este libro de la ausencia de justificación mediante un planteamiento teórico objetivo y suficiente de los principios implícitos de discriminación; sin embargo en la práctica del análisis de *La Regenta* las divisiones y la caracterización individual de las respectivas unidades aparecen, a mi juicio, siempre conscientes y aproblemáticas. Mención muy singular en este

apartado interpretativo del texto, por su capacidad semiótica, merecen los signos de sistemas no lingüísticos (cinésicos, objetuales), que traducen tal vez ya preocupaciones más actuales de la autora encaminadas a una necesaria semiótica del espacio teatral. A destacar también las recurrencias narrativas por su carácter enfático, que permiten colocar en primer plano los hechos más revelantes.

Terminando este apartado, y como elemento englobador de todo el relato, la ironía aparece como recurso unificante que se manifiesta como unidad funcional dentro de la Sintaxis y como un importante eje semántico.

En definitiva, el estudio de los diversos elementos que estructuran un relato, su aplicación en un análisis funcional generalizable a cualquier obra y sus diversas interpretaciones hasta lograr el discurso literario conceden (semiológicamente) un enfoque nuevo a la novela, aportando una visión enriquecedora al lector y haciendo de este estudio una obra de imprescindible lectura. Aunque tal vez el título de la obra como teoría general de la novela puede decepcionar a algunos lectores, que encuentren por el contrario un modelo de análisis personal y muy singularizado por la concentración de su objeto, no cabe duda de que, dentro de esos límites, la obra que comento supone la aportación necesaria de esta autora, dentro de su elogiada actitud de constituir una teoría semiológica de contenidos concretos y bien ejemplificada, con una ilustrativa expansión sobre el conjunto de géneros literarios como modalidades distintas de discurso.

Una teoría semiótica del texto narrativo

Carmen Bobes, *Teoría General de la Novela. Semiología de «La Regenta»*, Madrid, Gredos, 1985.

Valentina de Antonio Domínguez - Universidad Autónoma de Madrid

La aportación más reciente a la teoría semiótica que viene completando Carmen Bobes es un interesante estudio que titula: *Teoría General de la Novela. Semiología de «La Regenta»*, en el que analiza la novela intentando cristalizar significantes de diversos tipos. El objetivo del libro, como señala su autora, consiste en indicar los diversos mecanismos que conducen a la obra y ver cómo se organizan hasta asignarle sentido, insistiendo en las manipulaciones que realiza el autor para conseguir su argumento.

Como en otros libros anteriores, el mérito más evidente de esta nueva obra consiste, a mi modo de ver, en la dosis de sentido común y de prudencia crítica que nunca faltan en la autora. Mediando entre las tensiones actuales sobre el alcance de la crítica literaria, Carmen Bobes propone una vía de equilibrio, señalando que la lectura queda dominada por una exigencia objetiva de adecuación al contenido intencional del texto; pero admitiendo, no obstante, la posibilidad de diferentes lecturas graduadas en niveles distintos de lector. Pero al fin, y culminándolas todas, la lectura técnica, semiológica, que se adecúa al «sentido de la obra», y que no supone en ningún caso su empobrecimiento estético, ya que añade a la lectura directa e ingenua la averiguación técnica de los recursos que han dado lugar al efecto estético.

Partiendo del conocimiento previo que el autor posee de su obra y siendo consciente del final señalado, va elaborando el material del discurso y lo distribuye de acuerdo con ese desenlace elegido.

PASO 2. Se les pide que lean sus textos en el grupo y sean capaces de ordenarlo. En este paso de la actividad se les pide que señalen el vocabulario que desconocen de los textos. Más tarde retomaremos cómo tratarlo.

PASO 3. Una vez que los han ordenado se les pide que titulen las diferentes partes de una reseña:

1. Introducción
2. Resumen expositivo
3. Comentario crítico
4. Conclusión

Deben responder a las siguientes preguntas:

- ¿Aparecen claramente diferenciadas las distintas partes de la reseña?
- ¿Qué elementos encuentras para justificarlo?
- ¿Cómo aparece el comentario crítico?

Se corrigen las respuestas con el grupo y posiblemente dé pie a un cambio de impresiones en la clase.

PASO 4. Tanto este ejercicio como el siguiente servirán para la comprensión global del texto.

Responde a las siguientes preguntas con **V / F**, señalando en el texto la respuesta⁵⁹.

- a) La autora conoce parcialmente la obra de *La Regenta*.
- b) En la primera parte de la obra se lleva a cabo el análisis de los personajes.
- c) Uno de los recursos estilísticos más elaborados en la obra de *La Regenta* son los monólogos.
- d) La obra no puede considerarse como Teoría de la Novela y por lo tanto no aporta nada nuevo a este campo.

⁵⁹ SOLUCIONES: a – F; b – V; c – V; d – F; e – F

e) La lectura semiológica de la novela conlleva una pérdida del elemento estético.

o **2ª Sesión (60 min.)**

PASO 5. Deben emparejar los resúmenes presentados con cada una de las partes de la reseña.

Esta obra supone un nuevo aporte a la semiología intentando establecer las bases para una teoría semiológica bien definida. Contribuye con nuevas interpretaciones al análisis de la obra <i>La Regenta</i> .

Este es uno de los últimos trabajos que se han realizado en el campo de teoría semiótica. La autora analiza los diferentes dispositivos que articulan la obra, prestando especial importancia al autor, y su organización. Analiza las diferentes lecturas posibles, destacando la lectura semiológica. Todo esto está realizado con un rigor crítico destacable.

La obra se divide en dos partes claramente diferenciadas. En la primera parte se profundiza en las unidades sintácticas que constituyen el relato, siguiendo un análisis basado en los modelos de análisis literario de textos de Propp. En la segunda parte, se realiza el comentario semiológico de <i>La Regenta</i> , destacando de forma especial la figura del narrador y el uso de monólogos.
--

PASO 6. Se les pide que reformulen los siguientes apartados. Se les entregan partes de la reformulación para ayudarles a construirla:

- El análisis sintáctico de los personajes –dice la autora– tiene que tener en cuenta todas las variables que puede utilizar el autor para comprender la forma en que están contruidos.

- Según palabras de la autora _____

- Quisiera insistir en este último tipo por ser una de las partes que, a mi juicio, conduce a uno de los recursos que más sobresale en su tratamiento. Estoy refiriéndome al monólogo interior como técnica que procura el acceso inmediato al pensamiento del personaje.

- El monólogo interior _____
-

- Terminando este apartado, y como elemento englobador de todo el relato, la ironía aparece como recurso unificante que se manifiesta como unidad funcional dentro de la Sintaxis y como un importante eje semántico.

- La ironía, presente en toda la obra, es un elemento _____
-
-

PASO 7. Pasamos en este ejercicio a trabajar los conectores discursivos. Sin tener el texto delante, se les pasa una serie de frases donde hemos eliminado los conectores lingüísticos. Deben escoger el adecuado para cada frase de los ejemplos propuestos. Se les avisa que no tienen que utilizar todos.

aunque	sin embargo	por el contrario
no sólo.....sino	además	en definitiva
ya que	no obstante	

- ❖ Me refiero al monólogo interior como técnica que procura el acceso inmediato al pensamiento del personaje, utilizándose _____ como expresión psíquica _____ como elemento estructurador de la novela.
- ❖ _____, el estudio de los elementos que estructuran el relato, su aplicación en un análisis funcional y sus diversas interpretaciones conceden un enfoque nuevo a la novela. _____ quizá por el título de la obra pueda decepcionar a algunos lectores al no corresponderse al cien por cien con la Teoría de la Novela.

- ❖ La lectura técnica no supone en ningún caso su empobrecimiento estético, _____ añade a la lectura directa la averiguación técnica de los recursos que han dado lugar al efecto estético.
- ❖ La lectura queda dominada por una exigencia objetiva de adecuación al contenido intencional del texto; pero admitiendo, _____, la posibilidad de diferentes lecturas graduadas en niveles distintos del lector.

Una vez que se ha corregido la actividad se pide a los estudiantes que completen la tabla general de conectores discursivos⁶⁰.

PASO 8. Se les explica a los estudiantes el uso de atenuadores y el profesor muestra varios ejemplos en la pizarra. Se les pide a los estudiantes que rastreen de nuevo el texto en busca de estos mitigadores. Es una actividad para realizar en casa, que se corregirá en la siguiente sesión.

PASO 9. Se pasa a trabajar el vocabulario del texto. Para la lectura del mismo habrán recurrido con frecuencia al diccionario, con lo que muchos términos ya los conocen. Se les pidió al principio de la tarea que señalasen el vocabulario que desconocían, ahora les pedimos que lo clasifiquen, según su criterio, en la siguiente tabla:

⁶⁰ Los alumnos desde el principio del curso van a trabajar con los conectores discursivos, de modo que deben completar una tabla que les proporcionamos con la tipología de conectores discursivos y tras cada ejercicio realizado con textos, se les pide que la vayan completando. La tabla sería así:

CONECTORES DISCURSIVOS			
ADITIVOS	TEMPORALES	CAUSALES	ADVERSATIVOS

TERMINOLOGÍA ESPECÍFICA	VOCABULARIO GENERAL

Deben comparar con el compañero la tabla y justificar su decisión. Una vez que lo tienen, se les pide que lo hagan en grupos mayores hasta llegar a formar un único grupo, de manera que entonces establezcan una tabla común. Entonces se corregirá comúnmente.

PASO 10. Seguimos trabajando el vocabulario y ahora les presentamos oraciones donde deben seleccionar la palabra que no pertenece al grupo.

- Indicar los diversos **mecanismos / recursos / técnicas / habilidades** que conducen la obra
- Desde **el punto de vista / el enfoque / el estudio / la perspectiva** de la Semántica....
- ... que muestra **la materia / la trama / el argumento / el tejido argumental** como un conjunto de personajes...
- Su aplicación en **un examen / un análisis / una búsqueda / un estudio funcional** generalizable a cualquier obra...

2ª PARTE

En esta parte les vamos a pedir que produzcan una reseña, trabajando con un texto que les entregamos.

○ 3ª sesión (60 min.)

PASO 11. Se les entrega el texto de Escandell con el que van trabajar para producir su propia reseña. Siguen trabajando con las mismas parejas.

A la mitad de los grupos se les entrega la mitad del artículo (desde el punto 4 hasta el 4.2 incluido⁶¹); a la otra mitad de los grupos se les entrega el resto del artículo (desde el punto 4.3 hasta el 4.4 incluido⁶²). En este momento se les entrega el texto sin trabajar, al terminar la sesión el profesor les entregará una copia en limpio trabajada con todo lo que se ha hecho en clase⁶³.

Les pedimos que realicen una lectura comprensiva del texto, trabajando en parejas. En un primer momento deben realizar una lectura rápida para conocer el tema del texto y su estructura, divisiones y subapartados, etc. En este momento les pedimos que no se detengan en el vocabulario que desconocen, sino que lo marquen de un color.

Tras esta primera lectura, es el momento en el que deben buscar en el diccionario las diferentes palabras que desconocen.

PASO 12. Realizan, pues, una segunda lectura mucho más pausada y prestando atención a las palabras claves que aparecen en cada párrafo. Deben

⁶¹ Se corresponde con las páginas 103-108 de la presente Memoria.

⁶² Se corresponde con las páginas 108-111 de la presente Memoria.

⁶³ El profesor debe llevar trabajado el texto a clase así que debe tener preparado el vocabulario que cree que más problemas puede plantear, haber seleccionado las palabras clave, haber realizado un resumen claro, tener preparado un esquema, etc.

encerrar en un cuadro las palabras (o expresiones) claves con un color diferente al del vocabulario. Se les pide que utilicen primeramente un lapicero, para poder borrarlo tras la corrección en caso de que hayan tenido algún fallo.

Una vez que toda la clase ha terminado de realizar esta lectura, se ponen en común las palabras claves de cada parte y el profesor, estima o desestima, las propuestas.

PASO 13. En esta tercera lectura los estudiantes deben realizar el subrayado. Se les pide que utilicen colores diferentes para las ideas principales y las secundarias. En este momento pueden ir realizando también la toma de notas en los márgenes de la fotocopia o en una hoja en blanco. El profesor supervisa esta tarea paseando por los diferentes grupos dando recomendaciones sobre el uso excesivo de subrayado, la organización, etc.

Una vez que han terminado de realizar el subrayado, el profesor les entrega la copia en limpio correspondiente a cada grupo para que comprueben, cotejándola con la suya, si su subrayado es correcto. Esta comprobación se les pide que la realicen en casa.

PASO 14. Se les pide también que preparen en casa un esquema. Se les explica cómo deben realizar dicho esquema, que les servirá de gran ayuda para el siguiente paso.

○ **4ª sesión (60 min.)**

PASO 15. Se comienza corrigiendo los esquemas realizados por los estudiantes y resolviendo las posibles dudas que les haya planteado el trabajo del texto en casa.

PASO 16. Ahora se les pide que realicen un resumen del texto. Los estudiantes deben basarse en su esquema para realizar dicho resumen, puesto que en el esquema ya aparecen las ideas principales con las secundarias, así que lo que

deben realizar es una reformulación de dichas ideas. Para que realicen un buen resumen, les pedimos que tengan en cuenta:

- el uso de los conectores discursivos (los han trabajado en esta tarea)
- el uso de los ejercicios de reformulación (también trabajados en esta tarea).

PASO 17. Se corrigen los resúmenes de los diferentes textos. Según se vayan corrigiendo, los propios alumnos, dependiendo del texto con el que hayan trabajado, darán su opinión sobre el resumen.

En este punto cambiarán de pareja, disolviendo los grupos con los que han trabajado hasta el momento, para emparejarse en grupos donde uno de ellos haya trabajado la primera mitad del texto y el otro estudiante la otra mitad. Deben poner en común sus trabajos y así ambos tendrán una visión global del texto.

Se les explica que con el trabajo realizado hasta el momento ya tienen una de las partes de la reseña casi realizada.

○ **5ª sesión (60 min.)**

PASO 18. Pasamos a trabajar en esta última sesión de preparación, la introducción y la conclusión.

Les presentamos una serie de frases, los estudiantes deben seleccionar aquellas que creen que son útiles para la introducción y desestimar aquellas que no consideran oportunas. Deben discutirlo con su pareja⁶⁴:

- a. Escandell, M^a Victoria, “La distancia social” en Escandell, M^a Victoria (2005), *La comunicación*, Madrid, Gredos, pp. 57-65.

⁶⁴ SOLUCIONES: a, c, d y f

- b. A lo largo del capítulo la autora nos presenta en una primera parte las dimensiones de la distancia social (familiaridad y jerarquía) y en una segunda, sus múltiples relaciones y la influencia que esto tiene en la comunicación.
- c. Este capítulo forma parte de una obra más extensa de la autora donde estudia todos los elementos que intervienen en el proceso de la comunicación.
- d. La autora presenta cómo los factores que intervienen en la distancia social condicionan de manera muy marcada aspectos del uso de la lengua.
- e. Escandell presta una especial importancia al carácter cultural, ya que éste determina muchos aspectos de la lengua al referirnos a la distancia social.
- f. Escandell se detiene a caracterizar pormenorizadamente las dimensiones de la distancia social, ofreciendo gráficos muy explicativos de las múltiples posibilidades que se pueden encontrar.

PASO 19. Tras haber trabajado con su pareja, se ponen en común los resultados de los estudiantes y se discuten con el gran grupo. Una vez que ha quedado claro cuáles son las frases verdaderas, tienen un esbozo para poder realizar su propia introducción.

PASO 20. Les pedimos que escriban la introducción, basándose en el ejercicio anterior y en la lectura que han realizado. De este modo ya tienen la primera parte escrita.

PASO 21. En este punto, con la Introducción redactada, se les pide que retomen el resumen que habían realizado del capítulo y que continúen trabajándolo, para escribir en el tiempo restante de clase la reseña. Se les indica que pueden separar la parte del resumen del comentario, o bien a lo largo del resumen ir incluyendo la crítica, como con la reseña que habían trabajado en las primeras sesiones.

PASO 22. Una vez que esté redactada, el profesor deberá corregirla, tan sólo dando indicaciones sobre estas correcciones, para que la pareja vuelva a trabajar el texto, quedando la versión definitiva.

ANEXO A)

CAPÍTULO 4

LA DISTANCIA SOCIAL

No siempre nos expresamos igual, sino que somos capaces de adaptarnos a las circunstancias. Todos entendemos intuitivamente la idea de “adaptarse a las circunstancias”; pero si queremos reflexionar de un modo más sistemático al respecto, tendremos que utilizar nociones más precisas. En el modelo de la comunicación que hemos propuesto, han aparecido varios conceptos que nos permiten establecer distinciones algo más nítidas, que harán posible, a su vez, identificar diferentes factores. Uno de estos factores es el que hemos denominado ‘distancia social’. En este capítulo trataremos, pues, de otra de las categorías de representaciones que determinan de manera más decisiva la adecuación del uso.

4.1. LA RELACIÓN ENTRE LOS INTERLOCUTORES COMO ‘DISTANCIA SOCIAL’

La ‘distancia social’ es la relación que existe entre el emisor y el destinatario, tal y como la definen las propiedades de los individuos, tanto las físicas o intrínsecas (edad, sexo, etc.) como las sociales (poder relativo, autoridad...). Es una medida de la relación entre dos interlocutores que tiene componentes objetivos y subjetivos, individuales y sociales. Cuando lo que pretendemos es establecer generalizaciones sobre el modo en que determina la adecuación de las elecciones lingüísticas, deberemos colocar el énfasis en la vertiente social y común. Como se ha señalado, la distancia social interviene en la comunicación como parte integrante de un conjunto de representaciones ampliamente compartido por los miembros de una determinada cultura. Nuestras elecciones están,

pues, condicionadas por la manera en que percibimos –en que hemos aprendido a percibir– la relación con los demás.

La relatividad cultural de este parámetro se hace especialmente visible cuando se aprende una lengua extranjera: no sólo son diferentes la gramática y el léxico; también lo son, y muy especialmente, los criterios con los que se decide, por ejemplo, qué forma de tratamiento emplear: en dos lenguas y dos culturas tan cercanas a la nuestra como la francesa y la italiana, el uso de las formas de familiaridad y de respeto está regido por principios muy diferentes de los que operan entre nosotros.

4.2. DIMENSIONES DE LA DISTANCIA SOCIAL

La distancia social no es una medida simple, sino que ella misma está compuesta por dos dimensiones diferentes: una relativa al grado de conocimiento previo entre los hablantes, y otra relativa a su posición dentro de la escala social. Podemos representar estas dos dimensiones en dos ejes de coordenadas, que denominaremos ‘eje de familiaridad’ y ‘eje de jerarquía’.

4.2.1. EL EJE DE JERARQUÍA

Es el eje vertical, y refleja la posición relativa de los interlocutores dentro de la escala social. La base de esta dimensión está en el poder relativo de un participante con respecto al otro. Aunque algunas sociedades son más flexibles que otras, todas muestran una organización estratificada de sus miembros, de acuerdo con conjuntos de valores que varían de cultura a cultura. Con respecto a este eje, las relaciones pueden ser simétricas (las que se dan entre participantes que ocupan el mismo lugar en la escala) y asimétricas (las existentes entre individuos que ocupan posiciones diferentes con respecto al eje vertical).

La jerarquía se evalúa, a su vez, con respecto a dos parámetros: las características inherentes y los roles sociales.

- ‘Características inherentes’ (o ‘físicas’): Son propiedades objetiva y directamente perceptibles, como la edad o el sexo. La mayor parte de las culturas establecen escalas sociales en las que las personas de mayor edad ocupan posiciones más altas que las más jóvenes, y, en las culturas más tradicionales, típicamente los hombres ocupan posiciones jerárquicas superiores a las de las mujeres; de igual modo, hay socieda-

des que establecen diferencias en función de la raza, la casta o el clan de los individuos. Aunque actualmente muchas de estas asimetrías tienden a desdibujarse, siguen persistiendo a veces en los usos lingüísticos. Existen también, por supuesto, relaciones simétricas, como las que se dan entre coetáneos, personas del mismo sexo o pertenecientes a la misma clase.

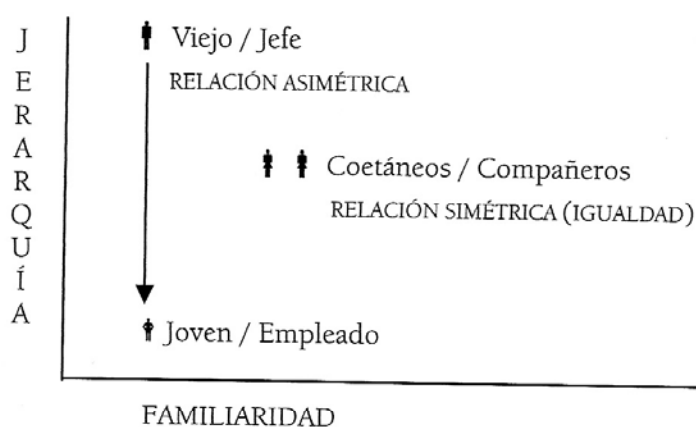
En español, la elección entre las formas de tratamiento de familiaridad o de respeto constituye el reflejo prototípico de la diferencia jerárquica; pero hay también otras manifestaciones, que tienen que ver con la elección del léxico. Por ejemplo, a un niño se le puede preguntar por sus *hermanitos* —con ese uso del diminutivo que se suele llamar afectivo—; y cuando se le habla de *papá* o de *mamá*, se está haciendo referencia a los progenitores del niño, y no a los del hablante: ninguna de estas posibilidades parece disponible al dirigirse a un adulto (al menos no en España). De modo semejante, la elección de los apelativos *Señora* o *Señorita* (siendo ambas formas de respeto) está motivada fundamentalmente (aunque no exclusivamente, como veremos a continuación) por la edad de la persona a la que se dirige —lo cual, por cierto, no deja de constituir una seria fuente de conflictos—.

- ‘Roles sociales’: Son funciones atribuidas por la sociedad a los individuos en relación con el papel que desempeña cada uno dentro del grupo. En esta dimensión se colocan las relaciones que dependen del poder o de la autoridad, como el hecho de ser jefe o empleado, médico o paciente, camarero o cliente, policía o ciudadano de a pie... También hay relaciones simétricas, como las existentes entre compañeros de estudio o de trabajo. No representan, pues, rasgos inherentes de cada persona, de modo que la mayor parte de las veces no se corresponden con propiedades perceptibles; su naturaleza explica que varíen con la situación (cf. §§ 3.1-3.2): por ejemplo, quien en una situación es jefe con respecto a sus empleados, puede ser paciente con respecto a un médico, o ciudadano común con respecto a un representante de la ley.

Por ejemplo, durante las sesiones parlamentarias, los diputados se dirigen unos a otros utilizando el apelativo *Señoría* y la forma de tratamiento de respeto *usted*, formas que constituyen la manifestación lingüística del reconocimiento de su rol social; pero cuando se encuentran en los pasillos, o fuera de la Cámara, utilizan las formas que correspondan en virtud de sus características personales (y del grado de conocimiento previo; cf. § 4.2.2). En la elección entre los apelativos *Señora* y *Señorita*, que comentábamos en el punto anterior, intervenía también tradicionalmente el estado civil de la persona a la que se dirige. Ahora bien, el hecho de que estar casada sea un elemento socialmente relevante en el caso de las mujeres, pero no en el de los hombres —no hay distinción seme-

jante para referirse a los hombres en función de su estado civil—, hace que esta práctica se sienta hoy como discriminatoria y tienda a ser rechazada a favor del uso generalizado de *Señora* como forma de respeto. Algo semejante ocurre en inglés, con las versiones escritas correspondientes: tradicionalmente se distinguía entre *Mrs* (*Mistress*, ‘señora’), y *Miss* (‘señorita’); actualmente ambas se han fundido en la forma única *Ms*.

Los roles sociales suponen, por tanto, un nivel de representación intermedio entre los factores puramente individuales y los situacionales, tal y como vimos a propósito de los guiones (cf. § 3.1.1):



Además de tener repercusiones en las elecciones lingüísticas, los roles sociales crean expectativas con respecto a los derechos y obligaciones de los participantes dentro de los diferentes guiones en los que se incluyen. Estas expectativas son también representaciones que determinan la manera en que se producen y se interpretan los enunciados lingüísticos, y configuran, por tanto, otros aspectos de la situación que hay que tener en cuenta a la hora de caracterizar la adecuación comunicativa.

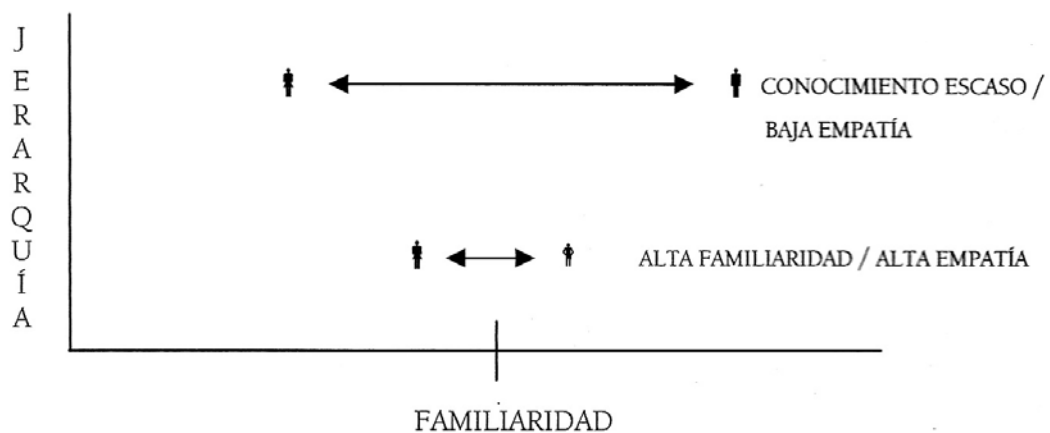
4.2.2. EL EJE DE FAMILIARIDAD

Es el eje horizontal y permite representar la posición relativa de los interlocutores en lo que respecta a dos dimensiones independientes de la jerarquía:

- El grado de conocimiento previo: Dos personas que se conocen mucho o desde hace mucho tiempo tienen una relación más familiar que dos desconocidos.
- El grado de empatía: Dos personas que, por diferentes motivos, simpatizan tienen también una relación más cercana que dos que no lo

hacen, con independencia de otros factores, como el grado de conocimiento previo.

Por su propia naturaleza, la relación suele ser siempre simétrica: tanto si la distancia depende del conocimiento previo como de la empatía, lo normal es que la relación se perciba de modo análogo por las dos partes. Esta dimensión de la distancia se representa sobre el eje horizontal a partir de su centro:



Cuanta más familiaridad haya entre dos interlocutores, más cercanos estarán los puntos que los representan en la dimensión horizontal; y cuanto más cercanos estén dos participantes entre sí, mayor será la confianza entre ellos.

Esto se traduce, en principio, en una preferencia por las formas de tratamiento de familiaridad, por la posibilidad de abordar asuntos y temas personales, por el mayor grado de emotividad que puede usarse en la interacción... Por ejemplo, el uso de “tacos” es más frecuente en las situaciones de mayor familiaridad; también los chistes aparecen con mucha más libertad entre interlocutores con un alto grado de conocimiento previo. Cuanto más alejados están dos interlocutores, en cambio, más distancia lingüística hay entre ellos: se prefieren las formas de tratamiento de deferencia y la interacción no suele tocar temas privados.

4.2.3. LA COMBINACIÓN DE LAS DOS DIMENSIONES

La combinación de los dos ejes permite, pues, situar a los participantes como diferentes puntos en un plano, según los lugares relativos que ocupen con arreglo a las dos dimensiones que hemos comentado. Dos puntos muy alejados tanto en el eje de jerarquía como en el eje de fami-

liaridad indican una interacción con mucha distancia; dos puntos muy próximos, en cambio, sugieren una interacción cercana.

4.3. DISTANCIA SOCIAL Y DISTANCIA LINGÜÍSTICA

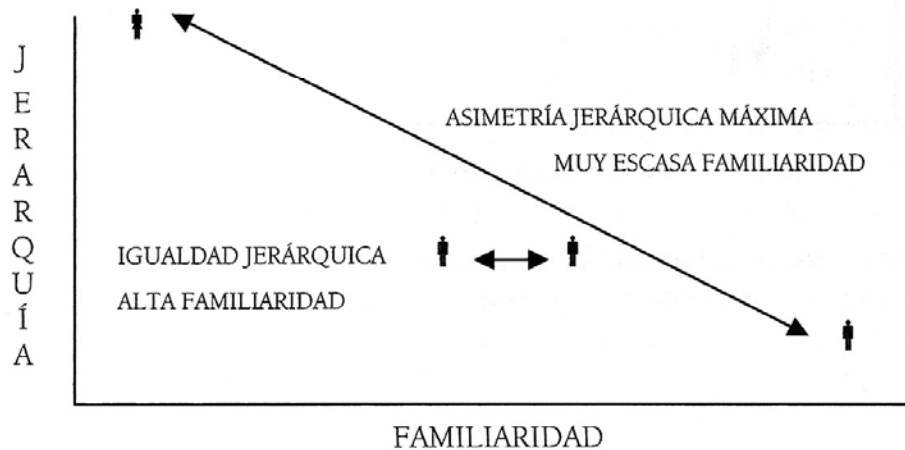
Si la distancia social interesa a los lingüistas es precisamente porque condiciona muchos aspectos del uso de la lengua. Efectivamente, la distancia social determina la distancia lingüística que se establece entre los interlocutores: cuanto mayor es la distancia social, mayor es también la distancia lingüística que se espera ver reflejada, y que se manifiesta, fundamentalmente, en la elección de fórmulas de tratamiento, en la elección de un léxico más formal, y también, en menor medida, en la pronunciación y en la construcción sintáctica.

El aspecto más llamativo, sin duda, es el relativo a las formas de tratamiento. En español contamos con una forma de tratamiento de familiaridad (*tú* o *vos* en algunos dialectos) y otra de respeto (*usted*); esta situación se reproduce, por ejemplo, en francés y en italiano. El hecho de que la concordancia de la forma de respeto sea de 3ª persona constituye una manifestación evidente de la expresión de distancia. De los idiomas que, como el inglés, no disponen más que de una forma pronominal de 2ª persona se ha dicho en ocasiones que resultan más igualitarios y democráticos; hay que tener en cuenta, sin embargo, que estas lenguas recurren a otros procedimientos –típicamente, la forma de los apelativos, con el contraste entre usar el nombre de pila (*John*) o el apellido (*Mr Campbell*)– para reflejar la distancia social. En otras lenguas, como el japonés, con sistemas sociales fuertemente estructurados, las distinciones lingüísticas ligadas a la distancia social son mucho más complejas y afectan más ampliamente al léxico.

En buena parte de las culturas se produce una traslación más o menos metafórica entre los dos ejes, de tal manera que el eje de jerarquía se utiliza como modelo para el eje de familiaridad, como si plegáramos el esquema por su diagonal y proyectáramos el eje vertical sobre el horizontal. Esto quiere decir que las formas de tratamiento que se utilizan para marcar distancia entre desconocidos son las mismas que se emplean para marcar que el interlocutor es jerárquicamente superior.

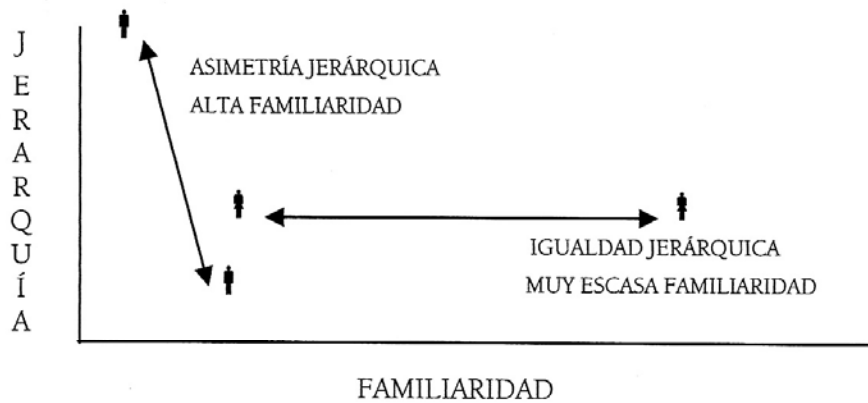
La asimetría se manifiesta también en la necesidad de reflejar la distancia lingüística: la deferencia se expresa necesariamente por parte del jerárquicamente inferior, que debe usar siempre formas de respeto; el superior, en cambio, utilizará las formas de respeto o las de familiaridad en función de otros parámetros situacionales.

El siguiente esquema muestra dos casos extremos –pero no por ello poco frecuentes–: aquel en el que tanto la distancia vertical como la horizontal son máximas (interlocutores con asimetrías en el eje de la jerarquía y con nula familiaridad); y aquel en que hay una distancia mínima (simetría en el eje vertical y cercanía en el horizontal).



El hecho de que la distancia sea análoga en las dos dimensiones hace que estos casos sean los menos problemáticos: cuando hay mucha separación, se recurre a las formas lingüísticas que reflejan más distancia; cuando hay poca, se usan formas familiares.

Las cosas se vuelven más complejas cuando la distancia en los dos ejes no es equiparable, es decir, cuando hay mucha distancia en el eje vertical pero muy poca en el horizontal; o viceversa, cuando hay poca diferencia jerárquica pero escaso conocimiento previo. En estos casos se produce un conflicto entre las tendencias asociadas a cada uno de los ejes. Como ejemplo de la primera situación podemos considerar el caso de un jefe y un empleado que llevan muchos años trabajando juntos: quizá mantienen la diferencia jerárquica en el tratamiento (el jefe llama por el nombre de pila al empleado, y puede utilizar tanto la forma de familiaridad como la de respeto; el empleado trata al jefe con formas de respeto), pero los temas que pueden abordar son personales (interesarse por la familia, por sus actividades...); o quizá el conocimiento de años ha pesado más que la jerarquía, y su relación sigue las pautas que marca la familiaridad (ambos se tutean). En la segunda situación están, por ejemplo, dos nuevos compañeros de trabajo de igual rango: en este caso, puede predominar la cercanía jerárquica o la falta de familiaridad.



Ante el conflicto de tendencias, los hablantes recurren a diferentes estrategias: muchos se esfuerzan conscientemente por evitar el uso directo de fórmulas de tratamiento (que harían inmediatamente manifiesta una elección concreta sobre la distancia social) y recurren a expresiones impersonales, que resultan menos comprometedoras; otros adoptan soluciones de compromiso, en las que se integran formas híbridas.

Conviene destacar el carácter cultural, y no lingüístico, de las representaciones sobre la distancia social. No es difícil comprobar que diferentes variedades geográficas de una misma lengua manifiestan tendencias distintas: por ejemplo, en la situación de igualdad jerárquica y poca familiaridad, es muy probable que los hablantes peninsulares prefirieran la forma de tratamiento de familiaridad, mientras que los de muchos países de América del Sur se decantarían por la de respeto. Se dan también cambios históricos en la manera de concebir las relaciones: hasta hace no demasiado tiempo, en muchas zonas los hijos utilizaban la forma de tratamiento de respeto para dirigirse a sus padres; el cambio que se ha producido no afecta a las formas lingüísticas, sino a la manera de asociarlas a las correspondientes relaciones sociales.

La relación entre las posiciones sociales y sus manifestaciones lingüísticas es tan estrecha que la historia nos ofrece varios ejemplos de intentos de borrar algunas diferencias sociales a base de eliminar sus expresiones lingüísticas. Pero no hace falta remontarse a tiempos lejanos para encontrar estos casos: lo que hoy se conoce como "lenguaje políticamente correcto" representa un movimiento por acabar con diferencias sociales injustas o abusivas. El intento es interesante; pero no debe hacernos olvidar que son las representaciones sociales subyacentes las que deben cambiar, y no sólo las manifestaciones superficiales.

4.4. CONCLUSIÓN

Las relaciones entre la distancia social y su expresión lingüística son, como acabamos de ver, algo más complejas de lo que cabría pensar a primera vista. No puede hablarse de una concordancia mecánica entre las propiedades físicas y objetivas de los hablantes, de un lado, y la distancia que se expresa lingüísticamente, del otro: entre ellas media siempre un conjunto de representaciones culturalmente determinado y ampliamente distribuido entre los miembros de una comunidad, que modela la forma en que se concibe al otro y el lugar que ocupa dentro de la escala social. Sólo a partir de esta idea es posible explicar toda la variedad de usos y situaciones que hemos comentado.

EJERCICIOS

1. Explique la relación entre un almirante y un marinero sirviéndose de los dos ejes de la distancia social. ¿De qué modo la lengua refleja esta distancia? Puede aprovechar este ejercicio para repasar las formas de tratamiento en el ejército.

2. En 4.3 se trata la relación existente entre la distancia social y lingüística, ¿se dan otros reflejos indiciales de la primera? Pista: piense en el valor comunicativo del espacio entre los interlocutores (proxémica) y en las cartas (los márgenes).

3. Para el éxito de una comunicación, es fundamental acertar en el tratamiento del interlocutor (ver §§ 4.1 y 4.3). En este pasaje de *Don Quijote*, tal acierto no sucede y surge el conflicto. De lo que se trata es de explicar las causas de tal fracaso:

Llegó el cuadrillero, y como los halló hablando en tan sosegada conversación, quedó suspenso. Bien es verdad que aún don Quijote se estaba boca arriba, sin poderse menear, de puro molido y emplastado. Llegóse a él el cuadrillero y dijole:

—Pues, ¿cómo va, buen hombre?

—Hablara yo más criado —respondió don Quijote—, si fuera vos. ¿Úsase en esta tierra hablar desafortunado a los caballeros andantes, majadero?

—El cuadrillero que se vio tratar tan mal de un hombre de tan mal parecer, no lo pudo sufrir, y, alzando el candil con todo su aceite, dio a don Quijote con él en la cabeza, de suerte que le dejó muy bien descalabrado.

(*Don Quijote de la Mancha*, Parte 1ª, capítulo XVII)

4. ¿Por qué a algunas personas a veces les molesta que les llamen por el apellido, y les gusta más ser llamadas por el nombre?

ANEXO B)

Una teoría semiótica del texto narrativo

Carmen Bobes, *Teoría General de la Novela. Semiología de «La Regenta»*, Madrid, Gredos, 1985.

Valentina de Antonio Domínguez

Universidad Autónoma de Madrid

La aportación más reciente a la teoría semiótica que viene completando Carmen Bobes es un interesante estudio que titula: *Teoría General de la Novela. Semiología de «La Regenta»*, en el que analiza la novela intentando cristalizar significantes de diversos tipos. El objetivo del libro, como señala su autora, consiste en indicar los diversos mecanismos que conducen a la obra y ver cómo se organizan hasta asignarle sentido, insistiendo en las manipulaciones que realiza el autor para conseguir su argumento.

Como en otros libros anteriores, el mérito más evidente de esta nueva obra consiste, a mi modo de ver, en la dosis de sentido común y de prudencia crítica que nunca faltan en la autora. Mediando entre las tensiones actuales sobre el alcance de la crítica literaria, Carmen Bobes propone una vía de equilibrio, señalando que la lectura queda dominada por una exigencia objetiva de adecuación al contenido intencional del texto; pero admitiendo, no obstante, la posibilidad de diferentes lecturas graduadas en niveles distintos de lector. Pero al fin, y culminándolas todas, la lectura técnica, semiológica, que se adecúa al «sentido de la obra», y que no supone en ningún caso su empobrecimiento estético, ya que añade a la lectura directa e ingenua la averiguación técnica de los recursos que han dado lugar al efecto estético.

Partiendo del conocimiento previo que el autor posee de su obra y siendo consciente del final señalado, va elaborando el material del discurso y lo distribuye de acuerdo con ese desenlace elegido.

El estudio consta de dos partes. La primera comprende el análisis de los componentes sintácticos, según el modelo proppiano muy asimilado y transformado por la autora, que muestra la trama como un conjunto de personajes realizando determinadas funciones dentro de un espacio y un tiempo internos peculiarmente literarios, siendo función, personaje, espacio y tiempo unidades sintácticas que estructuran el relato. El espacio y sobre todo el tiempo tienen un tratamiento relevante tanto por su función de elementos estructurales como por la aportación semántica que conceden al discurso. Por cierto, que en el análisis del espacio tal vez se eche de menos, en este caso, la profundización de esta categoría fundamental en los términos estructurales de construcción de la estructura novelesca, tal y como la vieron antes entre nosotros Baquero Goyanes o Ricardo Gullón, y como es tendencia muy actualizada en la bibliografía internacional. Pero la autora se ajusta sólo a un convincente entendimiento físico y realista de la denotación espacial en el texto de la novela.

El estudio de los personajes merece especial atención: «El análisis sintáctico de los personajes -dice la autora- tiene que tener en cuenta todas las variables que puede utilizar el autor para comprender la forma en que están contruidos». Continúa aclarando cómo el escritor, de entre estas variables, selecciona aquellas que estén en mayor relación con la funcionalidad y finalidad semántica a que están sometidos. El diseño de los personajes desde perspectivas diferentes, así como los medios que se utilizan para su construcción, son esenciales, destacando como nota común la conciencia irreflexiva con que todos actúan.

Una vez realizada la distribución funcional de las unidades con sus diferentes recursos, el análisis se orienta más subjetivamente hacia la interpretación semántica, que es el objeto de estudio de la segunda parte del libro. Se presenta la obra literaria como abierta en su sentido pero cerrada formalmente, destacando la visión del narrador como elemento fundamental en la comprensión del mensaje literario; las actitudes que adopta, su distanciamiento del texto (aunque siempre dentro de él) constituyen piezas claves en este análisis. Desde el punto de vista de la Semántica, el discurso puede presentarse en forma externa o de habla o en forma interna o de pensamiento. Quisiera insistir en este último tipo por ser una de las partes que, a mi juicio, conduce a uno de los recursos que más sobresale en su tratamiento. Estoy refiriéndome al monólogo interior como técnica que procura el acceso inmediato al pensamiento del personaje (como expresión directa del emisor sin receptor), utilizándose no solamente como expresión psíquica sino como elemento de estructuración de la novela.

Siguiendo una interpretación de *La Regenta* como «ejercicio de libertad», el monólogo aparece como un recurso inevitable que se semiotiza en el relato adquiriendo un enfoque innovador: es una técnica relevante funcionalmente y tiene un gran alcance al admitir consideraciones diversas desde varios ángulos. El difícil deslinde en términos macrotextuales de una novela entre constituyentes sintácticos y semánticos adolece tal vez en este libro de la ausencia de justificación mediante un planteamiento teórico objetivo y suficiente de los principios implícitos de discriminación; sin embargo en la práctica del análisis de *La Regenta* las divisiones y la caracterización individual de las respectivas unidades aparecen, a mi juicio, siempre conscientes y aproblemáticas. Mención muy singular en este apartado interpretativo del texto, por su capacidad semiótica, merecen los signos de sistemas no lingüísticos (cinésicos, objetuales), que traducen tal vez ya preocupaciones más actuales de la autora encaminadas a una necesaria semiótica del espacio teatral. A destacar también las recurrencias narrativas por su carácter enfático, que permiten colocar en primer plano los hechos más revelantes.

Terminando este apartado, y como elemento englobador de todo el relato, la ironía aparece como recurso unificante que se manifiesta como unidad funcional dentro de la Sintaxis y como un importante eje semántico.

En definitiva, el estudio de los diversos elementos que estructuran un relato, su aplicación en un análisis funcional generalizable a cualquier obra y sus diversas interpretaciones hasta lograr el discurso literario conceden (semiológicamente) un enfoque nuevo a la novela, aportando una visión enriquecedora al lector y haciendo de

este estudio una obra de imprescindible lectura. Aunque tal vez el título de la obra como teoría general de la novela puede decepcionar a algunos lectores, que encuentren por el contrario un modelo de análisis personal y muy singularizado por la concentración de su objeto, no cabe duda de que, dentro de esos límites, la obra que comento supone la aportación necesaria de esta autora, dentro de su elogiada actitud de constituir una teoría semiológica de contenidos concretos y bien ejemplificada, con una ilustrativa expansión sobre el conjunto de géneros literarios como modalidades distintas de discurso.

V

BIBLIOGRAFÍA

- AERTSELAER, Joanne Neff van, 1995, “Text processin: recognizing content, purpose and context” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (III). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 39-51.
- ALCALDE ONRUBIA, M^a Paz, 2002, “Didáctica del francés específico en las Ciencias Políticas y Sociales” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (VII). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 155-161.
- ALEJO, Rafael, MCGINITY, Margaret y EDWARDS, Patricia, 1995, “El artículo de investigación sobre lenguas para Fines Específicos en España” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (III). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 399-407.

- ALEJOS JUEZ, M^a Teresa, 1995, “Estrategia didáctica para fomentar la participación del alumno en un curso de IFE de comprensión lectora” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (III). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 203-206.
- ALEJOS JUEZ, M^a Teresa, 1995, “Técnicas para mejorar la comprensión lectora” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (IV). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 165-171.
- ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro, 1995, “Los textos y sus resúmenes” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (IV). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 491-496.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, Juan A., 1992, “La enseñanza de la pronunciación en ESP” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (I). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 162-172.
- ARGÜELLES ÁLVAREZ, Irina, 2002, “Evaluación y calificación de resúmenes de textos expositivos en el aula de IFE” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (VII). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 199-205.
- BUENO LAJUSTICIA, M^a Rosario, 2003, *Lenguas para Fines Específicos en España a través de sus publicaciones (1985-2002)*, Madrid, Proyectos Córdon.
- CABRÉ, M^a Teresa, 1993, *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*, Barcelona, Antártida/Empuries.
- CANTERA ORTIZ DE URBINA, Jesús, 1995, “El profesor de un idioma extranjero ante el reto de las lenguas específicas” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (IV). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 3-9.

- CAÑERO, Julio y TEJEDOR, Cristina, 1995, “La comprensión léxica de textos específicos: problemas en el inglés académico” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (IV). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 507-513.
- CARLOS PALMER, Juan, 1995, “Existe el *Business English*” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (III). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 461-465.
- CARRERO, Víctor y SÁNCHEZ, Asunción, 1992, “¿Necesitan la traducción nuestros alumnos y colegas de ESP?” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (II). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 73-79.
- CASTELLANOS, Isidoro, 1996, “Análisis de necesidades y establecimientos de objetivos” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (V). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 341-347.
- CASTELLOTE HERRERO, Eulalia, 1992, “Lengua y trabajo: Jergas de oficios” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (II). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 77-85.
- CASTILLO, M^a José del, 2002, “Recursos lúdicos para el aprendizaje del vocabulario con Fines Específicos” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (VII). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 457-463.
- CONSEJO DE EUROPA (Eds.), 2002, *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Instituto Cervantes/MECD/Anaya.
- CRESPO JIMÉNEZ, Rosalía y MARTÍNEZ VELA, Ana, 1995, “¿Podrían hacer los alumnos una auto-selección del vocabulario técnico-específico que necesitan

- aprender? Criterios para la elaboración de dicha selección” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (IV). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 427-432.
- CUADRADO ESCLAPEZ, Georgina, GOZALO SÁINZ, M^a Jesús y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M^a Trinidad, 2002, “Frankenstein: un recurso didáctico en el aula de IFE” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (VII). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 115-121.
 - DUEÑAS VINUESA, María, 2003, “Propuesta para el diseño de un curso de inglés para fines académicos en el área de Humanidades” en DURÁN ESCRIBANO, Pilar, AGUADO DE CEA, Guadalupe, ÁLVAREZ DE MON Y REGO, Inmaculada y GARCÍA FERNÁNDEZ, Marinela (Eds.), *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento / Languages for specific purposes and the knowledge society*, Madrid, Rugarte, pp. 555-564.
 - DUQUE GARCÍA, M^a del Mar, 1992, “La elaboración de material didáctico sobre escritura académica en IFE” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (II). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 261-265.
 - DURÁN ESCRIBANO, Pilar, 1996, “La composición escrita como prueba de evaluación en las asignaturas de IFA” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (V). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 363-369.
 - EURIN, Simone y HENAO, Martine, 1992, *Pratiques du français scientifique l'enseignement du français à des fins communication scientifique*, Vanves, Hachette.
 - GARCÍA SÁNCHEZ, M^a Elena y VICENTE PÉREZ, M^a Jesús, 2003, “Developments in syllabus and course design for ESP” en DURÁN ESCRIBANO, Pilar, AGUADO DE CEA, Guadalupe, ÁLVAREZ DE MON Y

- REGO, Inmaculada y GARCÍA FERNÁNDEZ, Marinela (Eds.), *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento / Languages for specific purposes and the knowledge society*, Madrid, Rugarte, pp. 565-572.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa (Coord.), 2001, *La enseñanza / aprendizaje del español con Fines Específicos*, Madrid, Edinumen.
 - GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Trinidad y GOZALO SÁINZ, M^a Jesús, 1995, “De la comprensión lectora a la presentación oral en un contexto técnico” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (IV). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 439-442.
 - HALLBACH, Ana, 2002, “Who teaches teacher’s language?” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (VII). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 321-325.
 - HOEY, Michael, 2006, “Clumsy English”, *The European English Messenger*, XV/2, pp. 48-57.
 - HYLAND, Ken, 2006, “The ‘Other’ English: Thoughts on EAP and Academia Writing”, *The European English Messenger*, XV/2, pp. 34-38.
 - IRAZAZÁBAL NERPELL, Amelia, 1996, “El Español como lengua para Fines Específicos” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (V). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 3-9.
 - LACÁMARA RUBERTE, Pedro, 1995, “La enseñanza del francés como idioma para Fines Específicos e integración en el diseño curricular de la lengua extranjera a nivel universitario y secundario” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (IV). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 51-58.
 - LEÓN SENDRA, Antonio, 1995, “ESP y la Enseñanza de la literatura inglesa” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.),

- Lenguas para fines específicos (III). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 419-429.
- LERAT, Pierre, 1995, *Las lenguas especializadas*, Barcelona, Ariel.
 - LUTTIKHUIZEN, Frances, 2002, “Some pre-reading and post-reading activities for the ESAP classroom” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (VII). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 397-398.
 - McERLAIN, Tricia, 1996, “The nature of listening: the need for listening in English for academia Puposes” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (V). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 457-460.
 - MURILLO ORNAT, Silvia, 2003, “Some reflections on the teaching of discourse markers in technical English” en DURÁN ESCRIBANO, Pilar, AGUADO DE CEA, Guadalupe, ÁLVAREZ DE MON Y REGO, Inmaculada y GARCÍA FERNÁNDEZ, Marinela (Eds.), *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento / Languages for specific purposes and the knowledge society*, Madrid, Rugarte, pp. 81-87.
 - PALMER SILVEIRA, Juan Carlos, 2003, “Have you all got the Handouts? – Using Questions in University Lectures” en DURÁN ESCRIBANO, Pilar, AGUADO DE CEA, Guadalupe, ÁLVAREZ DE MON Y REGO, Inmaculada y GARCÍA FERNÁNDEZ, Marinela (Eds.), *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento / Languages for specific purposes and the knowledge society*, Madrid, Rugarte, pp. 109-115.
 - PÁRAMO, Felix, 1996, “Elaboración y resolución de una unidad didáctica para Fines Específicos” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (V). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 211-218
 - PÉREZ GONZÁLEZ, Lourdes, 1995, “Quién y qué especifica los fines de cómo optimizar resultados mediante la interdisciplinaridad y la negociación” en

- BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (III). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 331-338.
- PÉREZ RUIZ, Leonor, 2003, “Teaching ESL students to prepare a résumé” en DURÁN ESCRIBANO, Pilar, AGUADO DE CEA, Guadalupe, ÁLVAREZ DE MON Y REGO, Inmaculada y GARCÍA FERNÁNDEZ, Marinela (Eds.), *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento / Languages for specific purposes and the knowledge society*, Madrid, Rugarte, pp. 697-705.
 - PIERCE McMAHON, Jean A., 1995, “Do you know what your students do when they read scientific and technical texts? Some preliminary results” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (IV). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 263-269.
 - REGIDOR FERNÁNDEZ, Consuelo, 1995, “El texto científico-técnico: su superestructura y características textuales” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (III). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 151-156.
 - RISING, Beverly y ROBISON, Alexandra, 2002, “English for Specific Purposes (in translations)” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (VII). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 57-61.
 - ROBINSON, Pauline, 1992, “Course design for ESP” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (II). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 31-38.
 - ROLDÁN RIEJOS, Ana M^a, 1992, “Explotación de material de IFE” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (II). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 231-237.

- ROMERO GUILLÉN, M^a Dolores, 1995, “The problem of teaching scientific and technical vocabulary” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (III). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 169-175.
- SALAGER-MEYER, Françoise, 2003, “Crítica del discurso académico: diacronía y cultura” en DURÁN ESCRIBANO, Pilar, AGUADO DE CEA, Guadalupe, ÁLVAREZ DE MON Y REGO, Inmaculada y GARCÍA FERNÁNDEZ, Marinela (Eds.), *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento / Languages for specific purposes and the knowledge society*, Madrid, Rugarte, pp. 7-21.
- SÁNCHEZ CALVO, Arsenio, 1995, “El papel del profesor en las clases de ESP” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (IV). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 257-261.
- SHAW, Philip, 2006, “Text Purpose, Text Effects, Test Power English for Specific Purposes”, *The European English Messenger*, XV/2, pp. 39-43.
- SOTO ARANDA, Beatriz, 2003, “Enseñanza del español para fines específicos: nuevos ámbitos de actuación” en DURÁN ESCRIBANO, Pilar, AGUADO DE CEA, Guadalupe, ÁLVAREZ DE MON Y REGO, Inmaculada y GARCÍA FERNÁNDEZ, Marinela (Eds.), *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento / Languages for specific purposes and the knowledge society*, Madrid, Rugarte, pp. 629-635.
- URRESTI, M^a Victoria e IMAZ CORRES, Nieves, 1995, “How to deal with the most common reports in technical writing” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (IV). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 107-115.
- VAZQUÉZ MARIJUÁN, Reyes y MACCARIO NAZAR, Olga, 1995, “Los programas europeos y su relación con la enseñanza de idiomas para Fines Específicos” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (IV). Investigación y enseñanza*,

Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 323-329.

- VÁZQUEZ, Graciela (Coord.), 2001, *Actividades para la Escritura Académica. ¿Cómo se escribe una monografía?*, Madrid, Edinumen.
- VÁZQUEZ, Graciela (Coord.), 2001, *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*, Madrid, Edinumen.
- VÁZQUEZ, Graciela (Coord.), 2001, *Guía didáctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?*, Madrid, Edinumen.
- VÁZQUEZ, Graciela (Coord.), 2005, *Español con Fines Académicos: de la comprensión de textos a la producción de textos*, Madrid, Edinumen.